



Pedagogiska institutionen

FÖRESTÄLLNINGAR OM FOLKBILDNING

EN ORGANISATIONS DIDAKTISK OCH FILOSOFISK BELYSNING
AV OLIKA BILDNINGSIDEAL

Kjell Gustavsson

RAPPORTER FRÅN PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN,
ÖREBRO UNIVERSITET, 9

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

© Pedagogiska institutionen, Kjell Gustavsson 2005
Titel: Föreställningar om folkbildning
En organisationsdidaktisk och filosofisk belysning
av olika bildningsideal

Utgivare: Örebro universitet,
Pedagogiska institutionen

Tryck: Intellecta DocuSys AB, Västra Frölunda 2005

ISSN: 1650-0652
ISBN: 91-7668-443-1

Kjell Gustavsson

FÖRESTÄLLNINGAR OM FOLKBILDNING

EN ORGANISATIONS DIDAKTISK OCH FILOSOFISK BELYSNING
AV OLIKA BILDNINGSIDEAL

- ABSTRACT -

Conceptions of popular adult education. Educational ideals from an organizational and philosophical point of view.

Popular adult education is in this study seen as an institution for adult learning. In particular, light is shed on organizations such as folk high schools and study associations, which in a legal sense are independent of the state. By examining the organizational and educational aspects of popular adult education, the study creates an area of knowledge relating to how education is organized. This perspective sheds light on how popular adult education is talked about in everyday settings and how the study process can be problematized. In addition, popular adult education is explored by making a number of educational philosophies the basis for a discourse analysis. These philosophies of education thus become discourses and tools for interpretation. On the basis of an interpretation of popular adult education texts, the study seeks to identify different ideals of education (*Bildung*) and how these relate to the educational philosophies of perennialism, essentialism, progressivism and reconstructivism. Attention is thus drawn to different views of knowledge, organizations, leadership, creation of meaning and so on. The study constitutes a search for ideal-typical differences. By relating the ideal types to one another, it creates a kind of screen – a typology in terms of the organization of education. This typology is based on educational philosophies, ideals of education, key symbolic concepts, organizational aspects and educational consequences. How popular adult education is transformed

into a language depends on which discourse or discourses is or are dominant. Applying a sociology of knowledge perspective, the study also searches for a collective understanding. The various discourses shaped by different approaches to the organization of education result in different forms of meaning creation. As a consequence, the discussion about popular adult education varies between different folk high schools and study associations.

Keywords: Philosophy of education (Bildung), ideal of education, discourse analysis, popular adult education, folk high school, ideal type, (collective) understanding, sociology of knowledge, organization of education, social construction, study associations, typology.

Denna bok tillägnas Veronica

Rapporten *Föreställningar om folkbildning? En organisationsdidaktisk och filosofisk belysning av olika bildningsideal* ingår som en del i det av Vetenskapsrådet finansierade projektet "Utbildning som deliberativ kommunikation – förutsättningar, möjligheter och konsekvenser". För tryckning av rapporten har medel erhållits från "Nämnden för Carl Cederblads fond" vid Uppsala universitet.

INNEHÅLL

SAMMANFATTNING.....	11
PROLOG	13
FÖRORD	15

DEL I: PERSPEKTIV PÅ FOLKBILDNING

KAPITEL 1: FOLKBILDNING SOM INSTITUTION

FÖR MENINGSSKAPANDE	19
Folkbildning som social konstruktion	20
Bilder av folkbildning	23
Folkbildning – en fråga om ett organiserat lärande?	25
Inledande aspekter	25
Ett ”organisationstal” om folkbildning	26
Konkurrerande sätt att se på folkbildning	29
Folkbildning – ett verktyg eller en kommunikativ arena?	31
Ett organisationsdidaktiskt kunskapsintresse	32
Inledning till en fördjupning	32
Filosofiska perspektiv	33
JUF och 4H under en organisationsdidaktisk lupp	35
Ett sökande efter kompetens – en inledning	36
Kort om JUF:s och 4H:s tillkomst	36
En organisationsdidaktisk analys – ett exempel	37
Studiens utgångspunkter	41
En kort läsanvisning	43

KAPITEL 2: FRÅN FORSKNINGSIDÉ TILL METODVAL

Forskning om folkbildning som kunskapsområde	52
Om en diskursiv förståelse av folkbildning	52
Folkbildning och forskning förutsätter texter	54
Förutsättningar för en organisationsdidaktisk analys – om studiens syfte och frågeställningar	56
En diskursiv syn på folkbildning	57
Om diskursanalys	57
En diskursanalytisk modell	59
Perspektivering av forskningsuppgiften	60
Studiens textmässiga utgångspunkter	62

KAPITEL 3: FOLKBILDNING OCH ORGANISATIONS DIDAKTISKA

ÖVERVÄGANDEN	67
Ett organisationsdidaktiskt perspektiv	68
Några utgångspunkter	68
En organisationsdidaktisk tankemodell	69
Några organisationsdidaktiska förutsättningar	71
Folkbildning som institution för meningsskapande	73
Organisationsdidaktik och intersubjektivitet	76
Sociomateria och rationella handlingar	78
Folkbildning som organisationsdidaktisk praxis	80

DEL II: FOLKBILDNING OCH BILDNINGSFILOSOFI

KAPITEL 4: FOLKBILDNING SOM SOCIALT FENOMEN	89
Folkbildning och samhällsordning – några aspekter	90
Folkbildning i vår tid – några axplock	92
Perspektiv på folkbildning	93
Att förstå folkbildning	93
Folkbildning som institution	95
Folkbildning – mellan vardag och metakunskap	97
Om filosofi och folkbildning	99
Folkbildningens ”korsväg” – introduktion till en modell	100
Om idealtyper, bildningsfilosofier och diskurser	100
Om korsvägen	101
Inför fortsättningen	102

KAPITEL 5: PERENNIALISM – ETT FUNDAMENT

FÖR FOLKBILDNING?	107
Perennialism – ett värderationellt perspektiv	108
Perennialism i dokument om folkbildning	110
Inledande noteringar	110
Perennialism i bilden av folkhögskolan	111
Perennialism i bilden av studieförbunden	112
Perspektiv på perennialismen	114
Perennialism som organisationsdidaktisk diskurs	116
Perennialism och bildningsideal	120
En bakgrund	120
Nyhumanistisk bildning	121
Patriarkal bildning	123

KAPITEL 6: ESSENTIALISM – EN UPPLYSANDE FOLKBILDNING?	129
Essentialismen – en instrumentell grund för folkbildning	130
Essentialism i dokument om folkbildning	132
Essentialism i bilden av folkhögskolan	132
Essentialism i bilden av studieförbunden	134
Perspektiv på essentialismen	136
Inledande aspekter	136
Kroppskultur och folkbildning	137
Essentialism som organisationsdidaktisk diskurs	
– några aspekter	138
Essentialism och bildningsideal	141
En bakgrund	141
Vetenskaplig bildning	143
Autodidaktisk bildning	144
Medborgerlig bildning	146

KAPITEL 7: PROGRESSIVISM

– EN SJÄLVBEJAKANDE FOLKBILDNING?	153
Progressivism – ett erfarenhetsbaserat ideal	154
Progressivism i dokument om folkbildning	156
Inledning	156
Progressivism i bilden av folkhögskolan	156
Progressivism i bilden av studieförbunden	157
Perspektiv på progressivismen	158
Inledande aspekter	159
Från agrarkultur till industrikultur	160
Progressivism som organisationsdidaktisk diskurs	163
Progressivism och bildningsideal	165
En bakgrund	165
Självbildning	167
Erfarenhetsbildning	169

KAPITEL 8: REKONSTRUKTIVISM –

EN GRUND FÖR KRITISK FOLKBILDNING?	175
Rekonstruktivism – ett kommunikativt handlande	176
Rekonstruktivism i dokument om folkbildning	178
Rekonstruktivism i bilden av folkhögskolan	178
Rekonstruktivism i bilden av studieförbunden	179
Perspektiv på rekonstruktivism	180
Rekonstruktivismens uttrycksformer	180

Folkbildning, ekologi och social responsivitet	183
Rekonstruktivism som organisationsdidaktisk diskurs	184
Rekonstruktivism och bildningsideal	186
En bakgrund	186
Kritisk bildning	189
Polyteknisk bildning	191
Genusbildning	192
Avslutande kommentarer	194

DEL III: FOLKBILDNING SOM KUNSKAPSOMRÅDE

KAPITEL 9: ORGANISATIONS DIDAKTISKA ÖVERVÄGANDEN	201
Ett mångdimensionellt tal om folkbildning	202
Inledande aspekter	202
Ett historiskt nedslag	203
Ett didaktiskt perspektiv på organisationsanalys	205
Perennialism och organisationsdidaktiska överväganden	207
Ett försök till summering	208
Perennialistiska bildningsideal som "diskursbyggare"	208
Essentialism och organisationsdidaktiska överväganden	210
Ett försök till summering	210
Essentialistiska bildningsideal som "diskursbyggare"	212
Progressivism och organisationsdidaktiska överväganden	214
Ett försök till summering	214
Progressivistiska bildningsideal som "diskursbyggare"	216
Rekonstruktivismen och organisationsdidaktiska överväganden	217
Ett försök till summering	218
Rekonstruktivistiska bildningsideal som "diskursbyggare"	219
Folkbildning och en organisationsdidaktisk typologi	221
Organisationsdidaktik – en fråga om att problematisera?	225

REFERENSER	235
------------------	-----

APPENDIX	I
Figurförteckning	XVI
Förkortningar	XVII

SAMMANFATTNING

Folkbildning ses i denna rapport som en social konstruktion, vilket påverkar hur det talas om studiearbetet i folkhögskolor och studieförbund. Det innebär att verksamheten inte kan tas för given. I studien knyts också organisatoriska frågor till didaktiska aspekter. Didaktiskt belyses ofta enskilda individers studier, men här lyfts istället fram en kunskapssociologiskt bestämd kollektiv förståelse. Organisationsdidaktiskt analyseras således hur folkbildning kommer till uttryck på en genomförande-, en planerings- och en problematiseringsnivå. På så sätt blir det möjligt att ifrågasätta vad som annars tas för givet i talet om folkbildning. Metodologiskt utgör studien en diskursanalys. Diskurserna framträder genom en tolkning av olika texter utifrån några bildningsfilosofier (perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism). Genom att olika bildningsideal relateras till respektive diskurs förstärks skillnader mellan dessa. Bildningsidealerna hämtas från tidigare forskning och andra auktoritativa texter om folkbildning. De "folkbildningstexter" som tolkas är framställda av forskare, utvärderare och "folkbildare".

Organisationsdidaktiskt belyses *hur* verksamheten bedrivs (genomförandenivån), *vad* studierna skall innehålla (planeringsnivån) samt *varför* folkbildning etableras som en institution för meningsskapande (problematiseringsnivån). I denna studie fokuseras varföraspekten. Som en konsekvens av detta blir bildningsfilosofierna tolkningsverktyg i den diskursanalys som bygger upp denna studie. Det är främst renodlade, idealtypiska diskurs-beskrivningar som lyfts fram. Perennialismen utgör en diskurs, som dominerar synen på folkbildning i slutet av 1800-talet. Finkulturell bildning och individens inre lärandepotential framhålls. Studiearbetet baseras på en förmodern samhällsordning, vilken anknyter till kulturarvet och en värderationell (socialkonservativ) syn på samhälle och folkbildning. I perennialismen saknas en uttalad demokratimodell. Denna diskurs omfattar bildningsideal som nyhumanistisk och patriarkal bildning. Essentialismen utgör en alternativ diskurs, som dominerar under en stor del av 1900-talet. Sökandet efter objektiv kunskap utgör en central aspekt. Ledarskapet bygger på en tilltro till expertkunskaper, en modern samhällsordning och en instrumentell rationalitet. Essentialismen inrymmer bildningsideal som vetenskaplig, autodidaktisk och medborgerlig bildning. Den kunskap som söks bidrar till ett modernt upplysningsideal, vilket medför att parlamentarismen ses som ett demokratiideal.

Progressivismen utvecklas till en inflytelserik diskurs under senare delen av förra seklet. Deltagarnas erfarenheter knyts till tema- och projektstudier vid sökandet efter ”den ideala studiecirkeln” och ”det ideala grupparbetet”. Diskursen formas av en erfarenhetsrationalitet, vilken utgår ifrån deltagarnas förförståelse. Projekt- och temastudier framhålls istället för ämnesstudier. Aktiva bildningsideal är själv- respektive erfarenhetsbildning. Vidare sker en koppling till deltagar- demokrati. Progressivismen möter konkurrens från rekonstruktivismen. Utifrån den sistnämnda diskursen lyfts asymmetriska relationer fram, vilka anknyts till ett kritiskt tal om folkbildning och samhälle. Rekonstruktivismen omfattar en kommunikativ rationalitet, vilken möjliggör en kritisk granskning av folkbildningens demokratiska, sociala och kulturella betydelse. Bildningsideal som belyses är kritisk-, polyteknisk- samt genusbildning. Denna diskurs anknyter till deliberativ demokrati och det ”jämförda samtalet”, varvid allas rätt att tala poängteras.

Denna studie visar vidare att bildningsfilosofierna essentialism och progressivism dominerar talet om folkbildning kring det senaste sekelskiftet. Detta påverkar vilka organisationsdidaktiska avväganden som blir möjliga. Olika bildningsfilosofiska – och diskursiva – överväganden blir avgörande för synen på kunskap, organisation, ledarskap och lärande inom folkbildning. Studien leder till ett raster – en organisationsdidaktisk typologi – som berör hur olika diskurser kan relateras till varandra. Synen på folkbildning varierar således beroende på vilken diskurs som dominerar. Diskurserna blir tillsammans med bildningsidealen ”vägvisare” i sökandet efter olika sätt att förstå folkbildning. Folkbildning tar sig även olika uttryck beroende på vilken organisatorisk nivå som berörs; exempelvis urskiljs riks-, distrikts- och lokal nivå. Studien visar på en kunskapssociologiskt formad kollektiv förståelse av folkbildning som får organisationsdidaktiska konsekvenser. Ett genomgående drag visar sig bli studiearbetets relationella betydelse, vilket kan ses som en grundläggande föreställning i talet om folkbildning.

PROLOG

När filosofin tagits på allvar har alltid dess vishet betytt påverkan på livsföringen (John Dewey 1999, s 378).

Folkbildning är en beteckning som väcker associationer hos många människor. Inte minst hos dem som är eller har varit deltagare i den verksamhet som bedrivs inom folkhögskolor och studieförbund. I folkhögskolorna genomförs en omfattande kursverksamhet och i studieförbunden organiseras en bred och perspektivrik studiecirkelverksamhet. Denna verksamhet utgör en utgångspunkt för denna studie. Dagens folkbildning har sina historiska och organisatoriska rötter i andra delen av 1800-talet. Folkbildningen växer under 1900-talet fram till ett meningsbärande samhällsfenomen. Upprepade statliga utredningar bekräftar också folkbildningens betydelse. Tidigt i historien "folkbildas" ett stort antal ledare och medlemmar i olika organisationer. Numera riktar sig större delen av verksamheten till deltagare som saknar medlemskap i de organisationer som driver folkhögskolor och studieförbund. Vidare har folkbildning olika mening för olika samhällsgrupper. Det medför att politiker talar om folkbildning på ett sätt, verksamma inom folkbildning beskriver studiearbetet på ett annat sätt, forskare belyser ytterligare andra aspekter etc. Det som i folkbildningens vardag ses som något entydigt visar sig bli något mångtydigt!

I de studie-, kurs- och verksamhetsplaner som framställs inom folkbildningens organisationer sammanjämkas olika föreställningar, värderingar och förväntningar. De planer som diskuteras och fastställs vid styrelse- och årsmöten realiserar sedan i mer eller mindre hög grad. Folkhögskolor och studieförbund är organisationer som å ena sidan bidrar till att studiearbetet stabiliseras, vilket medför att förändringar av verksamheten försvåras. Å andra sidan ställs numera höga krav på administrativa och organisatoriska förändringar. Statsapparaten reglerar exempelvis verksamheten genom propositioner och förordningar. När folkbildningen förändras uppstår nya diskurser som förändrar sättet att tala, agera och skriva om folkbildning. Samtidigt som folkbildningen tenderar att bevaras "som den är" förekommer också en strävan efter dynamik. Det medför att studieförbund och folkhögskolor utgör organisationer som underställs didaktiska överväganden. Således berörs *hur* lärandet organiseras, *vad* som studeras och *varför* folkbildning existerar. Dessa aspekter leder till ett ras-

ter som lyfter fram folkbildning som kunskapsområde. På så sätt skapas en grund för en organisationsdidaktisk analys och bildningsfilosofiska överväganden.¹

Not

1. De som saknar intresse för forskningsmetodologi kan utelämna kapitel 2. Läsningen av övriga delar blir ändå möjlig. I rapportens noter exemplifieras och förtydligas delar av de resonemang som förs i den löpande texten. Appendix fyller samma funktion. Noterna är placerade efter varje kapitel. Appendix är placerad som en bilaga. Knutet till appendix finns även en figurförteckning samt en sammanställning över förkortningar. I kapitel 1 redovisas även en pilot- eller ministudie. Den kan ses som en introduktion till läsandet om meningen med olika diskurser. Dessutom utgör detta ett exempel på en organisationsdidaktisk analys. Kapitel 9 utgör en sammanfattande diskussion över rapportens innehåll. Det innebär att kapitlet kan läsas fristående från de övriga.

FÖRORD

Vi skulle snabbt försvinna som personligheter utan vår sociala miljö
(Barbara Czarniawska-Jorges 1992, s 293).

Folkbildning är en verksamhet som enligt en etablerad retorik förväntas växa fram ifrån gräsrotsnivån. En syn för sagen kan vara att denna studie påverkas av mitt medlemskap i 4H-rörelsen och de ungdomar och ledare jag möter där. Att vara medlem i en riksorganisation möjliggör möten med medlemmar från olika delar av Sverige genom kurs- och lägerverksamhet. En "geografisk medvetenhet" skapas och en insikt om variationer i svenskt samhällsliv. Genom att 4H-verksamheten inkluderar en internationell utbytesverksamhet tillkommer för min del erfarenheter från besök i nordiska och andra europeiska länder. Mitt deltagande i studiecirkelar inom studieförbundet Studieförbundet liksom min tid som elev på Valla folkhögskola påverkar också studien. Som ledamot samt vice ordförande i Studieförbundets förbundsstyrelse och som ordförande i Valla folkhögskolas styrelse får jag ytterligare erfarenheter om folkbildning. Min verksamhet inom Mimer (nationellt nätverk för folkbildningsforskning) samt i den vuxenpedagogiska seminariegruppen vid Linköpings universitet och institutionen för pedagogik och psykologi är också betydelsefulla källor till kunskap.

Denna rapport har blivit möjlig genom att jag under en period tilldelats en tjänst som forskare vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet. Rapporten ingår även som en del i forskningsprojektet "Utbildning som deliberativ kommunikation – förutsättningar, möjligheter och konsekvenser". På så sätt bidrar Vetenskapsrådet till finansieringen av detta projekt. Vetenskaplig ledare är professor Tomas Englund. Ett tack Tomas för din tro på att jag skulle ro detta projekt i hamn. Dessutom ett tack till deltagarna i forskningsgruppen "Utbildning och demokrati" för läsning och kommentarer av manusdelar. Även ett tack till fil. dr. Bert Aggestedt, docent Lars Næslund samt fil. dr. Sam Paldanius som frivilligt åtagit sig att läsa och generativt kommentera preliminära textdelar. Ett särskilt tack till professor Bernt Gustavsson för hans "månsidiga läsning" under projektets långa slutfas. Vidare ett tack till forskningssekreterare Gunvi Linnér för hennes göteborgska intuition som räddar mig när arbetsbördan hotar bli för stor. Även ett tack till Kristina Nyting för "motläsning" och Maria Alsby för redigering av manus. Andra värda att

omnämnas inkluderas i ett kollektivt tack. Bidrag för tryckning av rapporten har lämnats av Carl Cederblads minnesfond. Min förhoppning är att denna rapport skall bidra till didaktiska diskussioner om och inom folkbildning.

Örebro våren 2005

Kjell Gustavsson

DEL I:

PERSPEKTIV PÅ
FOLKBILDNING

KAPITEL 1

FOLKBILDNING SOM INSTITUTION
FÖR MENINGSSKAPANDE

FOLKBILDNING SOM SOCIAL KONSTRUKTION

Folkbildning [utgör ett] samlingsbegrepp för människors insikter och orientering på områden utanför deras egna specialiteter och yrkeskunskaper. Folkbildning avgränsas gentemot dels akademisk specialisering, dels yrkesutbildning. Folkbildningens innehåll varierar stort och har växlat i takt med samhällsutvecklingen och människors behov och livsmål. I dagens högteknologiska informationssamhälle har folkbildning på nytt fått en annan innebörd och andra förutsättningar ... (Nationalencyklopedin 1991, s 461).¹

Människan ägnar en stor del av sitt liv åt lärande. Det är därför inte förvånande att ett stort antal människor deltar i den folkbildning som organiseras i folkhögskolor och studieförbund.² Demokrati och folkbildning är sociala fenomen som i allt högre grad anknyts till varandra från slutet av 1800-talet. Samtidigt framställs folkbildning som något enhetligt, men kanske är det rimligare att se verksamheten som mångdimensionell? Historiskt ses svensk folkbildning bland annat som ett komplement till folkskolan när det gäller att medborgarna skall lära sig läsa, skriva och räkna. Folkbildning blir ett alternativ till det av staten initierade lärandet. Folkbildning förväntas också utgöra en samhällsförändrande kraft, genom vilken folket skaffar sig rätten till en självbestämd kunskap. I Sverige knyts folkbildning från början till olika folkrörelser.³ Till de klassiska folkrörelserna hör arbetar- och bonderörelsen, nykterhets- och frikyrkorörelsen. I dessa rörelser bedrivs en studieverksamhet, som anses vara till nytta för samhället, organisationen och individen. Studiecirkeln är en vanlig studieform inom studieförbunden och idealt omfattar studiecirkeln en handfull deltagare och en handledare. I folkhögskolorna framhålls betydelsen av grupparbetet (se Vestlund 1996, s 7, Johansson 2002 samt appendix).

Under första delen av 1900-talet organiserar studieförbunden även folkbibliotek där en därtill utsedd person lånar ut böcker till medlemmar och cirkeldeltagare.⁴ Folkbiblioteken integreras sedan med kommunala bibliotek i mitten på 1900-talet. Som ett led i att sprida bildning organiseras även föreläsningar varvid bildandet av föreläsningsföreningar leder till en kontinuitet i verksamheten. Föreläsare hämtas från olika akademiska ämnesdiscipliner. Vidare delger ett antal upptäcktsresanden sina upplevelser från resor inom och utanför Sverige. En idégivare för en annan gren av folkbildning är den danske prästen N.F.S. Grundtvig.⁵ Han vill att folkhögskolan skall vara livsupplysande genom "det levande ordet". Folkhögskolan tilldelas även uppgiften att bevara en

gemensam nordisk historia. På så sätt etableras "nordismen" som en ideologi för fredlig samverkan mellan de nordiska länderna (se appendix). Ytterligare en avsikt är att bredda ansvaret för samhället till fler medborgare för att främja demokratin. Svensk och dansk folkhögskola får däremot olika inriktningar. Den första svenska folkhögskolan bildas år 1868 av självägande bönder utifrån patriarkala föreställningar och ett modernt nyttighetsideal. I Danmark framhålls istället en idealistisk bildningsidé (se Hedlund 1943, s 25).

Historiskt utgör en patriarkal statsapparat och en hierarkisk statskyrka en maktbas som möter motstånd från frikyrkliga rörelser, fackliga organisationer, ungdomsorganisationer, studieförbund, och folkhögskolor. Fackbokens och skönlitteraturens betydelse för att bibringa deltagarna insikter betonas.⁶ Vidare förväntas studiearbetet leda till att en förmodern samhällsordning och ett patriarkalt styrelseskick (ståndsriksdag) övergår till en modern samhällsordning och parlamentarism (enkammarriksdag). "Modernitetens mest typiska idéuttryck är upplysningstradition, frihetslidelse och framstegsoptimism" (Liedman 2001, s 368). Enligt ett modernt organisationsideal väljer medlemmarna i olika organisationer ledamöter till förenings-, distrikts- och förbundsstyrelser. Vidare framhålls teknikutveckling, ekonomiska framsteg, ett förnuftigt agerande, individuell och kollektiv frihet samt ett demokratiskt samhälle. På detta sätt skapas en unik historisk situation, där det blir möjligt för folkbildnings- och andra frivilliga organisationer att etablera sig. Dagens samhällsförändringar anses däremot försvåra folkbildningens existens (se SOU 2003:94). Hur studieverksamheten gestaltas framledes beror även på hur nya sociala rörelser tillåts påverka "folkbildningsvärlden".

Dessa rörelser kan inte enbart ses som protesterörelser. De måste förstås som (...) *sociala rörelser*, vilka inbegriper möjligheten att genom kollektivt handlande skapa *en radikalt annorlunda social ordning*. Vi skulle kunna säga att dessa rörelser var produkter av en specifikt modern erfarenhet. De människor som deltog i olika former av kollektivt handlande delade erfarenheten av en samhällelig moderniseringsprocess och intog (...) ett modernistiskt förhållningssätt (Thörn 1997, s 16).

Svensk folkbildning växer i hög grad fram fristående från stat och kommun. Därför erhåller denna verksamhet först en god bit in på 1900-talet ett mer betydelsefullt statligt ekonomiskt stöd. Det medför i sin tur att statsapparaten intresse för folkbildning ökar, vilket utgör ett motiv till att verksamheten underordnas en statlig tillsyn. Under en period är skolöverstyrelsen (SÖ) den statliga myndighet som kon-

trollerar verksamheten. När SÖ på 1990-talet läggs ner skapas en ideell förening – folkbildningsrådet – med uppgift att följa upp och utvärdera den organiserade kultur- och studieverksamheten. Rådet består av representanter för studieförbund, folkhögskolor och landstingsförbundet.⁷ Ett sätt att bekanta sig med vad som numera behandlas i svensk folkbildning är att besöka folkbildningsrådets webbplats. I september 2003 framhålls där aktiviteter som mobilisering mot narkotika, ”den nya biologin” knutet till genteknik, handikappåret, studier i anslutning till EMU-omröstningen, behov av nya pedagogiska resurser, framtids-, demokrati- och IT-frågor etc. Denna innehållsliga bredd i synen på folkbildning ligger även i linje med statens ambitioner inom folkbildningsområdet.

Denna rapport utgår ifrån antagandet att folkbildning formas av hur vi talar om verksamheten, hur studiearbetet organiseras samt av didaktiska överväganden. Didaktik berör vanligen frågor om undervisning, studiernas innehåll samt ett lärande i klassrummet varvid individen ofta sätts i fokus för didaktiska överväganden.⁸ I denna studie söks ett meningsskapande som berör folkhögskolor och studieförbund på organisationsnivå. En annan förutsättning är att folkbildning ses som en mångdimensionell verksamhet. Premisserna för studier skiljer sig exempelvis mellan bonderörelsen och arbetarrörelsen. Ungdomar anses även ha ett annat kunskapsintresse än vuxna.⁹ Ett skäl till att skattemedel satsas på en fri och frivillig studieverksamhet utgör människans förmåga till förkovran, vilken knyts till vad som anses vara folkbildningens särart.¹⁰ Genom stats- och kommunbidrag övergår ideella ledare till att bli anställda funktionärer. På så sätt erhåller ett flertal administratörer, handledare, verksamhetsledare, rektorer, lärare etc. en fast anställning. Numera förekommer även projektanställningar. Folkbildning får således en ekonomisk, social och kulturell betydelse för många människor i det svenska samhället. Konsekvenserna av detta berörs i ett uttalande av ordföranden för folkbildningsrådets styrelse.

Utmaningarna för den organiserade folkbildningen är många. ... Jag tänker då inte minst på de ekonomiska villkoren, statsbidragets omfattning och utformning. Att flera tiotals folkhögskolor under fjolåret i genomsnitt redovisade ett underskott i verksamheten på en miljon kronor visar allvaret i situationen (Anders Ljunggren, www.folkbildning.se, september 2003).

Folkbildningen förväntas bidra till att medborgarna förändrar sin livssituation, organisationslivet och samhället.¹¹ Begreppet ”folk” institu-

tionaliseras i Sverige kring förra sekelskiftet genom tillkomsten av folkskolor, folkrörelser och folkhögskolor. Folkskolan blir en statligt och kommunalt styrd bottenskola för barn som tidigare saknar möjlighet att delta i en organiserad undervisning. Denna skolform tilldelas även en allmänbildande uppgift. Genom att folkhögskolor och folkrörelser växer fram fristående från stat och kommun blir "Folkrörelsesverige" ett uttryck för en modern samhällsordning. Dessa aspekter belyses här utifrån ett kunskapssociologiskt perspektiv, varvid kollektivt förankrade föreställningar lyfts fram. Kunskapssociologin lyfter fram "förhållandet mellan den mänskliga tanken och den sociala kontexten" (Barlebo Wenneberg 2001, s 32).¹² Vidare berörs hur kulturarv, expertkunskap, deltagarnas erfarenheter och ett kritiskt förhållningssätt bidrar till en kollektiv förståelse av folkbildning.

BILDER AV FOLKBILDNING

Folkbildning är från början något dubbelt och motsägelsefullt. Ordet "folkbildning" är i sig självt tvetydigt. Man kan säga att någon "bildar sig", men inte att någon "folkbildar sig". Själva ordsammansättningen antyder att någon annan än den som bildar sig agerar bildande (Gustavsson 1991, s 35).¹³

Sedan slutet av 1800-talet inriktas modern svensk folkbildning på nutids- och framtidsorienterade frågor. Arbetslivspolitiskt stöds bildandet av fackföreningar. Avsikten är att skapa ett mänskligare samhälle, humanare arbetsmiljö och en meningsfull fritid.¹⁴ En allmän medborgerlig bildning eftersträvas, det vill säga en verksamhet som riktar sig till folk i allmänhet. På så sätt skiljer sig nutida folkbildning från den som bedrivs under 1800-talet inom övre samhällsskiktet. Folkbildningens främsta uppgift blir att tillvarata människors studieintresse. Studieverksamheten får dessutom olika konsekvenser beroende på studieinnehåll och vilken socialgrupp den riktar sig till. Under en stor del av 1900-talet ställer företrädare för statsapparaten krav på folkhögskolor och studieförbund att bedriva en partipolitiskt neutral studieverksamhet. En åtskillnad skapas mellan folkbildning och övrig föreningsverksamhet. Vidare blir olika folkrörelser huvudmän för juridiskt fristående folkhögskolor och studieförbund.¹⁵ År 2005 finns nio av staten godkända studieförbund sedan TBV fusionerats med studieförbundet Sensus.

Studieförbunden organiserades för att främja medborgarnas bildning, utbildning och kulturaktiviteter. I förordningen 1991:977 uttalas att "... statens stöd till folkbildningen skall syfta till att möjliggöra för människor att påverka sin livssituation och till att skapa engagemang för att delta i samhällsutvecklingen". Prioriterade deltagargrupper är bl.a. handikappade, invandrare och korttidsutbildade (Nationalencyklopedin 1991, s 365).

De folkhögskolor som bildas i slutet av 1800-talet riktar sig främst till de självägande böndernas söner. På folkhögskolorna genomförs "teoretisk jordbruksutbildning och utbildning i allmänna, främst naturvetenskapliga ämnen" (Morell 2001, s 151). Bondsönerna förväntas fördjupa sin förmåga att driva ett effektivt jordbruk och att kunna ta ansvar för kommunen. Studierna baseras på beprövad erfarenhet och vetenskapliga landvinningar. Det skapas en odlingspraxis som bygger på växelbruk mellan olika grödor.¹⁶ Avsikten är att tillvarata jordens näringsämnen på ett effektivare sätt (se Morell 2001, s 191). Vidare studeras hur naturgödsel och artificiellt framtagna näringsämnen (konstgödsel) skall tillföras jorden. Ett produktionsmässigt effektivt jordbruk skall förhindra svält och avfolkning av svenska landsbygden. Under 1900-talet åtar sig flera folkhögskolor, att skola föreningsledare till de då expanderande folkrörelserna (se Sundgren 1986, s 25–27 och 36–37). År 2005 finns 147 folkhögskolor i Sverige.

Folkhögskolorna har utgjort en viktig bildningsväg för ungdomar ur bondebefolkningen och under 1900-talet även arbetarklassen. ... För många blev folkhögskolan en etapp i en ståndscirkulation. ... [Idag] har folkhögskolan i allt högre grad ställts i den allmänna folkbildningens och folkrörelsernas tjänst (Nationalencyklopedin 1991, s 469).

Folkbildningens framväxt kantas av organisatoriska och ideologiska kontroverser. Detta faktum berör frågan om vad som är folkbildningsmässigt. Vidare ses valet av studieinnehåll som en organisatorisk och administrativ fråga istället för en pedagogisk och didaktisk. Därmed främjas ett förvaltningsperspektiv i synen på folkbildning (se Vestlund 1996). Samtidigt etableras en retorik utifrån vilken individen förväntas fritt välja innehåll i sina studier, men talet om ett fritt val utgör många gånger en förskönande framställning (se Johansson 1985 och 2002). Istället skrivs regler om vad som kan studeras och hur studiecirklar och folkhögskolekurser bör organiseras.¹⁷ Deltagarna förväntas förkovra sig i politik, praktisk-estetisk verksamhet, musik, konst och teater, men även i jord- och skogsbruk samt i folkhälsofrå-

gor. Samtidigt förflyttas fokus från didaktik till organisationsdidaktik och från ett individuellt till ett kollektivt lärande.

FOLKBILDNING – EN FRÅGA OM ETT ORGANISERAT LÄRANDE?

Tradisjonelt har organisasjoner forandret seg ved å ta opp nye medlemmer (for eksempel ansettelse) og å si opp andre, når fornyelse har vært påkrevet. I komplekse organisasjoner, ja, jeg vil si i moderne organisasjoner, er det et poeng å øke kompetansen hos medlemmene til selv forandre rollene. Med andre ord trenger moderne organisasjoner organisationsdidaktikk (Dale 1999, s 21).

INLEDANDE ASPEKTER

Didaktiska och organisatoriska överväganden medverkar till att fördjupa förståelsen av talet om folkbildning (se appendix). Ur ett kunskapssociologiskt perspektiv ses dessutom kunskap som kunskap ifrån en viss utgångspunkt. I detta sammanhang blir bildningsfilosofin ett analytiskt verktyg för att skapa organisationsdidaktiska insikter. Dessa insikter skapas genom en tolkning av texter om folkbildning.¹⁸ I ett *allmändidaktiskt* perspektiv söks ett lärande, som går utöver kunskaps- och ämnesgränser. Ur ett *ämneshdidaktiskt* synsätt framhålls skillnader mellan olika kunskapsområden eller ämnen. I båda fallen berörs *vad* som skall läras och *hur* lärandet skall organiseras. En organisationsanalys ifrån ett didaktiskt perspektiv förutsätter existensen av en institution, vilken vilar på ”en serie idéer som stelnat i ett regelverk” (Liedman 1998, s 51). Institutionellt blir det angeläget att granska etablerade föreställningar, att ifrågasätta de studiemetoder som används, att belysa *varför* ett visst studieinnehåll väljs på bekostnad av ett annat, hur studiearbetet planeras och (ut)värderas etc. Dessa aspekter ingår i en didaktisk rationalitet, vilken sällan belyses med anknytning till folkbildning.¹⁹ Detta leder till följande frågor:

Hvordan utvikles sociale systemer som kan reflektere over sine egne læringssystem? Hvordan utvikles en kollektiv selvrefleksjon også på den individuelle læring? Hvordan utvikler organisasjoner sin egen kompleksitet? (Dale 1999, s 64).

Ifrån ett kunskapssociologiskt och organisationsdidaktiskt perspektiv framhålls betydelsen av att se lärandet som ett socialt system: "Sociale læringssystemer etableres som organisasjoner ved at *forventningene till medlemmene blir formaliserte*" (Dale 1999, s 65). För att stödja denna process tillskapas "föreningsstadgar". Beslut om dessa är ett sätt att formalisera verksamheten i folkhögskolor och studieförbund. Stadgarna beskriver hur verksamheten skall organiseras i förenings-teknisk mening. Vidare anges verksamhetens ändamål i en så kallad syftesparagraf. Föreningsstadgarna avser att skapa en enighet om tolkningen av talet om folkbildning. Vidare förväntas de som deltar i verksamheten följa de spelregler som stadgarna föreskriver. På så sätt förvärvar folkhögskolor och studieförbund legitimitet.

En huvuduppgift inom folkhögskolor och studieförbund är att organisera lärprocesser. Lärare, studiekonsulenter, administratör, handledare med flera bidrar till att forma dessa processer. Att organisera lärandet ifrån didaktiska överväganden framhålls i högre grad inom folkhögskolor och studieförbund än bland dess medlemsorganisationer (MO).²⁰ Således förväntas folkhögskolor och studieförbund vara sociala system för ett kollektivt lärande. Det kräver att kunskaperna ständigt förnyas: Olika lärerfarenheter "kan systematiseres og brukes for forbedringer. Da er det adekvat å tale om organisasjonslæring ..." (Dale 1999, s 18). Genom att problematisera det kollektiva lärandet skapas en grund för förändringar i organisationslogiken, vilket i sin tur påverkar innehållet i verksamhets-, kurs- och studieplaner. Innehållet i dessa dokument fastställs av förtroendevalda vid styrelse- och årsmöten. Dokumenten bildar en grund för vad anställda inom folkhögskolor och studieförbund skall arbeta med. Dessa aspekter underställs en organisationsdidaktisk granskning. Avsikten är att belysa hur en organisatorisk förnyelse sker, vilka konsekvenser olika aktiviteter leder till samt hur detta påverkar talet om folkbildning.²¹

ETT "ORGANISATIONSTAL" OM FOLKBILDNING

Ingen människa har någonsin sett en organisation. När vi talar om en viss organisation använder vi oss därför av metaforer – olika begrepp och bilder som gör organisationen tydlig (Müllern 1994, s 30).

En stark medlemstillväxt sker i organisationer som fackföreningar, idrottsföreningar, nykterhetsföreningar, scoutklubbar etc. under 1900-talets första del. Verksamheten i folkhögskolor och studieförbund ex-

panderar i motsvarande grad. En "organisationsmänniska" skapas, som lär sig samverka på ett sätt som tas mer eller mindre för givet i respektive organisation.²² Samtidigt beskrivs organisationer ofta som självständiga aktörer, vilka ses som fristående ifrån sina medlemmar. Därmed uppstår ett tal om verksamheten som objektiverar deltagarna och döljer att organisationer utgör sociala konstruktioner. Genom att problematisera detta språkbruk kan den sociala verklighet som folkbildning bidrar till rekonstrueras.²³ "[O]rd och språkliga satsers mening varierar över tid och rum; vad som menas med något, ..., är en konsekvens av sociala överenskommelser mellan människor som använder språket i en bestämd kontext" (Stensmo 1994, s 189). Genom att ansluta sig till dominerande talesätt övertar varje ny generation av deltagare en organisation.²⁴ Samtidigt ses folkhögskolor och studieförbund som verktyg för att uppnå fastställda mål. Detta leder till ett speciellt sätt att tala om organisationer.

Vi talar om organisationer som om vi visste vad de är. Det är inte minst alla utbildningar, böcker, tidskrifter ett uttryck för. Granskar vi det tal som produceras om organisationer ska vi finna att det i mycket handlar om hur vi *vill* att organisationer ska uppfattas, snarare än hur de faktiskt *är* beskaffade. ... Vi talar om organisationer som verktyg därför att vi gärna skulle se att de faktiskt fungerade som sådana (Müllern 1994, s 16).

En konsekvens av att vara medlem i en organisation tycks vara, att vi förlorar förmågan att "ta saken i våra egna händer – att det naturliga tillståndet kommit att bli en inordning under organisationernas diktat" (Müllern 1994, s 13)? Det medför att man premierar en studiemässig *genomförandenivå*. På så sätt blir handledare, lärare och deltagare ansvariga för utbytet av studiearbetet. Genom "att göra" och "att förstå" lär vi oss i arbetet, på fritiden och i föreningsverksamheten. Vidare utvecklas administrativa tekniker för att nå fastställda mål. Utifrån en *planeringsnivå* utarbetas olika kurs- och studieprogram, vilka tillsammans med deltagarnas studieintresse avgör vad som ska studeras. På *problematiseringsnivå* frågas varför lärandet ser ut som det gör, varför olika bildningsideal utvecklas etc. Ett autodidaktiskt synsätt utgör ett alternativ till formellt organiserade studier. Autodidakten har "sin egen metodik, mindre pedagogisk och didaktisk i den meningen att den är mindre förevisande, mindre utpekande, mindre tillrättaläggande än vad vanligt är" (Bjurwill 1998, s 22).²⁵ Det leder till att didaktiska, färdiga recept förkastas, vilket medför att grundläggande antaganden om folkbildning behöver granskas.²⁶

Det är först på de grundläggande didaktiska strukturernas nivå som man når fram till de begrepps- och kategorisystem med vars hjälp man kan sortera in planeringsbeslut i större sammanhang, pröva deras normativa eller ideologiska innehåll och eventuellt ändra eller kanske förbättra dem (Jank & Meyer 1997b, s 56).

På planerings- och genomförandenivå blir folkbildning ett medel för att nå mål som uppställs inom statsapparaten, av folkbildningsrådet samt av studieförbunds- och folkhögskolestyrelser. Det medför att folkbildning, liksom andra organisationer, fyller en instrumentell funktion. Om målstyrning i detta fall tas för given döljs att den utgör en social teknik och styrfilosofi som påverkar hur verksamhetsplaner, budgetuppställningar och verksamhetsberättelser skrivs. Folkbildning byråkratiseras utifrån de redovisningssystem som baseras på målstyrningens idé. Vidare talas det om prioriterad verksamhet; det vill säga en av statsapparaten påbjuden verksamhet som berör kortutbildade, handikappade och invandrare. Folkbildning påverkas även av utredningar, som initieras av staten, av folkhögskolor och studieförbund. Det skall framhållas, att en institution – som folkbildning – inte låter sig ”utkristalliseras till standardiserade regler eller mål eftersom man så ofta måste bryta mot, förändra, eller korrigera dem för att kunna utföra ett adekvat arbete” (Eriksen 1998, s 135). På så sätt kommer ett kommunikativt handlande i konflikt med ett instrumentellt förhållningssätt.

Med utgångspunkt i begrepp som *målstyrning*, *kvalitetssäkring*, *uppföljning*, *ekonomisystem* etc. byggs ett instrumentellt synsätt upp. I den instrumentella retoriken ingår begrepp som ”säkra rutiner”, ”statsbidragsvillkor” och ”styrdokument”. Utifrån dessa utför handläggare på folkbildningsrådet ”förstärkt uppföljning”. Därvid kommer styrdokument som förordningar, verksamhetsplaner och villkor för statsbidrag, att ses som nödvändiga regleringar av studiearbetet. Handläggningen ”inriktas på att studera [folkhög]skolornas och studieförbundens egen målstyrning-, uppföljnings- och utvärderingsarbete” (Folkbildningsrådet 2002-03-04, s 2).²⁷ Vidare beklagas att kvalitetsarbetet inte slagit igenom i alla folkhögskolor. Att sådana propåer bygger på en instrumentell rationalitet förblir ofta opåtalat. Företträdare för folkhögskolorna kritiserar således för att inte underordna sig ett instrumentellt uppföljningsperspektiv.

Dokumentens utformning visar att de inte i första hand är skrivna utifrån ett uppföljningsperspektiv. Begrepp som kvalitetsarbete, internkontroll och uppföljning är sällsynta. ... Trots detta är det bara femton av de studerade femtio skolorna som i någon form kommenterar sina

utvärderingsresultat. ... En vanlig förklaring är att man inte ser den direkta nyttan med ett uppföljningsperspektiv på dokumenten (Folkbildningsrådet 2002-03-04, s 10).

Hierarki, organisation, ordning, ekonomi och volym är andra centrala begrepp som är knutna till ett instrumentellt synsätt. De kompletterar en statistisk beskrivning av studieverksamheten som blir liktydig med vad vi anses veta om folkbildning.²⁸ Samtidigt förväntas varje ekonomisk och verksamhetsmässig sammanställning ge legitimitet åt folkhögskolor och studieförbund. På så sätt skapas ett verktygsperspektiv som används för att få kontroll över verksamhetens volym och inriktning. Antalet studiecirklar, studietimmar, kursdeltagare, kulturprogram, satsning på prioriterade grupper är faktorer som i detta fall framhålls. När detta kvantitativt inriktade tal dominerar upplevs det som oemotsägbart. Annorlunda uttryckt ses det som självklart att statistiska och ekonomiska sammanställningar styr vad som skrivs, sägs, görs eller inte görs. Det uppstår en kamp om synen på verkligheten och om vad som ingår i en kollektiv förståelse av folkbildning. De sammanträden som genomförs, de organisationer som bildas, de kurser och studiecirklar som arrangeras bidrar även till att homogenisera organisationskulturen.²⁹ Organisationsdidaktiskt hör dessa aspekter hemma på en *planerings- och genomförandenivå*.

KONKURRERANDE SÄTT ATT SE PÅ FOLKBILDNING

I talet om folkbildning står olika föreställningar i konflikt med varandra. Således möter varje föreställning sin motsatts, varvid makt möter motmakt. Det medför att de föreställningar som vissa tar för givna ifrågasätts av andra. Makt inrymmer "en förmåga att påverka föreställningar hos individer och [att] skapa gemensamma tankemönster hos en grupp människor" (Müllern 1994, s 25). Varje regelsystem utgör en makutövning även om reglerna fastställs i god parlamentarisk ordning. Inom folkbildningsrådet utformas dessutom anvisningar om hur verksamheten skall beskrivas och hur statsbidrag skall fördelas. Vidare blir språket "bärare av våra bakomliggande erfarenheter, kunskaper m.m. Genom språket förs dessa vidare till nya individer och grupper av individer. Genom språket kan vi övertala, tvinga, be, manipulera andra människor" (Müllern 1994, s 38). Organisationsdidaktiskt skapas en *problematiseringsnivå*. På denna nivå uppvisar folkhögskolor och studieförbund konkurrerande föreställningar. Det leder till att det som först ses som entydigt visar sig vara mångdimensionellt.

Ur ett instrumentellt perspektiv ställs krav på folkhögskolor och studieförbund att effektivisera verksamheten. Den statliga studiekampanjen Kunskapslyftet utgör ett exempel på det. Kampanjen har som ett övergripande syfte att förnya vuxenutbildningen i Sverige, varvid folkbildning räknas till området vuxenutbildning. I detta sammanhang framhålls betydelsen av vuxnas lärande, ett lärande som underordnas "vårt lands konkurrensutsatta läge" samtidigt som det retoriskt talas om ett fritt och frivilligt lärande. Avsikten är att förnya vuxnas studier så att deltagarnas kompetens kommer i fas med den konkurrenssituation som råder på arbetsmarknaden. Tid och möda satsas på att söka efter effektiva studiemetoder. För att skapa ett flexibelt lärande skall informationsteknologin utnyttjas i högre grad än hittills. Avsikten är att minska kostnaderna för "varje producerad enhet" samtidigt som deltagarna skall öka sin anställningsbarhet. Detta ekonomistiska sätt att se på människor, organisationer och samhälle utgör ett ideologiskt synsätt trots att det skall uppfattas som värdeneutralt. På så sätt befästs en *teknisk-ekonomisk syn* på studiearbetet.³⁰ Detta berör tesen om att "verkligheten kräver ...".³¹ På ett annat plan tvingar lokaler och dess möblering deltagarna att agera på ett visst sätt (se appendix om sociomateria).

Deltagarnas entréer i lokalerna bar prägel av blygsel och osäkerhet. ... Behoven av stöd präglade också sittplatsvalen. Deltagarnas önskemål om placering i lokalerna var i hög grad koncentrerade kring närhetsfaktorn. Denna strävan att sitta nära varandra var stark (Hartman 1999, s 58).

Om ett *sociokulturellt perspektiv* läggs till grund för studiedeltagarnas samarbete och lärande skapas ett alternativ till det individualistiska synsätt som inryms i behaviorism och kognitivism. Enligt de senare teorierna utgör människans utveckling ett fenomen hos enskilda individer. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv betraktas däremot mötet mellan deltagarna som avgörande för vad som skall läras i studiecirkeln och grupparbetet. Folkbildningens avsikt blir därmed att underlätta deltagarnas möten med varandra. Ett sådant möte skall även överskrida genus- och generationsgränser. Dessutom skall betydelsen av socioekonomiska skillnader och deltagarnas negativa erfarenheter minimeras i så hög grad som möjligt. Ett komplement till ett sociokulturellt perspektiv utgör ett *politiskt-institutionellt synsätt*. Hur en av staten regelstyrd studieverksamhet övergår till att bli målstyrd utgör ett exempel. Målstyrning är en av staten påbjuden förändring och inte en av folkhögskolor och studieförbund efterfrågad åtgärd.

Det målstyrda system som folkbildningen verkar inom sedan 1 juli 1991 har medfört väsentliga förändringar av de yttre villkoren för arbetet. Istället för de tidigare regelstyrda arbetsformerna har verksamhetens mål – i form av dem som staten satt upp för bidragsgivningen och dem som organisationerna själva prioriterar – kommit att vara i centrum (Johansson 1996, s 1).

Målstyrning blir en form av reglering utifrån olika dokument.³² Inom folkhögskolor och studieförbund produceras således verksamhets- och studieprogram, utvärderingsplaner, verksamhetsberättelse etc. Dessa bedöms ur ett uppföljningsperspektiv. Det medför att folkbildning styrs av ”måldokument som ställer upp de långsiktiga målen, vilka görs operativa och mätbara i verksamhetsplanen” (Johansson 1996, s 3). Utvärderingsplanerna används för att värdera den genomförda verksamhet, varvid graden av måluppfyllelse mäts på såväl lång som kort sikt.³³ Hur de uppsatta målen nås skall redovisas i verksamhetsberättelserna. Ett skäl är att uppnådda resultat förväntas bilda en grund för planeringen av framtida studieverksamhet. Utvärderingar genomförs på initiativ av staten, folkbildningsrådet samt av varje folkhögskola och studieförbund. Det väcker frågan om huruvida folkbildning utgör en kommunikativ arena eller om den är ett verktyg för att styra människors lärande?

FOLKBILDNING – ETT VERKTYG ELLER EN KOMMUNIKATIV ARENA?

Utifrån ett instrumentellt perspektiv ses folkhögskolor och studieförbund som verktyg. Samtidigt ses informationsspridning som ett medel för att i teknisk mening effektivisera människors möte med varandra. Genom regelsystem och stadgar kommer vissa medlemmar att överordnas samtidigt som andra underordnas. Det innebär att hierarkin utgör ett verksamhets- och organisationsideal. Exempelvis inordnas olika idrottshändelser i en hierarki i form av serietabeller och resultatlistor. När dessa fakta tilldelas en mening är det för att medlemmarna tillskriver dem ett socialt värde.³⁴ Det förutsätter att språket ses som ”bärare av idéer, värderingar och kunskaper hos en grupp människor. ... Språket ... [blir] oundgängligt när det gäller att skapa gemensamma föreställningar kring t.ex. organisationer. ... [Detta berör] hur vi klassificerar saker och ting som vi möter” (Müllern 1994, s 103–104). Verksamhet och deltagare tilldelas härigenom skilda sociala värden. Vidare ses folkbildning som möjlig att i detalj beskriva,

planera och kontrollera.³⁵ Det ställer krav på utvecklade system för att redovisa verksamhetsvolymen, men en sådan beskrivning utgör *ingen* garanti för att deltagarnas studieförväntningar kan tillgodoses. Istället blir det betydelsefullt "hur man från ledningens sida vill att organisationen skall uppfattas och hur detta uttrycks språkligt. Retoriken blir ett sätt att förmedla en normativ bild av organisationen – internt och externt" (Müllern 1994, s 113).³⁶

En organisation blir ett verktyg genom "*att utifrån rådande omständigheter uppnå ett optimalt genomslag för sina ... intressen*" (Eriksen 1998, s 57). Det förutsätter att enighet nås genom *förhandling*. Vidare ses sättet att organisera studieverksamheten som en teknisk fråga, vilket anses kräva teknologiska lösningar.³⁷ Under en period etableras språklaboratorium under en annan datoriserade distansstudier. Dessutom bedrivs försöksverksamhet kring informations- och kommunikationsteknologi (IKT). Studieverksamheten formas även av olika trender; först talas det om regelstyrning och sedan om målstyrning. Och numera ses en organisations överlevnad som beroende av kommunikativa processer. Ur ett kommunikativt perspektiv framhålls att "samspelet mellan olika grupper, deras skilda intressen och förståelsehorisonter, ... [inte är möjliga att betrakta som] ett statiskt och exakt regelsystem" (Eriksen 1998, s 135).³⁸ Vidare får fastställda planer ofta oförutsebara konsekvenser. Kommunikativt blir folkhögskolor och studieförbund arenor för överenskommelser genom *dialog* och *handling*. Avsikten är "*att klargöra motsättningar och att starta självreflekterande processer*" (Eriksen 1998, s 65). Utifrån en kommunikativ rationalitet skapas dialoger istället för kontrollsystem. Det medför att folkbildning blir en dynamisk arena, som möjliggör didaktiska överväganden (se appendix om didaktik).

ETT ORGANISATIONS DIDAKTISKT KUNSKAPSINTRESSE

Ett kunskapsintresse utvecklas som en del av en mänsklig värld, skapad av människor, bebodd av människor och i sin tur skapande människor, i en pågående historisk process (Berger & Luckmann 1979, s 217).

INLEDNING TILL EN FÖRDJUPNING

Att genomföra en organisationsdidaktisk analys utifrån ett bildningsfilosofiskt och kunskapssociologiskt perspektiv leder bland annat till

följande frågor: Vilka föreställningar om folkbildning kan uttolkas ur olika texter? Finns det konkurrerande föreställningar? Hur anknyter bildningsfilosofiska överväganden till olika bildningsideal? En analys som baseras på dessa frågor utgår ifrån att folkbildning utgör en institution. Det innebär att ekonomiska resurser avsätts för att bedriva studiearbete. Vidare att det finns anställd personal som sköter administrationen och organiserar arbetet (se Liedman 1998, s 51–54). Dessutom existerar en kollektiv självförståelse som inrymmer dominerande respektive underordnade föreställningar. Det medför ”att verkligheten konstrueras socialt och att kunskapssociologin måste analysera processer genom vilket detta sker” (Berger & Luckmann 1979, s 10).³⁹ En annan aspekt berör hur bildningsfilosofiska överväganden påverkar synen på folkbildning och vår vardag (se Brameld 1956). Anförda aspekter avser att fördjupa insikterna om folkbildning. Filosofiskt framhålls olika synsätt på människan, på kunskap, organisationer och samhället. I följande avsnitt introduceras några för denna studie viktiga filosofiska perspektiv.

FILOSOFISKA PERSPEKTIV

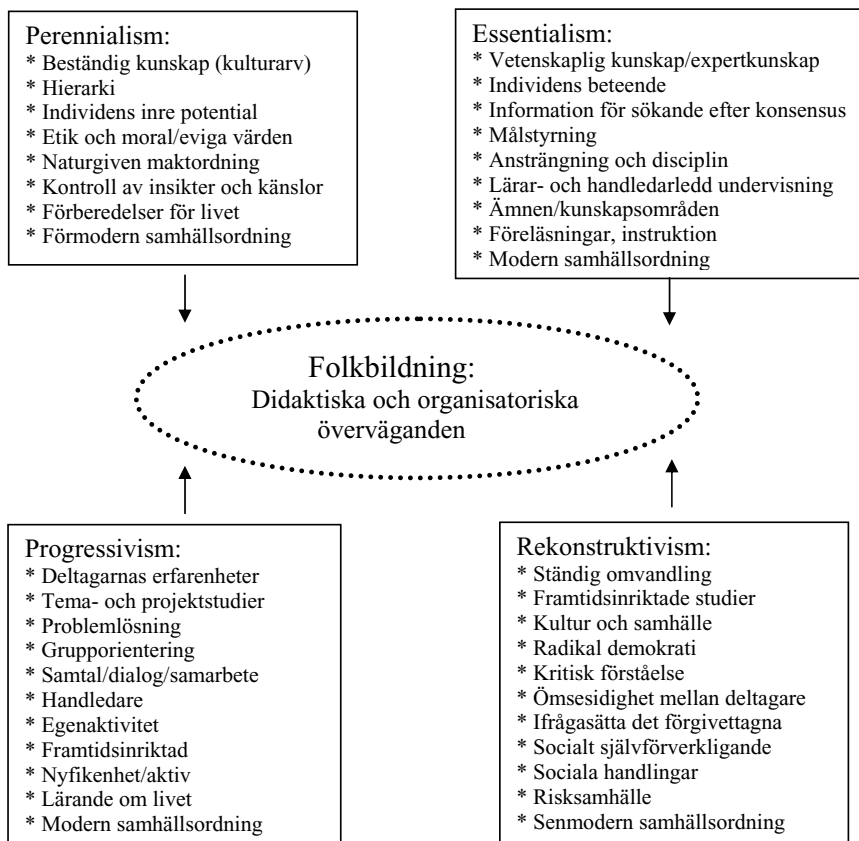
The one task of education before all others is that of helping to reconstruct the world's cultures to the end that the common peoples shall attain maximum satisfaction of their wants *including* the satisfaction of building and ruling their own civilisation everywhere och earth – theirs to own, to design, and to enjoy (Brameld 1950, s 393).

De bildningsfilosofier som berörs i denna studie presenteras nu kortfattat. *Perennialismen* utgör ett första exempel. Historiskt anknyter perennialismen till en förmodern samhällsordning. Själva begreppet perennial pekar på något som är ständigt återkommande. En premis för perennialismen ”is the possession of everlasting, timeless, and spaceless principles of reality, truth, and value” (Brameld 1956, s 11).⁴⁰ Det finns ett bildningsgods – en kanon – som varje generation skall tillägna sig. Perennialismen är ”klassiskt humanistiskt och antar att naturen och människan är sig lika från tid till annan och att de grundläggande livsfrågorna alltid sysselsatt henne, oberoende av tid och rum” (Stensmo 1994, s 202). En annan bildningsfilosofi med ett stort inflytande utgör *essentialismen*, vilken fokuserar kunskapens essens. Vidare poängteras dels, ”that reality is of a material substance. [Dels anføres] ... that reality is a spiritual substance” (Brameld 1956, s 8).⁴¹ I fokus kommer

vetenskaplig kunskap vilken knyts till en modern samhällsordning. Verkligheten indelas i ämnesområden som språk-, natur- och samhällskunskap. Vidare framhålls betydelsen av baskunskaper som att tala, läsa, skriva och räkna. Tidigt riktar sig folkbildning till medborgare med bristfällig skolgång. Idag framhålls invandrargrupper och funktionshandikappade, vilka främst förväntas utveckla sina insikter i svenska och samhällskunskap.

Ett tredje synsätt utgör *progressivismen*, varvid kunskapandet förläggs till individ- och gruppnivå. "Progressivism is a theory ... based upon belief that the key to reality is dynamic experience" (Brameld 1956, s 5).⁴² Vunna erfarenheter förväntas bidra till att sociala och individuella problem kan hanteras. Idealt bestämmer deltagarna *vad*, *när* och *hur* de skall studera. Människan söker handling istället för att gå via böcker (se Stensmo 1994, s 202). Synsättet anknyter till en modern samhällsordning. En sista bildningsfilosofi som skall nämnas utgör *rekonstruktivismen*. "From the reconstructionist point of view philosophy is the supreme expression of the total environment fashioned by man ..." (Brameld 1956, s 15–16).⁴³ Synsättet inrymmer ett kritiskt perspektiv. Vidare förändras (rekonstrueras) samhälle och föreningsliv ständigt och en vision skapas om det goda samhället knutet till en senmodern samhällsordning. Aktuella kunskapsområden utgörs av "demokratins problem, etnisk och könsmässig jämlikhet, miljö- och överlevnadsfrågor etc. ..." (Stensmo 1994, s 202). Vidare ses människan som socialt responsiv, varvid mötet med betydelsefulla andra betonas. Några karakteristiska drag i bildningsfilosofierna redovisas i figur 1.1 på nästa sida.

I nästa avsnitt redovisas en organisationsdidaktisk analys. Analysen kan ses som en ministudie. De introducerade bildningsfilosofierna används nu för att tolka innehållet i några organisationstexter. Tolkningen utgår från följande frågor: *Hur kan en organisationsdidaktisk analys, som anknyts till bildningsfilosofiska överväganden, användas för att belysa verksamheten i en organisation? Vilka föreställningar framträder genom en sådan tolkning?* Dessa frågor belyses genom att texter från ungdoms- och studieorganisationerna Jordbrukare Ungdomens Förbund (JUF) och Riksförbundet Sveriges 4H (4H) tolkas.⁴⁴ Avsikten är att utifrån en renodling av olika utsagor skapa ett antal "bilder" av verksamheten.



Figur 1.1. Några centrala drag i bildningsfilosofierna perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism, vilka bidrar till ett organisationsdidaktiskt perspektiv på folkbildning (se Brameld 1950 och 1956). Anförda aspekter bildar en tolkningsmodell och en grund för en didaktisk organisationsanalys.

JUF OCH 4H UNDER EN ORGANISATIONS DIDAKTISK LUPP

Den omgestaltning av vårt samhälles struktur, som ägde rum under 1800-talets senare hälft i och genom industriens genombrott, förändrade på ett genomgripande sätt landsbygdens liv. Arten av denna förändring betecknas i ekonomiska hänseenden enklast med övergången från natur- till penninghushållning, en ekonomisk omvälvning således. Jordbrukaren har hittills producerat varor för direkt tillfredsställelse av familjens behov. Nu blev kapitalet i samhällets liv en faktor av förut ej anad betydelse, och jordbrukaren såsom förvaltare av kapital –

jord, byggnader, djur – måste följa med i utvecklingen och göra sitt kapital ränte- och vinstbärande. Han måste frambringa pengar såsom driftsresultat. Han tvangs rationalisera driften, kalkylera och bokföra (Örjangård 1943a, s 7).⁴⁵

ETT SÖKANDE EFTER KOMPETENS – EN INLEDNING

Liksom många andra ideella rörelser under 1900-talets första del beskrivs JUF och 4H som politiskt obundna organisationer.⁴⁶ De växer fram som en konsekvens av politiska, sociala och ekonomiska förändringar i samhället, vilket speciellt berör ungdomens situation på landsbygden. Verksamheten i JUF och 4H främjar övergången från en förmodernistisk samhällsordning till en modern med förankring i ett upplysningsideal. Detta ideal präglas av en ”tro på rationalitet, kunskapstillväxt och medborgerlig frihet ...” (Liedman 1998, s 597).⁴⁷ På ett allmänt plan omfattar denna samhällssyn två riktningar. I den ena betonas teknik, administration och ekonomi (den ”hårda” upplysningen). I den andra framhålls humaniora, politik, konst och etik (den ”mjuka” upplysningen). Den senare inriktningen får störst inflytande på folkbildningen. Dessutom påverkar olika filosofiska överväganden: ”Filosofin, kärleken till visheten, handlar om att rationellt förstå verkligheten eller delar av den” (Liedman 1998, s 270). JUF och 4H växer fram som svar på samhällsförändringar med organisationsdidaktiska konsekvenser. De föreställningar som utvecklas formar lärandets innehåll och vad som görs. Först beskrivs några aspekter kring verksamhetens framväxt.

KORT OM JUF:S OCH 4H:S TILMKOMST

JUF-rörelsen räknar 1918 som sitt stiftelseår som riksorganisation. Organisationen skall motverka ungdomarnas flykt från landsbygden eftersom industrialismen hotar att avfolka landsbygden. Industrialiseringen av varuproduktionen leder även till förändringar av jordbruks- och husdjursskötsel. Det medför att jordbrukarna underordnas förändrade ekonomiska villkor. Redan i JUF:s stiftelseurkund sker en anknytning till folkbildning; föreläsningar anordnas, folkbibliotek startas och studiecirkelverksamhet etableras. Senare växer 4H fram som en juniorverksamhet till JUF med ideologiska rötter i USA. 4H-verksamheten räknar 1936 som sitt startår som riksorganisation i

Sverige. Under en period utgör Unga Odlare en benämning på denna organisation eller mer vardagligt "klubbodlare". "Unga Odlare vill ge landsbygdens yngre ungdomar *yrkesfostran*, *personlighetsfostran* och *samhällsfostran* genom att bjuda ungdomen nyttig sysselsättning under fritiden" (Lindberg & Hedeén 1950, s 6). Senare antas 4H som en beteckning i likhet med hur organisationen benämns i USA. Fyrklövern med ett H i varje blad blir en symbol för verksamheten. 4H står för Huvud (kunskap), Hand (färdighet), Hjärta (medkänsla) och Hälsa (sunt levnadssätt). JUF har ursprungligen en plog, en sol, två veteax och en bok på sitt medlemsemlen.

Att först JUF och sedan 4H växer fram som ungdomsorganisationer utgör ett uttryck för att ungdomstiden tillskrivs ett egenvärde och inte enbart ses som en passage till ett stundande vuxenliv.⁴⁸ Initiativtagare till dessa organisationer är främst män från övre medelklassen. De är välutbildade och välorienterade om vad som pågår i tiden. Sina organisationsidéer hämtar de ifrån den i USA existerande 4H-verksamheten. En viktig inspiratör utgör filosofen och pedagogen John Dewey. Det som lockar i hans filosofi är intresset för "det praktiska livets krav och villkor [och att det är] tillsammans med andra som en människa kan bli individ ..." (Liedman 1998, s 242–243). I USA döljer man att Dewey inspirerar till en etablering av 4H-klubbar. "Kanske var Dewey för omstridd och kanske ter han sig alltför som en alltför rabulistisk och radikal figur för att ge någon association av lantungsverksamhet" (Sandholm 1956, s 16). Den verksamhet som bedrivs får organisationsdidaktiska konsekvenser knutet till olika bildningsfilosofier.

EN ORGANISATIONSdidaktisk ANALYS – ETT EXEMPEL

I detta avsnitt tolkas auktoritativa texter om JUF och 4H, varvid bildningsfilosofierna används som analytiska verktyg.⁴⁹ Texterna om JUF- och 4H-verksamheten tolkas utifrån ett idealtypiskt perspektiv, varvid oklara föreställningar förtydligas.⁵⁰ Samtidigt ses bildningsfilosofierna som diskurser.⁵¹ De inrymmer en förståelse av vad som skrivs, sägs och görs i JUF och 4H. Samma textutsaga får dock olika tolkningar beroende på vilken diskurs den anknyts till. Detta skall förstås som att filosofierna skiljer sig åt samtidigt som de har ideologiska beröringspunkter med varandra. Exempelvis kan en och samma "lärmotod" knytas till olika diskurser med olika konsekvenser. Vad som lärs blir därför beroende av vilken bildningsfilosofi som dominerar i det organisationsdidaktiska handlandet. I den tolkning som följer framhålls det som skiljer olika diskurser åt.

En utgångspunkt för JUF- och 4H-verksamheten är att jordbruksnäringen ses som en livsnödvändig verksamhet. Utifrån perennialismen etableras därför en ”kärlek till jorden som allas vår moder, ... [och] krav på trohet mot lantungdomens rika fädernearv ...” (Örjangård 1943a, s 14). Medlemmarna i JUF förväntas ta ett ansvar för nation och hembygd. Detta synsätt befasts genom olika symbolhandlingar som att marschera efter en fanborg och att klä sig i hembygdsdräkt vid olika ceremoniella tillställningar. Ett annat uttryck för perennialism utgör att dåvarande kronprins Gustav Adolf blir beskyddare av verksamheten år 1942. Dessutom eftersträvas en nordisk samverkan, vilket ligger i linje med vad den danske prästen och folkbildaren Grundtvig försöker uppnå (se Örjangård 1943a, s 25–31). Vidare bildas 4H för att skapa en ”grundval för lantungdomens frivilliga bildningsverksamhet [samt för att] söka åstadkomma en landsbygdens egen scoutrörelse, med vilken klubbverksamheten efter amerikanskt mönster skulle sammankopplas” (Örjangård 1943a, s 12). Scoutidén hänför sig till en perennalistisk diskurs. I 4H blir en uniformsliknande klädsel (4H-skjorta) ett uttryck för gemenskap. Avsikten är ”att ständigt förkovra oss, så att vi blir nyttiga medborgare med goda kunskaper, flinka händer, varmt hjärta och god hälsa” (Lindberg & Hedeén 1950, s 13).

Samtidigt som verksamheten i JUF och 4H förväntas bidra till att förändra landsbygden uppvisas ett intresse för hur kulturarvet skall förmedlas till nästa generation.⁵² Nationen och organisationernas historia får en central position. En symbol för detta utgör svenska flaggan som hissas vid alla större arrangemang. Perennialismen premierar deltagarnas senioritet, vilket medför att de äldre anses veta bäst och mest. De förväntas bli ledare för dem som är yngre och oerfarna. JUF-verksamheten syftar till, att ”varje medlem självständigt utföra försöksodlingar, på landsbygden söka skapa ett sunt och gediget nöjesliv samt på olika sätt främja och stödja ungdomens verksamhets- och bildningsbegär. ... [Vidare har JUF] till uppgift att väcka och stärka ... ungdom[en]s håg och höja dess duglighet för jordbrukarens yrke samt att sålunda, till fromma för vår modernärings sunda och ostörda utveckling, motarbeta ’flykten från landet’” (Örjangård 1943a, s 12). Ett instrumentellt och strategiskt synsätt leder till essentialism, vilket utgör en alternativ bildningsfilosofi. Det rör sig om ”att bland ungdom över hela landet utlysa en allmän tävling i potatisodling. ... Den [verksamheten] vädjade, och ej förgäves, till ungdomens känsla av ansvar för landet och framtiden” (Örjangård 1943a, s 12). En tudelning sker mellan intellektuell och manuell verksamhet genom att organiserad undervisning och träning föregår praktiska prov (se Lindberg &

Hedeen 1950, s 22–25). Avsikten är att utveckla medlemmarnas personlighet genom fördjupade kunskaper.

Sedan gammalt ha vi en djupt rotad respekt för de intellektuella kunskapernas värde. Denna respekt är tillbörlig men går till överdrift, om den sträcker sig till ytlig minneskunskap, som ej utvecklar någon sida av vår personlighet (Örjangård 1943b, s 49).

Andra organisationer konkurrerar med JUF och 4H om samma deltagare på samma ort.⁵³ Detta utgör ett skäl till att organisationernas partipolitiska och ideologiska obundenhet poängteras, vilket ligger i linje med en essentialistisk strävan efter objektiv kunskap. Denna syn på kunskap anknyter till ett upplysningsideal och ett sökande efter ett bättre samhälle. Sålunda förväntas folkbildning leda till att vetenskapens landvinningar sprids. JUF:s och 4H:s studieverksamhet inrymmer även kroppskulturella ambitioner. Syftet är att ”fysiskt fostra och stärka ungdomen genom gymnastik, lek, idrottsövningar, bad och friluftsliv” (Örjangård 1943a, s 20). Ett kroppskulturellt perspektiv skapas, vilket domineras av ett instrumentellt förhållningssätt: Avsikten är att öka jordbruksproduktionen genom att medlemmarnas fysiska styrka stärks. Idrott blir i detta sammanhang en del i en kroppskultur som främst riktar sig till manliga medlemmar. Samtidigt anses fysisk aktivitet sakna ett värde i sig, vilket medför att idrott betraktas som en artificiell eller konstgjord aktivitet. Det leder till att idrottandet i sig möter motstånd. Istället söks de manliga medlemmarnas förmåga att utföra ett fysiskt hårt jordbruksarbete.

Den egentliga landsbygdens inställning till kroppskulturen har ända till senaste tiden varit av påfallande sval natur. Visst har sporten, idrotten, gymnastiken, frisksporten, bastubadet här och där hittat väg ut till landsbygdens ungdomar och då i främsta rummet anammats av J.U.F. (Ottosson 1943, s 79).⁵⁴

Den odlingsverksamhet som bedrivs anknyter även till en essentialistisk diskurs. Således systematiseras odlandet i linje med ett positivistiskt kunskapsideal. Ett uttryck för detta är att deltagarna skall bokföra de åtgärder som vidtas. Det innebär att arbetskrav och tidsåtgång skall redovisa liksom hur stor den ekonomiska avkastningen blir – av majsodling i USA och köksväxtodling i Sverige. Främst framhålls odlandets ekonomiska premisser.⁵⁵ En annan aspekt utgör existensen av olika klimatzoner, vilka påverkar vad som kan odlas och vilken gröda som ger högst avkastning. Dessutom existerar olika ”matdia-

lekter”. Detta ses som ett kvinnligt kunskapsområde. Som praktik och studieområde visas att vad som är ”god mat” varierar mellan olika delar av Sverige. Matdialekterna grundas på kulturella traditioner och vunna erfarenheter. Det blir således omöjligt att entydigt fastställa vad medlemmarna i JUF och 4H skall lära sig i skilda delar av landet. I linje med ideal inom essentialismen sker en uppdelning mellan experter, övriga ledare och medlemmar. Detta skall förstås som att ungdomskonsulenter, folkskollärare och agronomer blir betydelsefulla experter för att utveckla medlemmarnas kunskap om olika odlingsmetoder (se Sandholm 1978, s 19).

Under lärares semester brukar då konsumenten överta överinseendet av arbetet och trädgårdsundervisningen sker i bästa samförstånd och i samarbete mellan lärare, konsulent och klubbledare och med skolt-rädgården som åskådningsmaterial. ... Såväl odlingarna som djur-uppfödningen är ekonomiska företag, som också ska bokföras, innan de blir godkända. Bokföringen är kanske den viktigaste detaljen, i varje fall den som absolut fordrar undervisning av fackkunnigt folk (Lindberg & Hedeén 1950, s 7).

En annan bildningsfilosofi utgör progressivismen. Såväl essentialismen som progressivismen bygger på en framtidsoptimism, vilket inom 4H kommer till uttryck i påståendet ”att göra det bästa bättre” (Sandholm 1956, s 31). Vidare anknyter utsagan ”för ungdom genom ungdom” till en progressivistisk diskurs.⁵⁶ Denna tes visar en tilltro till att ungdomar kan stödja varandras lärprocesser. För detta ändamål arrangeras studiecirkel med ämnen som bokföring, slöjd, sjukvård, fysisk fostran, naturskydd, hembygdsvård och friluftsliv. Enligt progressivismen är det upp till medlemmarna själva, att förkovra sig ”till harmoniska människor” (Lindberg & Hedeén 1950, s 12). Dessutom läggs deltagarnas erfarenheter och förmåga till samarbete till grund för studiearbetet (se Sandholm 1978, s 19). Detta förhållningssätt bildar en brygga till rekonstruktivismen. Utifrån denna diskurs betonas betydelsen av demokrati, vilken knyts till föreningslivet i form av en samarbetsinriktad möteskultur.⁵⁷ Denna kultur omhuldas genom riksstämmor och styrelsemöten. Vid dessa fattas beslut som påverkar årliga och halvårsvisa planeringar av studie- och föreningsverksamheten. I JUF och 4H fördjupas medlemmarnas sammanhållning av de studier som bedrivs samt av kulturverksamhet som dans, sång och teater.

Utifrån rekonstruktivismen eftersträvas en dialektik mellan teori och praktik, vilket leder till ”kunskap i handling”. Detta ideal främjas

i JUF:s och 4H:s bildningsverksamhet: "Förutsättningen är att kunskaperna s. a. s. smältas och bli en personlighetens egendom. De ligga då inte obegagnade i minnets många fack och gömslen utan placeras in i levande livet och påverka befruktande känsla, vilja och fantasi" (Örjangård 1943b, s 50). Det blir även betydelsefullt att via studiearbete koppla in "klubbungdomen på ett naturligt sätt i arbetslivet" (Örjangård 1943b, s 60). Verksamheten inom JUF och 4H grundas på ett praktikideal, varvid studiearbetet förväntas vara handlingsinriktat. Vidare ifrågasätts ett förmedlingspedagogiskt synsätt: "Folkbildningsarbetet är inte bara att stå och bocka och ta emot av herrar vetenskapsmän och ämnesfackmän och sedan kolportera ut deras kunskaper till en bildningstörstande allmänhet" (Bolin 1943, s 66). Folkbildning blir istället något medlemmarna utvecklar ett gemensamt ansvar för.

Verksamheten i JUF och 4H påverkas även av materiella och geografiska förhållanden, varvid skilda klimatgränser påverkar verksamhets- och studieintresset. I norr dominerar intresset för skogsbruk och i söder för jordbruk. De redskap som används utvecklas utifrån de levnadsförhållanden som råder. Redskapen avgör även vad som blir möjligt att göra. Således påverkas JUF- och 4H-verksamheten av att Sverige är ett skogsbrukarland. Det medför "att skogsverksamheten har blivit en viktig del av programmet. Detta gäller skogsvård såväl som vilt- och fiskevård" (Fröjd med flera 1968, s 13). Avslutningsvis kan anföras att verksamheten i JUF och 4H byggs upp av konkurrerande diskurser:⁵⁸ Dessutom visas att en organisationsdidaktisk analys kan användas för att lyfta fram "kunskapsvärlden" i en organisation. Detta leder över till en beskrivning av studiens fortsatta uppbyggnad och innehåll.

STUDIENS UTGÅNGSPUNKTER

Till grund för denna studie ligger ett organisationsdidaktiskt perspektiv (se Dale 1989 samt kapitel 1 och 3). Analytiskt används bildningsfilosofiska och kunskapssociologiska aspekter som delar i en tolkningsmodell (se kapitel 5–8, Brameld 1950 och 1956 samt Berger & Luckmann 1979).⁵⁹ Härigenom skapas olika diskurser, vilka används för att belysa talet om folkbildning (se kapitel 2). Några förutsättningar för analysen framgår av figur 1.2:

1 Perspektiv

Studien utgår ifrån ett *organisationsdidaktiskt synsätt* för en tolkning av talet om folkbildning (se kapitel 1 och 2). Tolkningen berör bildningsfilosofiska, didaktiska och kunskapssociologiska överväganden.

1.1 Organisationsdidaktik

Avsikten med ett organisationsdidaktiskt perspektiv är att granska de kompetenser (K), som bygger upp en didaktisk och organisatorisk förståelse av folkbildning.

Följande kompetenser berörs: *Hur* verksamheten skall bedrivas (K1).

Vad som utgör innehåll i organisationen och studiearbetet (K2).

Varför verksamheten bedrivs (K3). Fokus i denna studie sätts på den sistnämnda kompetensen (se kapitel 3).

1.2 Organisationsdidaktisk analys

I en organisationsdidaktisk analys problematiseras talet om folkbildning (K3).

Uttolkade föreställningar beskrivs idealtypiskt, vilket innebär att renodlade, diskursiva aspekter lyfts fram (se kapitel 2). Följande steg ingår:

Steg 1: En *beskrivning* av folkbildning, organisationsdidaktik och bildningsfilosofier (se kapitel 1, 3 och 4).

Steg 2: En *analys* av texter om folkbildning utifrån bildningsfilosofierna (se kapitel 5–8).

Steg 3: En *analys* av hur olika bildningsideal anknyter till olika bildningsfilosofier (se kapitel 5–8).

1.3 Organisationsdidaktisk typologi

Studien har en typologi (figur 4.1) som utgångspunkt och leder till en alternativ typologi (figur 9.1).

Steg 4: *Beskrivning* av en rekonstruerad typologi, som ett resultat av studien (se kapitel 9).

Figur 1.2. Den organisationsdidaktiska analysen av folkbildning knyts till bildningsfilosofiska och kunskapssociologiska aspekter. Denna studie utmynnar slutligen i en rekonstruerad typologi.

Att denna studie utgår ifrån ett organisationsdidaktiskt perspektiv (1) medför att en förståelse av folkbildning som social konstruktion söks (1.1). Analysen utgår ifrån fyra bildningsfilosofier (perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism), vilka inrymmer kunskapssociologiska överväganden. Det medför att folkbildning, liksom varje annan institution, utgör en medvetet utformad social konstruktion, ”som vi kontinuerligt måste återskapa genom handling, ...” (Barlebo Wenneberg 2001, s 165). Att folkbildning ses som en institution för

lärande påverkar hur olika texter tolkas. Tolkningen av talet om folkbildning genomförs i flera steg (1.2). Bildningsfilosofierna blir därvid idealtypiska verktyg för tolkningen. Avsikten är att skapa en diskursiv förståelse av folkbildning, vilket bland annat sker genom att specifika bildningsideal knyts till respektive bildningsfilosofi. Bildningsidealen hämtas, dels från tidigare forskning, dels konstrueras de i denna studie (1.2). Tolkningen utgår ifrån en typologi för att utmyнна i en reviderad typologi (1.3). En ytterligare överblick över studien skapas utifrån en läsanvisning.

EN KORT LÄSANVISNING

Denna rapport utgår ifrån att folkbildning utgör en verksamhet som bedrivs inom organisationer som folkhögskolor och studieförbund. I kapitel 1 upparbetas en allmän förståelse av folkbildning som en organiserad studieverksamhet. Vidare introduceras de bildningsfilosofiska, kunskapssociologiska och organisationsdidaktiska aspekter som ligger till grund för studien. Organisationens betydelse för didaktiska överväganden bildar en grund för analysen. Det medför att didaktiska frågeställningar förankras på organisationsnivå istället för på individnivå. För att illustrera innebörden av en organisationsdidaktisk analys tolkas texter om JUF och 4H. I kapitlet 2 beskrivs några metodologiska utgångspunkter och de frågeställningar som ligger till grund för denna studie. En diskursanalytisk modell utvecklas som en grund för en idealtypisk beskrivning av folkbildning. I kapitel 3 fördjupas det organisationsdidaktiska perspektivet. Det medför att olika kompetenser lyfts fram, vilka knyts till en genomförande-, en planerings- och en problematiseringsnivå. Det är främst problematiserande aspekter som lyfts fram i denna studie.

Kapitel 4 inleds med en beskrivning av folkbildning som ett samhälleligt och filosofiskt fenomen. Resonemanget utmyन्नar i en typologi. Tolkning av talet om folkbildning fördjupas i kapitel 5–8 med anknytning till de bildningsfilosofier som introducerats. Vart och ett av kapitel 5–8 struktureras i tre delar: Först introduceras en bildningsfilosofi (a). Vidare sker en tolkning av olika utsagor om folkbildning utifrån denna bildningsfilosofi (b). Slutligen knyts respektive bildningsfilosofi till olika bildningsideal (c). Den första bildningsfilosofin som beskrivs är perennialismen, vilken följs i tur och ordning av essentialism, progressivism och rekonstruktivism. I kapitel 9 diskuteras studiens organisationsdidaktiska konsekvenser. Denna diskussion leder

fram till en rekonstruerad typologi. En typologi utgör en tillfällig frysning av en mångfacetterad folkbildning. Det medför att ett organisationsdidaktiskt raster skapas, vilket även kan bidra till fortsatt forskning om folkbildning.⁶⁰ Som en övergång till en fördjupad beskrivning av talet om folkbildning belyses i nästa kapitel studiens frågeställningar samt några förutsättningar för texttolkning.

NOTER

1. Folkbildning är en verksamhet som organiseras av studieförbund och folkhögskolor. Se Korsgaard 1997, s 195–197. Verksamheten beskrivs ofta i idealistiska termer (se Nationalencyklopedin 1991, s 461–462). Perioden 1850-talet till 2000-talet berörs synkront, det vill säga som en ”fri rörelse” fram och åter över denna tidsperiod.
2. Folkhögskolor vänder sig till vuxna studerande, som vill bygga på eller komplettera tidigare studier. Cirka 18 000 elever deltar varje år i undervisningen. Studieförbunden riktar sig till medlemmar i olika folkrörelser och ungdomsorganisationer. De skiljer sig åt i fråga om ett religiöst, politiskt, nykterhets- och fritidsinriktat synsätt. År 2002 har studieförbunden cirka 270 organisationer som medlemmar (se Ekman 2002, s 186–191).
3. ”Sammenfattende kan man sige, at bildung og dannelses tanken må ses som ett forsøg på at skabe et hamonisk forhold mellem individ og fællesskab, mellem menneskes natur, og i sidste instans mellem menske og Gud” (Korsgaard 1997, s 128). Folkbildning ses som en social konstruktion som inrymmer olika bildningsideal (se Gustavsson 1991, s 29).
4. Att låna böcker blir viktigt, dels därför att människor inte har råd att köpa böcker, dels för att stimulera läsförmågan och bredda informationsflödet i samhället (se Ljunggren 1983).
5. Grundtvig är inte ensam om att utveckla idén om folkhögskolan. En annan betydelsefull person är dansken Christen Kold (se Hedlund 1943, s 15). I Sverige är Gödeke en viktig inspiratör (se Ingers 1943, s 109–123).
6. Biblioteksverksamhet organiseras av förbund som IOGT, JUF och ABE. Detta förhållande kan knytas till ”att litteraturen har samma etiska intresse som historien, samma åskådlighet som naturvetenskaperna, samma förmåga att odla förståendet som matematiken” (Key 1897/1992, s 12).
7. Folkbildningsrådet har statens uppdrag att följa upp verksamheten i folkhögskolor och studieförbund. Nina Wadensjö granskar på regeringens uppdrag vilka som deltar i folkbildning (www.folkbildning.se, 2003-09).
8. ”Ordet didaktik härstammar från det grekiska verbet ’didaskhein’ ... Det kan översättas både på ett aktivt sätt – d.v.s. att ’undervisa’, på ett passivt sätt – att ’lära’ eller att ’bli undervisad’ och dessutom på ett medierande sätt – d.v.s. att ’lära av sig själv’, ’att tillägna sig’. Substantivet didaxis ... betyder ’lära’, ’undervisning’. ’Didakté téchne’ ... åter betyder ’konsten att undervisa’. Redan i antiken betydde ordet didaktik således både undervisning och inläring” (Jank & Meyer 1997a, s 19). I snäv mening berörs individen och i vid mening samhället (se Bjurwill 1998, s 33–36).
9. Studiegrupper i musik består i huvudsak av pojkar i tonåren.

10. I folkbildningens särart inräknas bland annat friare metoder och ett självvalt studieinnehåll. I en utvärdering ifrågasätts detta synsätt (se SOU 2003:94).
11. Folkbildning berör ”studier bland vuxna på folkligt initiativ, under folklig ledning och kontroll ...” (Arvidson 1985, s 7). Folk är ”ett mångtydigt ord för olika slags kollektiv, som även brukas som förled i en rad sammansättningar. Sin entydigaste innebörd har det när det avser en nation, t.ex. det svenska folket.” (Nationalencyklopedin 1991, s 460). Se Andersson 1980, s 18–19 och Vestlund 1996, s 18–19. ”Sekelskiftet [1800- till 1900-talet] var en tid fylld av nationalromantik och hembygdssvärmeri med ett förnyat intresse från flera håll för ’folket’” (Skoglund 1987, s 46). Begreppet ”’folk’ ... är könat” (Larsson 2001, s 197). Dessutom har det ”en politisk innebörd som sällan uppmärksammas i folkbildningsdiskussionen” (Sundgren 2003, s 19).
12. ”Eftersom kunskapssociologin ... syftar till att förklara varför vissa grupper omfattar vissa kunskaper, idéer, trosföreställningar etc., har den ett kritiskt och skeptiskt perspektiv. Den nöjer sig s a s inte med en ytlig beskrivning av kunskapen i samhället, utan har djupare intentioner” (Rigné 1988, s 165–166). ”*Kunskapssociologin sysslar med analysen av den sociala konstruktionen av verkligheten*” (Berger & Luckmann 1979, s 12). Se Brante & Fasth 1982, s 48, Berger & Luckmann 1979, s 19 samt Barlebo Wenneberg 2001, s 34–35 och 161–164.
13. ”Någon eller några agenter utifrån eller uppifrån bör bilda folket. ... Men folket kan även bli ett subjekt i historien, som självt handhar sin egen bildningsverksamhet ... Det är mellan dessa två tendenser som folkbildning utvecklas” (Gustavsson 1991, s 35). Ett antal bildningsfilosofier anknyts till analysen.
14. ”[D]et sociala ska uppfattas som både konstruktion och evolution (och att kombinationen av dessa två synsätt är det viktiga)” (Barlebo Wenneberg 2001, s 171). Organisationer utgör ”en historiskt utvecklad aktivitet ...” (Säljö 2000, s 138). Se Berger & Luckmann 1979, Ifversen 1997, s 40, Dale 1999 och Gergen 1999, s 15. En förkortad arbetstid utgör ett fackligt krav. Med fritid blir det tid över för främst manliga medlemmar att studera. Kvinnor tilldelas serviceinriktade uppgifter (se Shilling 1993). Se Wallerius 1988, s 5–6.
15. Studieförbunden står juridiskt fria från sina moderorganisationer och får dessa som kollektiva medlemmar. Kontakten mellan studieförbund och medlemsorganisationer försvagas genom att utåtriktad cirkelverksamhet tar överhanden (se Andersson med flera 2003). Se Wallerius 1988, s 73–76.
16. ”Växelbruk innebär att åkermarken indelas i ett antal skiften och att olika grödor systematiskt växlas mellan dem” (Morell 2001, s 198).
17. Didaktiskt berörs organisationsfrågor, ledarskap, hur kurs- och studieplaner formas etc. Studierna omges av restriktioner fastställda av staten och folkbildningsrådet. Se Vestlund 1996, s 89–97. Deltagarna ”tar sin ’verklighet’ och sin ’kunskap’ för givna” (Berger & Luckmann 1979, s 11). ’Svartlistningen’ av studieämnen under 1960-talet är ett uttryck för ideologi och existerande regelsystem. En gräns dras dessutom mellan verksamhet som erhåller fritidsgruppsbidrag (lokalt aktivitetsstöd) och den som erhåller studiecirkelbidrag.
18. Se Olsson 1942, s 9–10 och Vestlund 1996, s 62. Det skapas ”olika sätt att se på tillvaron och kunskapen, som i sin tur ger potentiellt skilda diskursiva meningar åt de kunskaper som formas i socialisations- och kommunikationsprocesser” (Englund 1997a, s 13).
19. Didaktisk rationalitet inkluderar en *kritisk analys* av syftet med verksamheten (se Dale 1999, s 23).

20. Idrotts-, arbetar- och bonderörelsen är exempel på organisationer som primärt fyller andra uppgifter än att vara organisationer för lärande. Till exempel avser den studie- och träningsverksamhet som bedrivs inom idrottsrörelsen att leda till tävlingsframgångar; en övergripande uppgift för arbetarrörelsen är att skapa ett "bättre samhälle", bonderörelsens huvuduppgift är att effektivisera matproduktionen samtidigt som böndernas fackliga intressen skall tillgodoses.
21. "Med aktivitet förstår vi ett handlingssett hvor handlingene har funksjon i forhold till hverandre" (Dale 1999, s 19). En aktivitet har en avsikt, vilket leder till handling. Folkhögskolor och studieförbund utvecklas genom organisationsdidaktiska överväganden. Se Dale 1999, s 63 och Kristensson Ugglå 2002, s 12.
22. "Denna organisationsmänniska [är] ... ett utpräglat västerländskt 1900-talsfenomen" (Müllern 1994, s 13). Se Berger & Luckman 1979, s 107. Genom att delta i organiserade aktiviteter påverkas deltagarnas identitet.
23. "I det västerländska samhället finns ett sätt att tala om organisationer där dessa betraktas som neutrala verktyg eller medel för att uppnå vissa målsättningar" (Müllern 1994, s 15). "Verktygsmetaforen anknyter till sådana starka värden i vårt samhälle som styrbarhet och planering" (Müllern 1994, s 16). Se Israel 1992, s 52 och 71.
24. Olika kontexter leder till olika språkspel. Inom studieförbunden talas det om handledare istället för lärare, om deltagare istället för elev etc. Hur människan beskrivs är uttryck för språkspel: "Det är inte så att individerna kommer först och den sociala väven därefter, som en produkt eller biprodukt av att individerna agerar var för sig. Snarare uppstår individerna i sin växelverkan med varandra och kan urskiljas bara i väven, vis-à-vis varandra" (Asplund 1992, s 97).
25. "En autodidakt är ju en självlärd person, och en sådan står till synes utanför den reglerade metodikens gränser. Men bara till synes, för självinläringen äger inte rum utan metodik" (Bjurwill 1998, s 22).
26. På metanivå kan man "undersöka olika didaktiska dispositioners grundläggande vetenskapliga förutsättningar, möjligheter och följder" (Jank & Meyer 1997b, s 56). Se Bjurwill 1998, s 16 och Gergen 1999, s 204.
27. Om centrala begrepp i målstyrd folkbildning se Bylund & Seppänen 2002. Folkbildningsrådets företrädare avgör språkets karaktär genom kommentarer på de sammanställningar som infordras ifrån studieförbund och folkhögskolor. Verksamhetsplan, utvärderingsplan och verksamhetsberättelse utgör tekniska beskrivningar, vilka idealt relateras till ekonomiska redovisningar och budget (se Folkbildningsrådet 2002-03-04).
28. Varje organisation inskränker deltagarnas frihet (se Müllern 1994, s 19). Avsnittet "med statistik ... [belyser] i stora drag ... *verksamheten* inom folkhögskolor, studieförbund ..." (Ekman 2002, s 186, min kursivering). Se Ekman 2002, s 186–203. Vi uppfattar "verkligheten ur ett visst bestämt perspektiv. Verkligheten är nämligen något som vi själva befinner oss i och är hänvisade till att *tolka* för att förstå. Men samtidigt är det alltid möjligt att överskrida de givna villkoren och tolka omvärlden på nya oväntade sätt" (Kristensson Ugglå 2002, s 12).
29. "Kulturen blir med detta synsätt inte de reellt existerande värderingarna, kunskaperna m.m. i organisationen, utan närmast de insatser som vidtas för att bygga upp och stärka identiteten i organisationen" (Müllern 1994, s 23). "Varje kultur skapar sina kollektiva symboler, sin tro, sina topiker, konventioner och tankefigurer" (Ajagán-Lester 1999, s 122). Folkbildning konstitueras av en dominerande organisationskultur och olika underkulturer, som att vara en ideell verksamhet.

30. Se Helms Jørgensen 2002, s 17–18. En teknisk-ekonomisk rationalitet (målrational/instrumentell syn) gör valen ”tydliga, man inser konsekvenserna av de olika alternativen, aktören rangordnar deras nyttofunktion i förhållande till sina preferenser, och väljer det alternativ som ger bäst resultat” (Eriksen 1998, s 41).
31. Uttrycket ”verkligheten kräver ...” medför att händelser ses som fristående från människan, varvid hon ses som humankapital och att hennes socialitet ses som en biprodukt (se Asplund 1992, s 96). En ekonomistisk och instrumentell beskrivning av folkbildningens framtid görs av Carlsson, Lernberg & Lindgren (2001). ”En reform innebär förvisso att något nytt kommer till och stelnar. Sällan eller kanske aldrig händer det ändå att den gamla strukturen och därmed de gamla formerna och de gamla idéerna helt och hållet försvinner” (Liedman 1998, s 51).
32. ”*Fixerade mål* och objektiva normer kan ... hamna i konflikt med vad som krävs för ett förnuftigt handlande” (Eriksen 1998, s 135). ”Organisationer beskrivs i termer av olika strukturella drag som hierarkiska nivåer, förhållandet mellan operativ och administrativ personal, grad av decentralisering etc.” (Müllern 1994, s 43).
33. Organisationer ”betraktas som neutrala verktyg eller för att uppnå vissa målsättningar” (Müllern 1994, s 15). Kvalitetssäkring utgör ett sätt att legitimera en kvantitativ tillväxt, varvid en måldiskurs ersätter en regeldiskurs. Diskurser utgör kollektiva föreställningar som bestämmer hur en verksamhet skall förstås.
34. Durkheim visar att ”sociala fakta (värden, normer osv.) fungerar som föremål (Ilmonen 1985, s 84). Se Dale 1999, s 73–75 och Hartman 1999. När självuppfyllande profetior uppstår blir det som sägs det som görs.
35. I en öppen systemsyn betonas ”organisationers utbyten med omgivningen, där omgivningen inte ses som ett hot utan som något nödvändigt. Varje organisation har en mängd utbyten med sin omgivning, och måste ha detta för att kunna överleva. Man är i denna mening beroende av olika resurser från omgivningen för att överleva” (Müllern 1994, s 49).
36. ”Språket bidrar till att socialisera in nya individer i vissa föreställningar. Det bidrar också till att förändra föreställningar eller förstärka existerande” (Müllern 1994, s 111). Språket får didaktiska konsekvenser, då studiearbetet är något mer än en träning i olika metoder. ”[V]i lever i ... en *hermeneutisk tidsålder* då förmågan att tolka blivit en strategisk kompetens” (Kristensson Uggla 2002, s 12). ”Språket är inte bara i stånd att konstruera symboler som i hög grad abstraheras ifrån vardagsupplevelserna, utan också att ’återställa’ dessa symboler och göra dem närvarande som objektivt verkliga element i vardagslivet” (Berger & Luckmann 1979, s 55).
37. För folkbildning gäller det att anpassa verksamheten till existerande teknologi.
38. Asplund (1987a) talar om betydelsen av social responsivitet, som ideal för mötet mellan människor ansikte mot ansikte. ”I face-to-face-situationen är den andre närvarande för mig i ett levande nu som vi båda delar. ... Följden blir ett fortlöpande utbyte av uttrycksrörelser oss emellan” (Berger & Luckman 1979, s 41).
39. Kunskapssociologiskt fokuseras en ”socialt konstruerad verklighet. Eftersom konstitueringen av verkligheten av tradition har varit ett centralt problem inom filosofin, har denna uppfattning vissa filosofiska implikationer” (Berger & Luckmann 1979, s 217). Om vi vill ”förstå vardagslivets verklighet, måste vi bilda oss en uppfattning om ... [filosofins] inneboende karaktär ...” (Berger & Luckmann 1979, s 31).
40. Perennialister är övertygade om att denna filosofi kan bidra till att ”restore order to a disordered world” (Brameld 1956, s 12). Styrkan i perennialismen ligger i att olika samhällsproblem uppmärksammas.

41. "The essentialist curriculum is likely, ..., to be ... more structured ... than the progressivist curriculum, and its content is more unified in terms of what are considered to be permanent subject matters" (Brameld 1956, s 9).
42. Progressivismens styrka ligger i att "releasing and improving the ability of human beings to employ their maximum intelligence in facing themselves, their fellow men, and the world of nature" (Brameld 1956, s 6).
43. "Reconstructionism appreciates the abundant contributions that have been made by progressivism, perennialism, and essentialism, and incorporates many of them into its own pattern" (Brameld 1956, s 14).
44. JUF och 4H granskas tillsammans, då likartade argument används för legitimera dessa organisationer (se Lindberg & Hedeén 1950, s 6–13 samt Sandholm 1956 och 1978). År 1962 etableras Valla folkhögskola i Linköping med 4H, Ridfrämjandet och Riksförbundet Studieförbundet (Sfr) som huvudmän. Studieförbundet utgör organisatoriskt en avknoppning (år 1959) från JUF, varvid själva "jordbrukandet" och studiearbete hålls isär.
45. Sigurd Örngård är en av initiativtagarna till JUF.
46. Analysen baseras på auktoritativa texter. De är skrivna av företrädare för JUF och 4H. Organisationerna försöker legitimera sig som ideologiskt neutrala fastän de är bärare av bestämda värden (se Vestlund 1996, s 138–140).
47. "Upplysningsprojektet är ... en strävan att förena den vetenskapligt-teknologiska framstegsprocessen med människors frihet och lycka" (Liedman 1998, s 42). Se Sundgren 2000 kapitel 1–2.
48. "Man började även acceptera att ungdomstiden hade ett eget värde" (Sandholm 1956, s 10). Se även s 16.
49. Kortfattat blickar en progressivist framåt och rekonstruktivisten betonar frågor om samhället och direkt demokrati. En perennialist framhåller kulturarvet samtidigt som essentialisten framhåller verklighetens sanna natur. I essentialismen och perennialismen framhålls kunskapens förmedling samt individuell inläring. Inom progressivismen "betonas såväl samarbete som den studerandes eget arbete och den studerande som kunskapare" (Englund 1997a, s 135). Rekonstruktivismen är öppet normativ i synen på demokrati och samhället.
50. En idealtyp utgör enligt Max Weber begrepp "som syftar till att teoretiskt organisera meningsfulla relationer ... Vetenskapen kan inte fånga alla aspekter av verkligheten. Den bygger alltid på ett urval, där man försöker abstrahera fram de för förklaring och förståelse viktigaste faktorerna, och bortse från mindre betydelsefulla. Idealtypen är en *analytisk konstruktion*, som betonar en för studieobjektet viktig aspekt genom att renodla denna ... Idealtypen bygger därför inte på generaliseringar utifrån statistiska medelvärden el dyl utan på det *typiska* i ett visst fenomen" (Brante & Fasth 1982, s 44). Idealtyper belyser likheter och skillnader. "An ideal type is an intensification or articulation of certain components of reality, a metaphor which makes certain empirical facts stand out more clearly" (Englund 1986, s 312). Se Weber 1997 och Egidius 2000, s 97.
51. "Diskursen försöker förgäves framstå som om den inte är något att bry sig om ... Inte heller är den, vilket historien ständigt lär oss, bara det som traderar striderna och maktsystemen utan också det ... genom vilket man slåss – den makt man försöker erövra" (Foucault 1993, s 8).
52. Skönlitteratur ses som ett lämpligt område för att förmedla ett kulturarv. Det medför att studier av de stora författarna framhålls, då de ses som bärare av en evig livsvisdom som det blir litteraturens uppgift att förmedla.

53. JUF konkurrerar om presumtiva medlemmar med Svenska Landsbygdens Ungdomsförbund (SLU) med anknytning till Bondeförbundet/Centerpartiet (C). SLU ändrar namn till Centerns ungdomsförbund (CUF).
54. Kroppskulturen anknyter förutom till essentialismen även till perennialistisk bildningsfilosofi: "Då skall den unge J.U.F.-aren stark och smidig, sund och stadig, vaken och vacker på ett nytt sätt erövra jorden och besitta den i stället för att som nu alltför ofta ägas av jorden" (Ottoson 1943, s 86).
55. Inom JUF- och 4H-verksamheten etableras ett genuskontrakt, där pojkar odlar och flickor konserverar vad som odlas. Vidare etableras ett funktionalistiskt synsätt, som bygger på en ålders- och könsbunden arbetsdelning.
56. En form av instrumentalism knyts till progressivismen. Det handlar om att nå "det mål som man eftersträvar, t.ex. till lösning av ett problem som man arbetar med; jfr learning by doing ..." (Egidius 2000, s 104).
57. "Nu gäller det ofta att få medborgarna att studera enskilda betydelsefulla samhällsfrågor som står inför ett avgörande. Medborgarna och medlemmarna får nu en chans att säga sin mening inför ett avgörande, och inte bara lära sig handskas med en ny situation som är fullbordat faktum" (Sandbolm 1978, s 22).
58. 1930 bildas JUF:s studieförbund. Under 1950-talet kräver myndigheterna att studiearbetet skall skiljas från övrig föreningsverksamhet. 1957 bildas Studieförbundet, som en juridiskt fristående organisation med bland annat JUF och 4H som medlemsorganisationer (Vestlund 1996, s 138–140, 169–170 och 215–217).
59. "Vi uppfattar alltid verkligheten ur ett visst bestämt perspektiv" (Kristensson Ugglå 2002, s 12). Detta utgör ett kunskapsideologiskt konstaterande.
60. Tolkningen av texter om JUF och 4H ingår i en organisationsdidaktisk analys: Folkbildning intar i dessa ungdomsorganisationer en framträdande plats. Analysen av organisationstexter visar att olika utbildningsfilosofier finns representerade och att de leder till olika konsekvenser. Således konkurrerar olika föreställningar om talutrymmet inom JUF och 4H. Så etableras olika diskurser med förankring i olika bildningsfilosofier. Organisationsdidaktiskt söks en kollektiv självförståelse.

KAPITEL 2

FRÅN FORSKNINGSIDÉ TILL METODVAL

FORSKNING OM FOLKBILDNING SOM KUNSKAPSSOMRÅDE

Vi hävdar att ... kunskapssociologin måste behandla vad som gäller för att vara 'kunskap' i ett samhälle, oberoende av om denna 'kunskap' ... äger giltighet eller ej ... Vi hävdar med andra ord att *kunskapssociologin sysslar med analysen av den sociala konstruktionen av verkligheten* (Berger & Luckmann 1979, s 12).

OM EN DISKURSIV FÖRSTÅELSE AV FOLKBILDNING

Inom vetenskapen finns en dröm om det exakta språket. Forskare "...strävar efter att skapa ett språk som är så tydligt och klart att det inte kan missförstås, ett språk som kan användas av alla människor oberoende av personlighet, nationalitet, kultur, politiska åsikter och annat som skiljer människor åt" (Thurén 1995, s 11).¹ På motsvarande sätt förväntas de som är verksamma inom folkbildning bli eniga om folkbildningens innebörd. Vetenskapen förväntas å sin sida bidra till en sann bild av folkbildningen. Att det existerar olika vetenskapsteoretiska skolor visar att frågan om enighet endast utgör en from förhoppning (se appendix, punkt 1 och 6). Istället står skilda vetenskapliga ansatser i konflikt med varandra. Trots detta eftersträvas (ofta) en samsyn på folkbildning. I denna studie provas istället ett organisationsdidaktiskt såväl som kunskapssociologiskt samt ett bildningsfilosofiskt perspektiv för att förstå folkbildningens mångfald. Det som skall förstås är "inte först och främst den som talar bakom texten utan det som texten talar om ..., d v s den värld som texten på något sätt utvecklar framför texten" (Ricoeur 1988, s 77).

I fokus kommer en kollektiv förståelse av folkbildning. I ett sådant perspektiv når å ena sidan vissa föreställningar en *hegemonisk* position, varigenom de blir näst intill omöjliga att ifrågasätta. Å andra sidan är *dominerande* föreställningar enklare att problematisera eftersom de inrymmer alternativ, som är möjliga att jämföra med varandra. Dessutom förekommer *underordnade* föreställningar, vilka är sådana som för tillfället, men även historiskt, har svårt att göra sig gällande. Denna studie utgår ifrån att folkbildning formas av skrivna texter, av verksamhetens sociomateria (exempelvis i form av studiematerial) samt av deltagarnas talhandlingar.² Inom folkbildningen förekommer det en konkurrens om vad som skall ingå i det ideologiska utrymmet. På så sätt uppstår legitimerande såväl som ifrågasättande föreställningar. En förståelse av folkbildning fångas av språket, men inte som en avspiegling av verkligheten utan via tolkningar av olika

utsagor. Utsagorna belyser vad som förväntas ske i studieförbund och folkhögskolor.³ Som underlag för tolkningen söks auktorativa texter, det vill säga texter som nått acceptans eller auktoritet inom vetenskapsvärlden eller i folkbildning som institution. Texterna berör ”makten över *verkligheten*, eller rättare sagt hur vi *tolkar* verkligheten” (Kristensson Ugglå 2002, s 12).

Utifrån texterna genereras sedan olika diskurser om folkbildning. ”En diskurs avgränsar vad som kan sägas och tänkas om ett fenomen, vem som kan tala om det samt när och med vilken auktoritet” (Olsson 1999, s 233). Detta är ett skäl till att en modell för diskursanalys arbetas fram. Modellen får sin struktur genom en analys-, en förståelse- samt en innehållsdimension. Utifrån analysdimensionen ses folkbildning som en social konstruktion, vilken är möjlig att rekonstruera.⁴ Förståelsen av folkbildning byggs således upp av begrepp och textförankrade talesätt, vilkas innehåll varierar beroende på vilken diskurs som berörs.⁵ Förståelsedimensionen består av olika diskurser, vilka visar på folkbildningens mångsidighet eller annorlunda uttryckt studiearbetets variationsrikedom. Innehållsdimensionen slutligen berör folkbildning som kunskapsområde. Diskursanalysen skall leda fram till en organisationsdidaktisk typologi, vilken utgör ett raster över den studieverksamhet, som går under beteckningen folkbildning (se figur 2.1).

Diskursanalytisk tankemodell för tolkning av talet om folkbildning		
1. Analysdimension: En diskursiv tolkning av talet om folkbildning baserad på olika texter.	2. Förståelsedimension: Folkbildning som en mångdimensionell diskursiv verksamhet knuten till olika bildningsideal.	3. Innehållsdimension: Folkbildning som organisationsdidaktiskt kunskapsområde som möjliggör val av verksamhetsinnehåll.

Figur 2.1. Den diskursanalytiska modellens utgångspunkter består strukturellt av en analytisk dimension, en förståelsedimension samt en innehållsdimension. Modellen utgör en preliminär utgångspunkt.

Diskursanalysen inrymmer kunskapssociologiska överväganden. På så sätt belyses hur människor tillsammans formar och formas av vad de studerar. Vidare hur regelsystem skapas, vanor etableras, hur deltagarna omger sig med myter och ritualer etc. På så sätt befästs en daglig verksamhet. Detta sker genom att rutiner, sociala strukturer, organisationskulturer etc. sedimenteras och typifieras.⁶ Genom att folkbildning

typifieras tilldelas olika verksamheter skilda värden. Den institutionella ordning som skapas inom folkbildning bygger således på en sedimentering av egna och andras handlingar (se Berger & Luckmann 1979, s 89). Att folkbildning är en institution medför, att den karakteriseras av "en viss varaktighet. Den är inrättad för vissa – ibland tydligt definierade, ibland mer diffusa ... ändamål. Den är dessutom föränderlig" (Liedman 1998, s 212–213). Förståelsen av folkbildning som institution formas i detta fall genom tolkning av texter.

FOLKBILDNING OCH FORSKNING FÖRUTSÄTTER TEXTER

Den pedagogiska texten framstår som verktyg i en mycket konkret situation: den pedagogiska situationen (Ajagán-Lester 1999, s 122).

Texter bidrar till vår förståelse av folkbildning. Såväl historiska som nutida texter om folkbildning kan relateras till varandra. En text har (minst) en röst, det vill säga att den riktar sig till någon eller några. Dessutom står texter om deltagarnas livsvärld i konflikt med de texter som framhåller systemaspekter. Texter om livsvärlden berör kommunikation och gemenskap. Utifrån systemtexter talas det om högre produktionstakt samt om "instrumentella och strategiska handlingar" (Carleheden 1996, s 47). Vidare skall framhållas "att text och omvärld inte utgör olika verklighetsnivåer. Snarare skall en text och dess omvärld ... förstås som två olika former av verklighet som interagerar med varandra" (Thörn 1997, s 175). Texter har även en diskursiv förankring.⁷ En diskurs utgör "en kedja av utsagor som är styrda av vissa regler och som kan genomkorsa en rad språkliga sammanhang. Det kan exempelvis innebära att bara vissa delar (dvs. vissa utsagor) av en text (dvs. en skrift) ingår i en viss diskurs" (Thörn 1997, s 173). Detta berör texters samhällsposition.

Texter intar en central roll i vårt samhälle. Det är texter som tillåter oss att genomföra det offentliga samtalet och genom texter förvarar och förmedlar vi kunskaper och sätt att se på kunskaper. Genom texter förmedlas förklaringar, normer, värderingar och tankemodeller, oftast uttalade sådana (Ajagán-Lester 1999, s 121).

Vår förståelse av folkbildning formas av texter som produceras av forskare, författare av olika studiematerial, lärare inom folkhögskolor, administratörer inom studieförbund etc. Vilka föreställningar samt

vilken intersubjektiv mening tolkade texter bidrar till är betydelsefullt. Texter som produceras inom institutionen folkbildning belyser samhällsproblem, hantverk, natur- och språkfrågor, föreningsverksamhet, ledarskap etc. Dessa texter bidrar även till pedagogiska och didaktiska händelser, som produktionen av kurs- och studieplaner. Om en text anses innehålla entydiga budskap ses den inte enbart som slutgiltig. Den är också fullständig. Utanför finns ingenting. Det som exempelvis den skrivna kursplanen inte behandlar finns inte (Halldén 1980, s 12). I folkbildningens vardag skapas asymmetriska relationer, varvid en organisationselit avgör hur en text skall tolkas. Detta aktualiserar frågan om vem eller vilka som beslutar om innehållet i en text, men i denna studie fokuseras texterna i sig.⁸

Att tolka innehållet i en text är en grannliga uppgift som bygger på följande frågor: Vilken kollektiv förståelse bidrar en text till? Vilka diskurser anknyter en text till? Hur relateras olika ideologiska föreställningar till varandra i en text? På vilket sätt ökar texter förståelsen av folkbildning? Hur bidrar texter till demokrati och medborgarskap? Det kan tilläggas att det sällan är möjligt att tilldela en text en entydig bestämning. Detta gäller exempelvis för texter som verksamhets- och studieplaner, studiematerial, policytexter, forskningsrapporter etc. På motsvarande sätt kan medlemmar delta i en och samma verksamhet, men ändå uppfatta denna på väsensskilda sätt. Även om texter kan tolkas på olikartade sätt är tolkningsmöjligheterna inte oändliga.⁹ Texter utgör även "en nyckel till kunskap om en rörelses identitetsskapande process. [Därmed blir texter] ... *historiskt konkreta symbolhandlingar*" (Thörn 1997, s 170).¹⁰ En övergripande aspekt är att innehållet i texter kan problematiseras forskningsmässigt och organisationsdidaktiskt.

Denna studie bygger på att budskapet i en text kan tolkas fristående från författarens avsikter. Fokus hamnar på meningsskapande utsagor istället för på författarens intentioner. Därmed söks textens diskursiva förankring. Vidare anläggs ett ideologikritiskt perspektiv, som leder till att olika kunskapsintressen lyfts fram. Ideologikritik utgör "ett av de tankeinstrument varmed det praktiska förnuftet kan *vända sig från vetande till kritik*" (Ricoeur 1988, s 202). En förutsättning "för läsningen av rörelsetexter är att *de innehåller artikulationer av de sociala motsättningar som är närvarande i de kontexter där de produceras och där de erkänns*" (Thörn 1997, s 171). Texter är således inbäddade i en historisk kontext. En ny kontext möjliggör därför en omtolkning, vilken vanligen leder till en annan förståelse än den ursprungliga. Omtolkningen av historiska texter sker "från dagens utsiktspunkt och från den förståelse som redan finns, både i vårt medvetande och i kulturen" (Gustavsson 1996, s 97).¹¹ Detta för oss till studiens frågor.

FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR EN ORGANISATIONS DIDAKTISK ANALYS
– OM STUDIENS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Det finns ingen förklaring som inte fullbordas genom förståelse (Ricoeur 1988, s 75).

I denna studie anläggs ett organisationsdidaktiskt perspektiv vid tolkningen av texter om folkbildning. Analysen utgår ifrån en typologi. Utifrån denna lyfts *idealtypiska skillnader* fram istället för (diskursiva) likheter.¹² Ifrån studiens övergripande fråga samt tre delfrågor söks en rekonstruerad typologi. Huvudfrågorna formuleras på följande sätt:

*Hur konstitueras folkbildning som ett organisationsdidaktiskt fenomen?
Vilka föreställningar om folkbildning leder detta till?*

Studien utgår ifrån att folkbildning utgör ett variationsrikt socialt fenomen, som kan utsättas för organisatoriska och didaktiska överväganden. Detta berör studiens kunskapsintresse (se kapitel 1 och 3). En kollektiv självförståelse söks utifrån följande delfrågor:

- a. Hur kan folkbildning som kunskapsområde belysas utifrån ett organisationsdidaktiskt och bildningsfilosofiskt perspektiv?
Vilka föreställningar framträder utifrån en sådan tolkning?

Bildningsfilosofierna ses som analytiska verktyg för att utröna om det existerar olika diskurser inom folkbildning. På så sätt ökas insikten om folkbildning som kunskapsområde (se kapitel 4–8). Detta leder till nästa delfråga:

- b. Hur anknyter bildningsideal från tidigare folkbildningsforskning till olika diskurser?

Insikten om hur olika bildningsideal är relaterade till varandra belyses genom att de anknyts till olika bildningsfilosofier (se kapitel 5–8). Detta leder till organisatoriska och didaktiska konsekvenser, vilket för över till sista delfrågan:

- c. Vilken organisationsdidaktisk typologi kan genereras ifrån en idealtypisk tolkning av folkbildning?

Utifrån en organisationsdidaktisk typologi skall insikten om folkbildningens diskursiva innehåll ökas (kapitel 9). Denna aspekt kan även uttryckas på följande sätt:

Jag ser det som didaktikforskarnas uppgift att försöka utveckla didaktiska typologier ... Det är också viktigt att utveckla allmändidaktiska 'raster' som är av mer generell art, raster som i sin tur kan fungera som viktiga redskap i utvecklingen av didaktiska typologier ... (Englund 1997b, s 142, min kursivering).

I denna studie tolkas avhandlingar, forskningsrapporter samt andra dokument om folkbildning (se även avsnitt 2.4). På så sätt belyses folkbildningens institutionella innehåll. Valet av texter påverkas även av föreställningar som växer fram under studiens gång. På så sätt tillförs en generativ dimension. Forskningsprocessen liknar därmed möten mellan människor, vilka – enligt teorin om social responsivitet – inte är förutsägbara. Valet av texter sker därför enligt en "snowbolling-metod", vilket innebär att tolkningen av en text leder till valet av nästa. Vidare sker en rekonstruktion av etablerade bildningsideal genom att de omtolkas utifrån syftet med denna studie. Det medför att en tidigare förståelse bryts upp.¹³ En omtolkning gör oss "medvetna om att texten som skrift väntar och 'kallar' på läsning. Att läsningen är möjlig beror på att texten inte stänger sig om sig själv, utan är öppen mot något annat" (Ricouer 1988, s 53–54). Vidare bidrar olika begrepp till en diskursiv förståelse av folkbildning som kunskapsområde.

EN DISKURSIV SYN PÅ FOLKBILDNING

Precis som för den vardagliga kunskapen, kan man enkelt inse att den vetenskapliga kunskapen är betydelsefull, och det är återigen *användbarheten* som visar detta (Hartman 1999, s 91).

OM DISKURSANALYS

En organisationsdidaktisk diskursanalys lyfter fram olika sätt att tala om folkbildning. Det innebär att varje försök att beskriva innehållet i en diskurs leder till oförutsedda konsekvenser. Eller annorlunda uttryckt att oväntade konklusioner kan formas. Det medför i sin tur att forskaren sällan har en total kontroll över diskursernas innehåll, deras

förändring och framtida uttryck. Diskurser formas således av mer eller mindre styrbara händelser på individ-, grupp- och organisationsnivå samt av historiskt genererade insikter. Diskursen blir "identisk med det, som kan tenkes og siges inden for en bestemt epoke eller i et bestemt paradigme. Diskursen bliver her identisk med den ideologi eller fantasmatik, som tavst styrer det, som kan siges och tenkes inden for feltet" (Buur Hansen 1998, s 22).¹⁴ En diskursanalys kan genomföras på många olika sätt och utifrån olika teorier, skilda filosofiska resonemang samt vardagliga överväganden. Diskursernas rimlighet avgörs således utifrån meningsskapande samtal. Vidare beforskas socialisationens innehåll genom att skillnader (och likheter) mellan olika diskurser belyses (se appendix, punkt 2 och 3).

Som individer förstår vi vad vi ser och hör med hjälp av de diskurser om världen som vi är bekanta med. Världen blir så att säga i stor utsträckning förtolkad för oss genom de diskursiva mönster vi exponeras för. Diskurser svarar således för kontinuitet i hur vi uppfattar företeelser i omvärlden och de är därmed inte heller neutrala eller enbart registrerande... (Säljö 2000, s 84).

När ord omvandlas till begrepp skapas även förgivettagna föreställningar. Dessa bidrar till rutiniseringar, sedimenteringar och andra stabiliserande händelser i en organisation. Fenomenet studiecirkel utgör ett exempel på en stabiliserande tankefigur. Den byggs upp av begrepp som studiematerial, handledare, pengar, deltagare, lokaler och studieplaner. När olika tankefigurer sammanförs till en berättelse skapas ett specifikt sätt att tala om folkbildning. Därmed läggs en grund för en socialisationsprocess, vilket sällan leder till en total anpassning. Ett skäl är att folkbildning förändrar innebörd över tid: Genom att producera texter, inleda samtal och stimulera till handlingar förändras verksamheten kontinuerligt.¹⁵ En dialogisk relation skapas, vilket medför att texter liksom människor behöver bemötas "med känsla för nyanser och subtiliteter" (Alvesson & Deetz 2000, s 163). Att en forskare ingår i ett forskarkollektiv bidrar även till utformningen av forskningsansatsen. Således påverkar forskarens tidigare erfarenheter valet av forskning, teori och metod (se Thavenius 1999, s 146 och Gergen 1999, s 144). Den berättelse forskaren skapar och inte metoden i sig bestämmer tolkningens rimlighet. På så vis blir varje läsare av en forskningstext en medbedömare. Dessutom leder skilda läsarter till olika förståelser av en text. Tolkningen påverkas även av hur generativ en diskurs är.

Invited are *generative discourses*, that is, ways of talking and writing (and otherwise representing) that simultaneously challenge existing traditions of understanding, and offer new possibilities for action (Gergen 1999, s 49).

Generativa diskurser bidrar till olika lärprocesser. Härigenom skapas en situation varigenom den kollektiva förståelsen kan variera (exempelvis mellan olika grupper), varvid "[p]atterns of action are typically intertwined with modes of discourses" (Gergen 1999, s 115). Hur diskurser uttolkas beror även på de frågor som ställs. "Att meningen varierar med tiden blir då helt rimligt" (Halldén 1980, s 45). En diskursanalys berör även frågor om generalitet samt hur texter bidrar till en social verklighet. Det leder till frågan om huruvida en text kan tolkas fristående från hur deltagarna i en verksamhet förstår sin situation? Detta ses som möjligt i denna studie. Vidare anläggs en abduktiv tolkningsansats, vilket medför att tolkningen pendlar mellan i förväg framarbetade beskrivningar respektive föreställningar som genereras i forskningsprocessen (se appendix, punkt 6).¹⁶

EN DISKURSANALYTISK MODELL

"Diskursanalyse" betegner ... hvordan tekst og tale er organiseret retorisk i den sociale interaktion og hermed underbygger bestemte konstruktioner af den sociale verden (Winther Jørgensen & Phillips 1999, s 122).

En diskursanalys är perspektivberoende eftersom ett perspektiv utgör "ett sätt att se och tänka om världen snarare än en abstrakt representation av den" (Alvesson & Deetz 2000, s 44). Detta påverkar tolkningsmodellen i denna studie. Tolkningsmodellen innehåller för det första en *analysdimension*, som anknyter till ett organisationsdidaktiskt och kunskapssociologiskt perspektiv. För det andra en *förståelsedimension*, som utgår ifrån olika bildningsfilosofier. Filosofierna bidrar tillsammans med existerande bildningsideal till olika sätt att tala om folkbildning.¹⁷ Slutligen ingår en *innehållsdimension*, som berör hur folkbildning beskrivs i auktorativa texter. Det är genom en "tolkningsrörelse" mellan dessa dimensioner som studiens resultat framträder, det vill säga som *föreställningar om folkbildning* på meta-nivå (se figur 2.2).¹⁸

Diskursanalytisk modell för tolkning av texter om folkbildning		
1. Analysdimension: Tolkning av diskurser utifrån organisationsdidaktiska och kunskapssociologiska utgångspunkter.	2. Förståelsedimension: a. Bildningsfilosofier som verktyg för tolkning av diskurser. b. Bildningsideal som bidrar till att skapa folkbildning som institution.	3. Innehållsdimension: a. Perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism. b. Nyhumanistisk bildning, medborgerlig bildning och självbildning.

Figur 2.2. En tentativ modell över de tolkningsdimensioner, som anknyter till studiens frågeställningar. Den analytiska dimensionen anger studiens inriktning. Förståelsedimensionen visar på diskursanalysens kunskapsområden och innehållsdimensionen anger utgångspunkter för vad studien mer precist skall granskas.

Modellens dimensioner är tentativa. Det innebär att de utgör preliminära eller sökande utgångspunkter för att belysa studiens frågeställningar. Modellen kan förändras som ett resultat av genomförd forskning. Tolkningsmässigt söks dels idealtypiska *likheter*, dels idealtypiska *skillnader*. Begreppet idealtyp utgår ifrån "Max Webers beteckning för den typ av vetenskapliga begrepp som syftar till att teoretiskt organisera meningsfulla relationer och egenskaper i den samhälleliga verkligheten. ... Idealtypen är en *analytisk konstruktion*, som betonar en för studieobjektet viktig aspekt genom att renodla denna..." (Brante & Fasth 1982, s 44).¹⁹ Även om fokus sätts på skillnader finns det likheter mellan de bildningsfilosofier och bildningsideal som belyses. Om skillnader eller likheter lyfts fram kommer att framgå av beskrivningen. I nästa avsnitt problematiseras studiens inriktning.

PERSPEKTIVERING AV FORSKNINGSUPPGIFTEN

Under varje epok utvecklas olika diskursformer, dvs. vedertagna sätt att tänka, resonera och tala inom olika områden (Johansson & Miegel 1996, s 137).

Folkbildning kan beforskas ungefär på samma sätt som andra kunskapsområden.²⁰ Exempelvis bidrar bildningsfilosofier till en belysning av pedagogisk och didaktisk verksamhet såväl inom som utanför folkbildning som kunskapsområde. Samtidigt inrymmer folkbildning unika drag,

vilka kan uttolkas ifrån olika texter. Men texter kan även övertolkas. Det medför att läsningen av texter utgör "en handling vi är involverade i och som vi inte på samma gång kan ställa oss utanför" (Gustavsson 1996, s 53). Samtidigt bidrar texter till att världen struktureras av diskurser. Det medför att texter ofta genomgår en "horisontförskjutning" när de tolkas utifrån forskarens frågor. Genom att forskningen tillförs olika begreppsvärldar öppnar sig nya aspekter. Varje bildningsfilosofi ses exempelvis som ett "fall" med sitt eget dominerande språkbruk. En fallstudie avser "att utveckla kunskap om en specifik person eller institution eller att använda fallet för att belysa mer generella fenomen" (Kvale 1997, s 94). Ifrån ett positivistiskt perspektiv ifrågasätts fallstudier, då ett kontextuellt vetande anses leda till begränsningar. Fallstudier kritiserar även för att de bekräftar en etablerad förförståelse, men detta synsätt är möjligt att ifrågasätta.²¹ En aktuell fråga är därmed om tolkningar är möjliga att generalisera från en kontext till en annan.

Man kan ofte med fordel generalisere på grundlag af en enkelt case, og case studiet kan udmarket bidrage til videnskabelig udvikling via generalisering som supplement eller alternativ til andre metoder. Men formel generalisering er overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, hvorimod 'det gode eksemplers magt' er undervurderet (Flyvbjerg 1994, s 165).

Alla texter ses generellt som möjliga att relatera till varandra. Vilka texter som kontextuellt knyts till varandra är dock beroende av forskarens frågeställningar och vad som utgör studieobjektet. Samtidigt förväntas teoretiska, vetenskapsteoretiska och metodologiska ansatser kommunicera med läsaren. Detta berör hur en studie kan förstås. I denna studie söks därför auktorativa texter. Avsikten är att lyfta fram diskursernas generativa förmåga eller vilka meningsbärande aspekter en text är bärare av (se Alvesson & Deetz 2000, s 136). Dessutom söks en relationell sanning istället för en objektiv. Verkligheten ses därmed som konfliktfylld. Det medför att de diskurser som konstitueras via tolkning av dokument ses som "genomsyrade av samhälleliga intressen och maktförhållanden" (Olsson 1999, s 223).²² Dessutom betraktas talet om folkbildning som beroende av samhällets historiska utveckling. Att kunskapandet härigenom blir ideologiimpregnerat kan belysas utifrån kritisk teori. Därmed skapas ett alternativ till det konsensussökande som dominerar folkbildnings- och folkrörelseforskning.²³

[Om vi försöker] ... läsa av forskningsfältet kan vi till en början hävda att målfrågan och folkbildningens stora namn ser ut att ha fått ett alltför stort utrymme. Forskningen och diskussionen om folkbildning riskerar därmed att få en lätt slagsida mot idealism och subjektivism (Sundgren 1998, s 51).

Detta leder fram till de texter som utgör en utgångspunkt för valet av perspektiv i denna studie.

STUDIENS TEXTMÄSSIGA UTGÅNGSPUNKTER

I denna studie intar tre texter inledningsvis en särställning. Den första texten är "Patterns of Educational Philosophy" (Brameld 1950), vilken beskriver idégrunden för de bildningsfilosofier som studien anknyter till.²⁴ En andra text utgör avhandlingen "Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930" (Gustavsson 1991). Den tredje texten är "Utdanning med pedagogisk profesjonalitet" (Dale 1999). I denna studie blir det för det första betydelsefullt hur bildningsfilosofierna perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism beskrivs av den amerikanske pedagogiske filosofen Brameld. Den syn på kunskap och lärande, som grundläggs under antiken av Aristoteles och Platon, utgör startpunkten för Bramelds framställning. Olika idéströmningar följs fram till vår tid och nuvarande pedagogisk forskning.²⁵ Han berör vidare hur nämnda bildningsfilosofier kan relateras till de verksamhetsidéer som ligger till grund för olika organisationer. Att filosofierna kan knytas till folkbildning och organisationer som studieförbund och folkhögskolor är därför knappast långsökt.²⁶ Istället möjliggörs en omtolkning av tidigare folkbildningsforskning.

För det andra redovisas i avhandlingen "Bildningens väg ..." (Gustavsson 1991) en idéhistorisk syn på (folk)bildning. Hans avhandling visar på folkbildningens mångtydighet genom att lyfta fram olika bildningsideal. De ideal som beskrivs är nyhumanistisk bildning, medborgerlig bildning samt självbildning. I den vardagliga förståelsen av folkbildning saknas ofta en sådan distinktion. Istället omtalas svensk folkbildning ofta som om det råder enighet om dess innebörd. En tendens till slutenhet kan bemötas genom att nämnda bildningsideal relateras till den tolkningsbas som bildningsfilosofierna utgör. Detta leder för det tredje till ett organisationsdidaktiskt perspektiv, vilket utgör en utvecklade ansats inom svensk folkbildningsforskning. Att vara kunnig ur ett organisationsdidaktiskt perspektiv innebär att kunna planlägga, förstå, analysera och värdera såväl studie- som kursplaner, belysa

hur olika lärprocesser organiseras och utifrån vilka bevekelsegrunder lärandets innehåll väljs etc. (se Dale 1999). Ifrån detta perspektiv blir det av intresse att granska texter om folkhögskolor och studieförbund som medför att etablerade föreställningar om folkbildning kan ifrågasättas. I nästa kapitel utvecklas den organisationsdidaktiska förankringen.

NOTER

1. Vetenskapen är en social konstruktion (se Berger & Luckmann 1979, s 138, Ifversen 1997, s 55 samt Gergen 1999). Om textstudier se Merriam 1994, s 122–129, Bergstedt 1998, s 36–66 samt Säfström & Östman (red) 1999. I positivismen ligger ”tonvikten på objektivitet, neutralitet, vetenskaplighet, teknik, kvantifiering, upprepningsbarhet, generalisering och upptäckande av lagar” (Alvesson & Deetz 2000, s 58).
2. Sociomateria utgör studiematerial, kurslokaler, tekniska lösningar som video, datorer etc. Det innebär att olika materiella förutsättningar tillskrivs sociala värden, vilket påverkar hur människor talar om folkbildning.
3. Se Johansson & Miegel 1996, s 280 om förändring av verksamhet. Definitioner och motdefinitioner uppträder ”så snart som några ... individer samlas i socialt varaktiga grupper” (Berger & Luckmann 1979, s 192–193).
4. ”However, you can also appreciate a fundamental difference: for constructivists the process of world construction is psychological; it takes place ’in the head’. In contrast, for social constructionists what we take to be real is an outcome of social relationships” (Gergen 1999, s 237).
5. Varje praktik inrymmer socialisationen till ett språkspel (Gergen 1999, s 15). Neopragmatiskt söks ett fenomenens konsekvenser (Cherryholmes 1999, s 26–27 och 124–126). ”Lärande och utveckling blir ... en fråga om att lära sig behärska diskurser och därigenom uppfatta och hantera omvärlden på specifika sätt” (Säfström & Östman 1999, s 32). Folkbildning berör diskurser som folkuppfostran, folkupplysning och (själv)bildning samt tankefigurer, som människans ”förädling, frigörelse, självförverkligande, identitet och meningsbildning” (Sundgren 1998, s 49).
6. ”De erfarenheter som bevaras, sedimenteras, dvs. de stelnar i minnet som entiteter som man kan känna igen och minnas” (Berger & Luckmann 1979, s 84). En dynamisk idé övergår till ”*frusen ideologi*” (Liedman 1998, s 51).
7. Att texter står emot varandra utgör även en relation. Se Bergstedt 1998, s 58–60 och Halldén 1980, s 13.
8. ”Texter används ofta som empiriska material inom rörelseforskning. Det rör sig då oftast om ’ideologiska texter’, som i någon mening sanktionerats i ett rörelsesammanhang och kan ses som en manifestation av en rörelses kollektiva identitet” (Thörn 1997, s 171–172). Texter ”tystar, eliminerar värderingar och kunskaper, och accentuerar somliga världsåskådningar och kulturella traditioner” (Ajagán-Lester 1999, s 122). Se Nordberg 2002, s 54.
9. Kunskapssociologiskt söks en kollektiv förståelse: ”Studieförbundens folkbildning tycks ha haft en utpräglat kollektivistisk karaktär – det handlade om att bilda klassen eller hjälpa människor till ett värdigare liv” (Larsson 1999, s 246).

10. Deltagarna systematiserar sällan i skrift sina erfarenheter från sitt deltagande i en studiecirkel eller en folkhögskolekurs. Detta utgör ett forskningsmässigt problem. Ett undantag utgör Andersson med flera 2003.
11. Textförfattare besitter kunskaper och erfarenheter, men här är texten i sig av intresse. Ordens idéer lever normalt ett liv i tysthet, det vill säga att de "opererar i bakgrunden på samma diskreta vis som de grammatiska reglerna" (Halldén 1980, s 43). All tolkning av texter är problematisk (se Berger & Luckmann 1979, Cherryholmes 1988, s 8 samt Gustavsson 2003).
12. Att skapa idealtyper utgör "ett sätt att börja en undersökning" (Thörn 1997, s 44). Den tyske kunskapssociologen Mannheim (1936/1998) belyser en typologi för utopier. Se Englund 1986, s 296–310 och Thörn 1997, s 92–93.
13. Tolkningen av böcker, rapporter, skrivelser, verksamhetsplaner, talesätt, ordspråk, teorier etc. leder till olika diskurser. Nya diskurser leder till omformningar av etablerade diskurser. Se Ricoeur 1988, s 53.
14. En diskursanalys utgör "en metode og en teori, ... velegnet til at belyse forholdet mellem måden man underviser på og det man underviser i" (Buur Hansen 1998, s 8). Människan handlar såväl kollektivt som individuellt. Se Larsson 1999, Asplund 1979, Cherryholmes 1988, s 7, Olsson 1999, s 223 och Buur Hansen 1998, s 4–5 och 23.
15. Se Säljö 1999, s 84–85. Fastän varje "ordning betingas av en speciell sociohistorisk situation, ter det sig för individen som det naturliga sättet att se på världen" (Berger & Luckmann 1979, s 17). Engagerade människor skapar en annan förståelse än utanförstående. Ideologikritik kan visa på existerande motsatser. "Det är läsarens ... tolkning av ... texten som ger en nygestaltning av läsarens liv" (Bergstedt 1998, s 43). Texter blir levande genom människors handlingar och problematiseras genom att ställas emot varandra (se Bjurwill 1998, s 35 och 53).
16. Se Alvesson & Sköldberg 1994 samt Wilhelmsson 1998, s 68–70 om en abduktiv ansats. En studies meningsfullhet avgörs i samtal mellan forskare och verksamma. Innebörden av språkliga uttryck kan även misstolkas (se Alvesson & Deetz 2000, s 165). En förståelse är svår att fixera i ett forskningsresultat. Exempelvis kan skolledningen på en folkhögskola uppfatta undervisningen på ett annat sätt än lärarna, varvid *diskurser möter motdiskurser*.
17. Ju mer självklar en kollektiv förståelse framstår desto starkare sedimenterad blir den. Se Cherryholmes 1999, s 15, Asplund 1979, s 150–151, Merriam 1994, s 33 och Sundgren 1998, s 62, fotnot 40. "Samhällets grupper skulle ha fria utvecklingsmöjligheter men samtidigt utveckla sig i ordnad samverkan med varandra" (Andersson 1980, s 35).
18. En tolkning på metanivå bidrar "till att upprätthålla gemenskapens värden" (Kvale 1997, s 46).
19. "Idealtypen bygger ... inte på generaliseringar utifrån statistiska medelvärden el dyl. utan på det *typiska* i ett visst fenomen. ... Dessa begrepp betecknar inte något faktiskt existerande, utan är renodlade aspekter av verkligheten som kan användas som analysinstrument, som måttstock för att bestämma likheter, skillnader och avvikelser i konkreta fall..." (Brante & Fasth 1982, s 44).
20. Gemensamt för forskare inom såväl natur- som samhällsvetenskap blir, att de idealt förhåller sig kritiska till tidigare och pågående forskning. Dessutom förväntas forskare kunna skilja ut vilket vetenskapsteoretiskt perspektiv som lämpar sig bäst för en forskningsuppgift. Utifrån kritisk teori utgör dialog om forskningsresultat en central aspekt, vilket inte är liktydigt med en strävan efter konsensus. Vidare kritise-

- ras antingen-eller-påståenden som leder till dualism. Istället eftersträvas ett överskridande av dualismer utifrån ett dialektiskt förhållningssätt (se Beck 1996).
21. "Dokument utgör ... särskilt bra källor för kvalitativa fallstudier..." (Merriam 1994, s 121). Se Merriam 1994, s 117 och 119). Fallstudier kan ligga till grund för ytterligare studier (se Flyvbjerg 1994, s 165).
 22. "Meanings and truths constantly generates each other" (Cherryholmes 1999, s 78). Statliga förordningar ses som neutrala dokument, varvid är och bör sammanblandas. Utifrån skillnader skapas insikt om vad som dominerar (se Brante & Elzinga 1988, s 6–7). Ett budskap förvrängs när språket används instrumentellt, strategiskt (se Cherryholmes 1988 och Israel 1992). Individens tänkande och handlande framställs "som det som format folkbildningens vardag och historiska utveckling" (Sundgren 1998, s 52–53). Se Alvesson & Willmott 1996, s 43 samt Kvale 1997, s 26.
 23. "Det är t o m så att föreningslivet både i statliga och kommunala utredningar tilldelas nästan alla positiva kriterier som kan uppletas" (Blomdahl 1990, s 183). Konsensus ställs emot konflikt: "Critical Theory ... is sufficiently open, broad and self-questioning both to address issues spawned by social and economic change all to accommodate the contributions of other strands of critical thoughts" (Alvesson & Willmott 1996, s 4–5).
 24. Brameld (1950 och 1956) använder begreppet utbildningsfilosofi men här används begreppet bildningsfilosofi.
 25. Englund (1986) anknyter till Bramelds filosofier utifrån ett samhällsperspektiv (se Brameld 1950).
 26. Se kapitel 1 om JUF och 4H samt Sandholm (1956). Folkhögskolor och studieförbund bygger på olika organisationslogik. Inom studieförbunden talas det om handledare och deltagare och inom folkhögskolan om lärare och elever. Det är samtidigt mycket som förenar dem (se Nationalencyklopedin 1991, s 365, 461, 468–469).

KAPITEL 3

FOLKBILDNING
OCH ORGANISATIONS
DIDAKTISKA
ÖVERVÄGANDEN

ETT ORGANISATIONS DIDAKTISKT PERSPEKTIV

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

NÅGRA UTGÅNGSPUNKTER

Folkhögskolor och studieförbund är dominerande organisationer inom svensk folkbildning.¹ Det medför att ett antal frågor söker svar: Varför uppstår en organiserad folkbildning? Vilka idémässiga överväganden ligger till grund för verksamheten? Hur formas meningsskapande lärprocesser? Vilka didaktiska överväganden ligger till grund för studiearbetets organisering? I detta kapitel berörs hur didaktiska processer konstitueras på en kollektiv nivå. Det innebär att organisationen i sig ses som en fråga för didaktiska överväganden. Konkurrentens uppstår därmed mellan olika former av kollektiv förståelse. Vidare visas att förgivettagna föreställningar formas av historiska, sociala och kulturella händelser samt av materiella förhållanden. Dessutom ses deltagarnas erfarenheter å ena sidan som självklara och entydiga samt å andra sidan som motsägelsefulla och mångtydiga. Existensen av konkurrerande föreställningar leder även till olika sätt att tala om folkbildning, vilka befästs genom dagliga aktiviteter som sammanträden, kurser, studiecirklar och andra möten. En verksamhetsstruktur skapas, som bygger på en text- och skrivkultur som historiskt ersätter en agrar och traderad kunskap.² Organisationsdidaktiskt rör det sig om kulturell ”odling”.

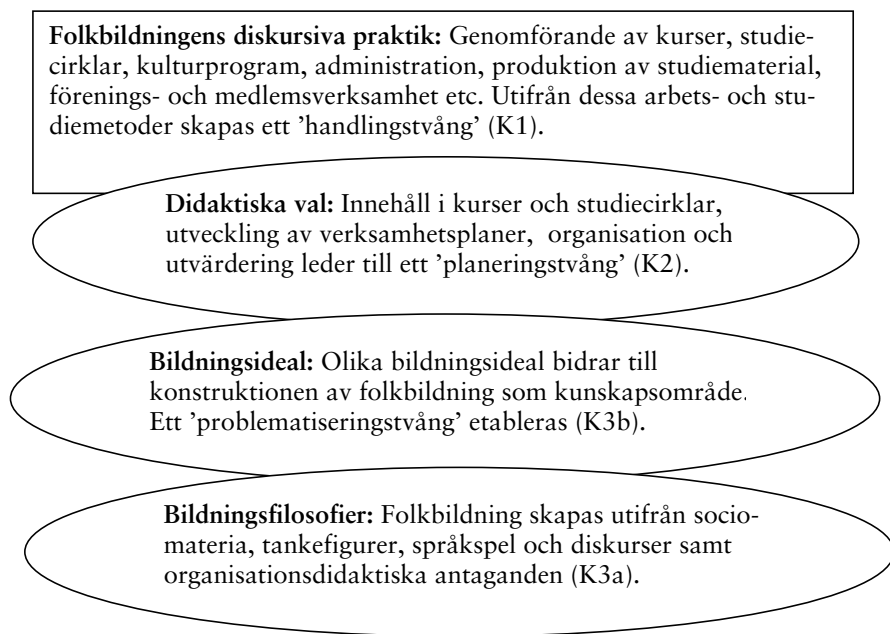
När ... man tar skriften i bruk och börjar teckna ned lagar, göra släkt-taylor och skriva handböcker om hur man odlar eller bygger hus, reduceras behovet av ... memorerande drastiskt. Man kan nu läsa det som är nedtecknat och det finns inget behov av att memorera långa stycken ordagrant. ... Man kan således hävda att skriftspråskulturen är den hittills mest omvälvande förändringen i vårt sätt att utveckla kunskaper, insikter och färdigheter (Säljö 2000, s 158–159).

Kunskapssociologiskt sett utgör folkbildning en social konstruktion, som får olika konsekvenser för olika grupper av deltagare. Deltagarnas visioner och erfarenheter samt verksamhetens organisering bidrar till

att folkbildning etableras som en institution. Förtroendevalda, anställda och övriga deltagare upprätthåller, förändrar, bekräftar och ifrågasätter den studieverksamhet som bedrivs. Att folkbildning utgör en organiserad didaktisk verksamhet medför att studiearbetet kan ut sättas för en kritisk granskning. Folkbildning blir därmed ingen självklar aktivitet. Centrala frågor blir *varför* folkbildning framträder som den gör? *Hur* folkbildning bedrivs och *vad* som benämns som folkbildning? Folkbildning har sin bas i en *lokal studieverksamhet*, vilken bedrivs i form av studiecirklar, folkhögskolekurser, kulturprogram (teater- och musikarrangemang), bokläsande, föreläsningar, planering av verksamhet etc. Dessa aktiviteter pågår praktiskt taget dagligen under en stor del av året. Administrativt engageras handledare och lärare för att ta hand om studiecirklar och folkhögskolekurser. Genom förtroendevalda funktionärer och anställda studieorganisatörer, folkhögskolerektorer, -lärare, handledare, studiedeltagare etc. gestaltas folkbildning i form av en organisationsdidaktisk verksamhet.

EN ORGANISATIONSDidaktisk TANKEMODELL

En utgångspunkt för en organisationsdidaktisk analys av folkbildning bygger på existensen av olika föreställningar kring exempelvis arbets- och studiemetoder. Dessa leder till ett handlingstvång och uppgifter som skall utföras. *Hur* verksamheten bedrivs blir därmed en baskompetens (K1). Vidare skapas en organisatorisk struktur som utgår ifrån stadgebundna beslut i folkhögskoleskolstyrelser, distrikts- och förbundsmöten etc. Administrativt bestäms vad som skall studeras, planeras och utvärderas. Ett planeringstvång skapas som inkluderar vem som skall delta och när olika aktiviteter skall genomföras (K2). Vidare utvecklas ett kritiskt förhållningssätt, vilket leder till att ett problematiseringstvång utvecklas (K3). Ifrån K3-nivån bedöms handlingar på K1- och K2-nivå. Det medför att nivåerna ses som beroende av varandra. Samtidigt kritiserar metodfrågor och administrativa tekniker fokuseras och en administrativ apparat tillåts breda ut sig. Dessutom är det genom organisatoriska åtgärder som "gemensamma värderingar, erfarenheter och kunskaper [förs vidare]" (Müllern 1994, s 111). Vidare eftersträvas meningsskapande processer: "Much needed are ways of increasing full and productive participation in the meaning making process" (Gergen 1999, s 176). Dessa aspekter utmynnar i en 'kompetensmodell' (se figur 3.1):



Figur 3.1. En modell för organisationsdidaktiska överväganden knutet till en (kompetens- och) kunskapsstruktur (K1–K3). Fokus sätts på K3-nivån i sökandet efter didaktiska antaganden för folkbildning (se Dale 1999).

Den organisationsdidaktiska modellen (se figur 3.1) framstår som hierarkisk, men det utgör ett beskrivningsmässigt tillkortakommande. Istället skall den förstås dialektisk, varvid de skilda kompetenserna står i ett konfliktfyllt förhållande till varandra samtidigt som de kompletterar varandra. Det medför att deltagarnas erfarenheter samt organisatoriska, didaktiska och filosofiska överväganden formar folkbildningens vardag. Detta medverkar till att folkhögskolor och studieförbund får en föreningsmässig uppbyggnad. Existensen av konflikter mellan olika sätt att se på folkbildning framträder när verksamheten betraktas utifrån en instrumentell och strategisk pragmatism respektive en kommunikativ och kritisk pragmatism. Kritisk pragmatism innebär att "texts and discourse-practices continuously require interpretation and reconstruction ... [Strategisk pragmatism karakteriseras av] unreflective acceptance of explicit and implicit standards, conventions, rules, and discourses-practices that we find around us" (Cherryholmes 1988, s 151). Konflikter mellan olika synsätt hanteras genom organisationsdidaktiska överväganden.

NÅGRA ORGANISATIONS DIDAKTISKA FÖRUTSÄTTNINGAR

Vad som står på spel i specifika kommunikativa/organisatoriska handlingar (och strider) är således reproduktionen/ifrågasättandet/omformuleringen av övertygelser, samtycken och identiteter (Alvesson & Deetz 2000, s 107).

Folkbildning utvecklas genom att olika didaktiska kompetenser tillämpas. För det första framträder en *genomförandenivå* (K1), vilken berör frågor om hur verksamheten realiseras. För det andra en *planeringsnivå* (K2), som påverkar val av studieinnehåll, resultatet av utvärderingar samt verksamhetens finansiering. Genom att funktionärer anställs som folkbildare blir de ekonomiskt beroende av verksamheten. Det får som följd att en administrativ apparat etableras, som även inrymmer didaktiska arbetsuppgifter. Detta leder till social tröghet samt konflikter om vad som skall läras, vem som får delta, hur ett meningsskapande kommer till stånd etc. För det tredje berörs hur teori skapas, hur ideologikritik genomförs och vad som möjliggör didaktiska val. Dessa aspekter tillhör en *problematiseringsnivå* (K3). Det medför att folkbildning bidrar till alternativt motverkar en dominerande samhällsordning. Kunskapssociologiskt rör det sig om "kunskapens sedimentering, samhällets grad av naturlighet och förutbestämbarhet samt förhållandet mellan natur och kultur (formulerat som förhållandet mellan idé och materialitet)" (Barlebo Wenneberg 2001, s 169). *Folkbildning blir* härigenom *en institution för meningsskapande*, varvid varje organisation blir av didaktiskt intresse.

Med *organisasjon* förstår vi ett socialt system med formaliserat medlemskap. Grunnelementet i en organisasjon er aktiviteter med funksjonsbestemte handlinger som er utført av medlemmer. Dermed ser vi at funksjonell spesifisering av handlinger og samordning av dem blir et hovedspørsmål i organisasjonen (Dale 1999, s 18).

Folkbildningens mervärde ligger i att varje folkhögskola och varje studieförbund är organisationer som stödjer deltagarnas kunskapande. Avsikten är att tillgodose vad enskilda individer inte når var och en för sig. Dessutom behöver hänsyn tas till att folkbildning liksom andra (idéburna) organisationer bygger på, att "[m]embership is voluntary in the sense that it is not ascribed upon a person by birth like citizenship and kinship" (Ahrne 1997, s 66). När väl en verksamhet är etablerad tas den för given, varvid delar av kunskapen om

folkbildning övergår till att bli ”frusen ideologi”.³ Samtidigt uppstår krav på samordning av olika delar av den organiserade verksamheten som svar på konflikter mellan olika grupper. Konflikter utlöses även av organisationsledningen fastän dess primära uppgift är att stävja kontroverser. Studieverksamheten förutsätter även ”rum för lärande”, vilka idealt tar sig olika form beroende på vad som skall läras.⁴ Att *en organisation får didaktiska konsekvenser* leder till ett antal frågor:

I organisasjonsdidaktiken spør vi: Hvordan sikrer man såvel individuell som kollektiv læring? Hvordan kan rasjonell læring og fornyelse av læringssystemer best sikres – både når de gjelder hva slags handlinger som skal utføres og hvem som skal ha rett og plikt i forhold til de spesifikerte oppgavene som sikrer læring. Og organisasjonsdidaktiken spør videre om hvordan samspeilet er og skal være mellom aktivitetene og medlemmene, ikke minst mellom læringserfaringer og erfaringslæring (Dale 1999, s 19).

Organisationer kan vara enkla eller komplexa. En enkel organisation bygger på rutiner och ritualer, som gör att alternativen minimeras. En förgivettagen verksamhet blir svår att förändra, vilket speciellt gäller om de förändringar man eftersträvar bryter mot dominerande föreställningar. Fördelen med enkla organisationer är att olika handlingar är lätta att samordna och att organisationen kan förändras genom att rekrytera nya medlemmar med en i förväg fastställd kompetens. Ett enkelt juridiskt regelsystem underlättar möjligheten att bli av med medlemmar och att snabbt värva nya. Krav på vad som behöver läras minimeras. I komplexa organisationer, som studieförbund och folkhögskolor, uppstår svårigheter att samordna verksamheten. Förändringar sker genom att deltagarna ökar sin kompetens. Att de som är ansvariga för verksamheten kan hantera etablerade aktiviteter – eller skapa nya – utgör ett uttryck för organisatorisk kompetens. Samtidigt förvärvas insikter om hur studieverksamheten *beskrivs, planläggs och genomförs*, vilket anknyter till begrepp som *intention, mening, betydelse, avsikt* och *värde*. En organiserad verksamhet inrymmer olika intentioner, men i komplexa organisationer är deras konsekvenser svåra att förutse.

Sammanfattningsvis kan anföras, att nutida folkbildning ställer krav på organisationsdidaktisk kompetens (K). För det första (K1) handlar det om *hur* verksamheten organiseras samt hur relationen mellan deltagare och handledare utformas. Vidare talas det om folkbildningens unika studiemetoder. Det skapas ett ”handlingstvång” som

leder till att såväl tal som handlingar förblir oproblematiserade. Dessutom ställs krav på ökad verksamhet såväl socialt som volymmässigt. För det andra (K2) handlar det om *vad* som skall studeras, planeras och utvärderas, vilka som får delta, vem som väljer innehåll, vilken information som sprids, vilka deltagare som rekryteras och vem verksamheten organiseras för etc. Detta "planeringstvång" avses leda till en organisatorisk stabilitet. För det tredje (K3) berörs bildningsfilosofiska överväganden, vilka leder till ett "problematiseringstvång". Därvid belyses konflikter mellan konkurrerande former av kollektiv förståelse. Frågan blir om folkbildning utgör en samhällsbevarande eller en samhällsförändrande kraft?

FOLKBILDNING SOM INSTITUTION FÖR MENINGSSKAPANDE

I institutionella miljöer är lärandet i stor utsträckning språkligt till sin karaktär (Säljö 2000, s 155).

Folkbildning byggs upp av texter som studiematerial och verksamhetsplaner. Dessa leder exempelvis till kunskap om hur en administrativ apparat byggs upp. Vidare krävs en kollektiv förståelse om vad det innebär att vara deltagare, förtroendevald eller anställd. Organisationsdidaktiskt berörs *hur* verksamheten samordnas (K1), *vad* som utgör ett gemensamt innehåll i olika handlingsplaner (K2) samt *varför* folkbildning existerar och vilka konsekvenserna blir (K3). Dessutom berörs hur förändringar sker, vad som orsakar konflikter och hur folkbildningens mening hanteras på grupp- och organisationsnivå. Folkbildning blir därmed en institution som inrymmer konkurrerande, ideologiska avsikter.⁵ En aspekt berör hur den lokala studieverksamheten inordnas i en institutionell överbyggnad. Detta har med makt och inflytande att göra. Flera studieförbund och folkhögskolor har (folk)rörelser som medlemmar. Med ett byråkratiskt språkbruk benämns dessa "huvudmän".⁶ De är föreningstekniskt och ideologiskt ansvariga för den studieverksamhet som bedrivs.

Juridiskt utgör den organiserade folkbildningen en ideell föreningsverksamhet, vilken bygger på en idé om representativ demokrati. Genom valförsamlingar och styrelsemöten utövar medlemsorganisationerna sin makt över folkhögskolor och studieförbund. Studieförbunden byggs historiskt upp som treledsorganisationer; en riks-, en distrikts- samt en lokal organisation. På varje nivå finns en styrelse som väljs vid ett årsmöte, där medlemsorganisationerna representeras

genom valda ombud. Folkhögskolornas styrelser utses av huvudmännen. I många fall besitter styrelseledamöterna en specialkompetens, som de genom huvudmannaskapet tillför respektive folkhögskola och studieförbund. Dessutom förväntas styrelsemedlemmarna ha insikt i vad det innebär att vara förtroendevald. Förutom kunskaper om den egna medlemsorganisationen krävs även insikter om folkbildningens samhälleliga, ekonomiska, didaktiska och organisatoriska förutsättningar. Kraven på förtroendeuppdragen ökar under senare delen av 1900-talet främst inom områden som administration, personalledning, ekonomi och juridik.⁷ Det sker en instrumentalisering av studieverksamheten, varvid folkhögskolor och studieförbund ses som ett medel för att nå huvudmännens verksamhetsmål.

Folkhögskolor och studieförbund utgör även arenor för sociala processer och meningsskapande. De som är ansvariga för verksamheten behöver därför ständigt förnya sina insikter. Organisatoriskt har styrelserna ett speciellt ansvar för detta. Didaktiskt ställs följande frågor: Hur utvecklas deltagarnas självreflektion? Hur skapas förutsättningar för ett individuellt och kollektivt lärande? Hur utvecklas didaktisk rationalitet? I didaktisk rationalitet ingår föreställningar om vad som ökar den inre sammanhållningen i en organisation. En annan aspekt handlar om hur olika ambitioner *realiseras* utifrån vad som anförts i verksamhets- och studieplaner (K1). Vidare berörs hur *konsistent* relationen är mellan mål, innehåll och metod. En organisationsdidaktisk analys leder till insikter om verksamhetens materiella och kulturella resurser. Detta påverkar vad som blir möjligt att dokumentera, säga och göra (K2). Dessutom leder en *kritisk analys* till att verksamhetens innehåll problematiseras, vilket utgör en metanivå i förhållande till de två övriga. Utifrån K3-nivån blir det möjligt att bejaka eller kritisera övriga kompetensnivåer.

Inom folkhögskolan finns långa (ett- eller fleråriga) och kortare kurser (veckokurser). För att genomföra kursverksamheten anställs ämneslärare. Studiearbetet bedrivs ofta som teman eller projekt utifrån ett valt organisations- eller samhällsproblem. Det medför att olika ämnesgränser överskrids. Samtidigt ansvarar en eller flera lärare för bedömningen av elevernas studiearbete. Främst bedöms deltagarnas kognitiva förmåga.⁸ Ifrån ett ämnesdidaktiskt perspektiv fokuseras mål, innehåll och metoder relaterat till ett kunskapsområde (ämne) eller en annan didaktiskt motiverad uppdelning. Allmändidaktiskt belyses hur olika ämneskunskaper relateras till varandra (se Dale 1999, s 27). Sättet att tala om studieverksamheten blir annorlunda ifrån ett ämnesdidaktiskt synsätt i jämförelse med ett allmändidaktiskt. Även

inom studieförbunden sker en uppdelning i ämnen och teman. Det anordnas studiecirkelar inom ämnen som natur-, språk-, samhälls- och litteraturkunskap. Dessutom förekommer studiecirkelar inom områden som jägarskolan, aktiekunskap, matlagning, kost- och näringslära, idrott/träning etc. Studieverksamheten inom studieförbunden ses främst som ett allmändidaktiskt fenomen. Det finns även en strävan efter att överskrida uppdelningen i ämnes- respektive allmändidaktik.

I retoriken om folkbildningens särart framhålls tilliten till deltagarnas förmåga att medverka i studiearbetet. Särarten knyts även till ett frivilligt deltagande, öppenhet vid val av studieinnehåll, stort tal- och handlingsutrymme för deltagarna genom små studiegrupper, avsaknad av examination etc. (se Sundgren 2000, s 115–116). Dessutom framhålls ett *funktionärspedagogiskt* synsätt.⁹ Att vara funktionär innebär i huvudsak, att genomföra åtgärder som andra har beslutat. Det medför att de makt- och värdebaser som verksamheten vilar på förblir oanalyserade. Detta aktualiserar följande frågor: Hur belyses demokrati i studiearbetet? Hur uppmärksammas kulturarvet? Riskerar folkbildning att bli en terapeutisk verksamhet istället för en samhällskritisk? Hur belyses historiska och samhälleliga förutsättningar för studiearbetet? Hur påverkar olika genuskontrakt och etniska aspekter studiearbetet? Centrala begrepp blir *demokrati, kunskap, lärande* och *socialisation*. Om språkbruk och vardagsverklighet glider isär har det med ett ideologiskt herradöme att göra.

En etisk fråga är om människan har en fri vilja eller om hon är determinerad. Utifrån darwinismen ses människans varande som styrt av biologiska förutsättningar. Hennes agerande determineras ”av gener, av klimat, av kultur, diskurser, regelsystem, matriser, social struktur [etc.]” (Håkansson 1999, s 99). Ifrån ett sociokulturellt synsätt förändras istället människan i mötet med betydelsefulla andra. På så sätt etableras övertygelser, värderingar, vanor och förgivettagna handlingssätt, vilka överförs från erfarna till oerfarna medlemmar.¹⁰ Samtidigt ställs frågan om vad det innebär att folkbildning beskrivs som ”fri och frivillig”. Kunskapssociologiskt utgör frihet en föreställning bland andra (se Berger & Luckmann 1979, s 11–12). De synsätt som anses meningsfulla är liktydigt med dem som deltagarna i en grupp eller organisation kan enas om.

En organisationsdidaktisk aspekt berör förmågan att bryta linjära handlingsmönster. ”Aktörerna uppfattas alltså vara i stånd att överskrida den linjära logiken mellan stimulus och respons” (Melucci 1992, s 35). Istället utvecklas en frihet att välja mellan olika alternativ. Denna frihet berör även förståelsen av kroppen. Det medför att män-

niskan existerar i en dubbelhet där hon blir både kropp och icke-kropp. Detta uttolkas som att människan har en sociokulturell frihet att överstiga kroppens biologiska begränsningar. Dels kan vi uppleva oss vara ett med kroppen genom att kropp och andlighet formas genom en dialektisk förståelse. Dels ser vi oss som avskilda från kroppen, det vill säga kroppen har feber, är förkyld etc. – inte jag. Denna organisationsdidaktiska dubbelhet berör hur människor förändras genom möten med betydelsefulla andra och utvecklar en ömsesidighet mellan deltagarna.¹¹

ORGANISATIONS DIDAKTIK OCH INTERSUBJEKTIVITET

Medborgarna i en modern västerländsk demokrati utgör ingen homogen grupp. De är individer med olika kulturella, religiösa eller andra hemhögheter, med olika lojaliteter, intressen och verksamheter, med olika uppfattningar om vad som är bra, trevligt, behagligt, eftersträvänsvärt eller outhärligt, om vad som är exotiskt eller alldagligt, om vad som är förnedrande, kränkande eller generande, om vad som är påträngande, generöst eller sniket, om vad som är källor till besvikelse och sorg, om vad som är källor till stolthet och glädje (Persson 1994, s 7).

I en modern samhällsordning ses en autonom individ som ett ideal, vilket medför att den enskilda människans medvetenhet ses som fristående ifrån de andras. Vad blir konsekvensen om vetande, handlande och kännande istället ses som relationella fenomen? Genom en problematisering finner vi, ”att inget fenomen existerar i självtillräcklighet, utan att alla fenomen tillsammans bestämmer och skapar varandra” (Håkansson 1999, s 107). Därmed överskrids åtskillnaden mellan subjekt och objekt och ett intersubjektivistiskt förhållningsätt skapas.¹² Min existens som organisationsmedlem påverkar mig som individ. Det medför att individens medvetenhet endast med svårighet kan avskiljas ifrån de andras, då medvetenhet, identitet och förståelse utgör en konsekvens av vår intersubjektivitet. Organisationsdidaktiskt medför detta, att ju fler möten vi har med andra desto mer särskild – i positiv bemärkelse – blir vår individualitet. Vanligtvis ser vi oss som avskilda ifrån de andra, men det är våra föreställningar som skiljer oss åt: ”Jag’ är, *så som jag alltid varit*, aktivt delaktig i konserverande och förändrande processer, som del av livet som helhet. *Som jag alltid varit*, därför att jag aldrig varit något sådant ’för sig själv’, som tanken framställer det” (Håkansson 1999, s 109). Därmed blir intersubjektivitet en central organisationsdidaktisk fråga.

Intersubjektiviteten omfattar det som sker i den gemensamma världen, i den väv av relationer i vilka individer med sina enskilda subjektiviteter ingår. Med "inter-subjektivitet" avses alltså koordineringen av subjektiviteterna, dock så att intersubjektiviteten som fenomen inte kan reduceras till enskilda subjektiviteter. Intersubjektivitet omfattar ett samförstånd i en samtidighet, dvs. att deltagarna i interaktionssituation mötes i kommunikation och delar en verklighet som kommer till dem ur detta möte. Det är emellertid skäl att påpeka att intersubjektivitet inte kan handla om en total enighet utan alltid omfattar mångfald. En ren och total intersubjektivitet är vare sig möjlig eller relevant i ett relationellt perspektiv, där mångfald och skillnad uppfattas som existentiella grundvillkor (von Wright 2000, s 75).

Sociokulturellt sett blir det näst intill omöjligt för medlemmarna i en organisation att isolera sig ifrån varandra. Således utgör vår strävan efter gemenskap en stark social kraft, vilken påverkar all organiserad studieverksamhet. Organisationsdidaktiskt får därmed studieverksamheten sig själv som tema, varvid studiernas innehåll och dess konsekvenser kan problematiseras.¹³ Kunskap om en organisation blir därmed möjlig att ifrågasätta. En (måttlig) relativism – i kunskaps sociologisk mening – gör det således möjligt att ifrågasätta vad som annars tas för givet.¹⁴ Det medför att kunskapandet pendlar mellan deltagarnas livsvärld och skapandet av olika maktsystem. I det senare fallet fastställs valet av studieaktivitet över huvudet på deltagarna. Ur ett systemperspektiv formas folkbildningens innehåll på riksnivå av studiekampanjer, statliga förordningar och ekonomiska bidrag istället för av de intressen som geografiskt lokala organisationer, grupper eller enskilda deltagare är bärare av. Som system infiltrerar statsapparaten deltagarnas livsvärld.

Varje organiserad verksamhet förutsätter att deltagarna gör avkall på egna önskemål och personlig frihet. Detta utgör en förutsättning för att organisationer skall bestå eller förändras. Genom såväl organiserade som oorganiserade möten skapas en kollektiv medvetenhet, vars innehåll upplevs som fakta. Organisatoriska arrangemang leder således till gemensamma föreställningar (se Melucci 1992, s 45–51). Dessutom erhåller medlemmar en större frihet än de som står utan ett medlemskap. Det medför att folkhögskolor och studieförbund blir organisationer med en verksamhet som bygger på arbetsfördelning. Denna arbetsfördelning påverkar vad som blir möjligt att tala om eller att göra. Samtidigt ifrågasätts ett studiearbete som saknar mening. Blir detta fallet kan exempelvis folkhögskolor få färre sökanden till sina kurser och studiecirkelverksamheten minskar

i studieförbunden. Studieverksamheten kan även komma i konflikt med förväntningar ifrån statsapparaten och andra samhällsaktörer. Vidare kan verksamheten komma i vanrykte om fastställda regler inte följs, som ofta blir fallet när folkbildning belyses i massmedia.

Folkbildning omges således av ett regelverk som deltagarna har att följa, förändra eller avfärda. Det gäller såväl förtroendevalda som anställda, ledare/lärare och deltagare/elever. Varje regelsystem förändras över tid. En aspekt berör hur verksamheten kan expandera och/eller permanentas. En annan aspekt är hur *konsensus* kan nås kring centrala normer och etiska förhållningssätt.¹⁵ Samtidigt behöver konflikter språkliggöras för att kunna åtgärdas. Språkliggörandet sker bland annat utifrån följande begreppspar: *Kontinuitet-förnyelse*, *konsistens-inkonsistens*, *stabilitet-förändring*. När påverkan från omvärlden inte kan bemästras påskyndas en förändring av verksamhet och organisation. Alternativt leder detta tillstånd till en nostalgiskt grundad passivitet. Vidare försvåras möjligheten att värva nya deltagare till verksamheten om tilliten till studieverksamheten minskar. Ett skäl är att potentiella deltagare känner sig främmande för en etablerad retorik.¹⁶ En annan påverkansfaktor utgör sociomaterien, vilken utgör en styvmoderligt behandlad organisationsdidaktisk aspekt (se appendix, punkt 7).

SOCIOMATERIA OCH RATIONELLA HANDLINGAR

På organisationsnivå bidrar sociomaterien till att verksamheten typifieras. Exempelvis ger studiematerial som används under flera år karaktär åt en hel organisation. Studiecirkeln ”Jägarexamen” är ett sådant exempel inom Svenska Jägareförbundet. Ett studiematerial inrymmer även föreställningarna om vad det innebär att lära. Bygdegårdar, ordenslokaler, folkets hus etc. är andra exempel på sociomateria som formar oss. Vidare påverkas vi av hur lokaler möbleras liksom av den apparatur som införs genom att verksamheten datoriseras. Vårt språkbruk samt synen på verkligheten påverkas således av den teknik som används.¹⁷ En annan aspekt utgör att elever/deltagare utvecklar andra sätt att tala om folkbildning än lärare/handledare samtidigt som lärare/handledare utvecklar ett annat tal än skolledning/administratörer. På ytnivå nås enighet utifrån en oförpliktiggande retorik, vilket medför att typifierade föreställningar och frusna ideologier tas för givna.

Det er i slike sammenhenger at 'visjoner' er destruktive for en rasjonell fornyelse av læringssystemet. Og her vil reflektert kritikk bli institusjonalisert som uviktig. I en slik situasjon vil utdanningsteori virke provoserende og truende, særlig for en inkompetent ledelse (Dale 1999, s 68).

Organiserade handlingar kan vara såväl värderationella som instrumentella och kommunikativa. Begreppen hierarki, kulturarv och etik anknyter till ett värderationellt perspektiv. Instrumentella handlingar ansluter till begrepp som effektivitet, målstyrning, kvantitet, tillväxt etc. Ett kommunikativt handlande utgår ifrån "allas lika och fria möjligheter att komma med förslag, ställa frågor och uttrycka sina åsikter..." (Eriksen 1998, s 144). Genom olika begrepp typifieras och förkroppsligas verksamheten. Det innebär att "[k]unskapen ligger lagret i medlemmernes erfaringer, mer eller mindre overlevert i kroppsliggjort form" (Dale 1999, s 70). Typifieringar leder dels till vanor som frigör kraft, dels möjliggörs en problematisering av förgivettagna föreställningar och handlingsmönster. Men typifieringar kan även försvåra ett ifrågasättande. Det är först när medlemmarnas kompetens förändras som organisatoriska förändringar sker. Kompetensen är såväl emotionell som sociokulturell och kognitiv. "Med kognitiv kompetense forstår vi dyktighet till å iaktta, beskrive, analysere og reflektere, til å bygge opp teori i forhold til den sammenhengen en er i" (Dale 1999, s 71). Kompetensen att problematisera ökar förmågan att välja handlingsalternativ och att avgränsa problem (K3). Problem som är svåra att avgränsa blir även svåra att hantera.

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

Organisationsmedlemmar utvecklar föreställningar, vilka känns främmande för dem som står utanför. Dessutom möter nyetablerade organisationer en bristande tillit.¹⁸ Detta ställer krav på arenor för frimodiga samtal för att överbrygga denna brist på tillit. En sådan situation kan överskridas genom att deltagarna ömsesidigt betraktar varandra som trovärdiga. På detta sätt etableras ett kommunikativt handlande samtidigt som en instrumentell tro på ett snävt ekonomistiskt nyttighetsresonemang motverkas. Gemenskap mellan och inom organisationer medför att instrumentella misstag förebyggs.¹⁹ Om detta

sker utifrån ett kritiskt förhållningssätt kan normer, regler och andra förhållningssätt problematiseras innan de internaliseras. Organisationer som bygger på en kommunikativ rationalitet främjar även deltagardemokratiska relationer. På så sätt samordnas nödvändiga handlingar: "Handlinger samles til kollektive handlinger ... når medlemmer av en gruppe står inne for hverandre og handler i forhold til hverandre ... Vi ser at det er viktig med felles situasjonsforståelse. Medlemmene kan si: 'Vi har bestemt'" (Dale 1999, s 70).

Organisationsdidaktiskt visas att ett perspektivbyte inom en organisation förutsätter en dialektik mellan *engagemang* och *överblick*, *närhet* och *distans*. Samtidigt kan ett (alltför) starkt engagemang leda till perspektivblindhet. "Det gör det svårt att se på fenomen och praktiker som är välkända och naturliga för 'de infödda' med fräscha ögon" (Alvesson & Deetz 2000, s 186). I denna situation krävs en förmåga till överblick och distans för att kunna rekonstruera verksamheten. Individuellt och organisatoriskt etablerade föreställningar behöver därför överskridas för att ett handlings- och planeringstvång skall övergå till ett problematiseringstvång. I det senare fallet möjliggörs alternativa synsätt. Detta förutsätter i sin tur ett intersubjektivistiskt förhållningssätt. Härigenom betonas "det som är gemensamt i mänskliga relationer: värden, vanor, normer och övertygelser ..." (Hargreaves 1998, s 201). Det blir samtidigt betydelsefullt att lyfta fram skillnader och likheter i synen på kunskap och lärande samt dess anknytning till praxis.²⁰

FOLKBILDNING SOM ORGANISATIONS DIDAKTISK PRAXIS

Voluntary associations can be engaged in a great number of activities (Ahrne 1997, s 69).

Folkbildning ses som en institution för didaktiska överväganden, vilken samtidigt utgör "en medvetet skapad social enhet ... [för] att förverkliga ett eller flera mål" (Orban 1996, s 42). Härigenom etableras en kulturell och organisatorisk praxis. Detta påverkar innehållet i studiematerial och andra texter. Samtidigt leder deltagarnas intresse för studier till en nyfikenhet att veta mer för att kunna förändra sin och andras livssituation. Således stillas såväl som stimuleras deltagarnas nyfikenhet via studier (se Jarvis 1997, s 15). Vidares förändras etablerade synsätt genom en "horisontförskjutning". Det innebär att vi för-

flyttar oss från ett perspektiv till ett annat. Hur vi talar om folkbildning blir därmed något mångdimensionellt.²¹ Samtidigt kräver all organisering "en gemensam vokabulär som innefattar moraliska och värderingsmässiga ståndpunkter samt lämnar utrymme för mänskligt hopp om solidaritet och en bättre framtid" (Olsson 1997, s 165). Folkbildning som praxis innehåller även ståndpunkter som står i konflikt med varandra. Samtidigt bevaras existerande organisationer genom att olika "föreställningar, värderingar, ideal och normer överförs från en generation till en annan" (Alvesson 1991, s 13).

Medvetenhet om kunskapens historiskt-sociala karaktär samt insikt om nödvändigheten av att problematisera etablerade föreställningar ingår som organisationsdidaktiska uppgifter inom folkbildning. Insikter skapas om "perspektiveringens nödvändighet och förmågan att ställa olika perspektiv emot varandra" (Englund 1997a, s 50). Detta möjliggör framväxten av en "verksamhetsteori" i "ett försök att systematisera förståelsen av mänskliga handlingars situerade natur och beskriva dem som delar av kontinuerliga sociala praktiker i samhället" (Säljö 2000, s 137).²² Genom att studieverksamhet typifieras skapas en social tröghet. Detta berör hur en organisatorisk sammanhållning bibehålls eller fördjupas; vilka värden som ligger till grund för olika regelsystem; hur deltagarna socialiseras etc.²³ Följande frågor söker därmed sina svar: Hur betraktas människors bildbarhet? Hur väljs innehåll till olika studiematerial? Vilka kunskapsområden efterfrågas under olika verksamhetsskeden? Dessa frågor ingår som aspekter i vad som kan kallas folkbildningens (organisations)didaktik.

Folkbildning påverkas som praxis av propåer från stat och kommuner, varvid studieförbund och folkhögskolor blir självständiga juridiska enheter. På så sätt fräntas folkbildningens moderorganisationer – det vill säga politiska partier, religiösa samfund, ideella ungdomsorganisationer och folkrörelser – en del av det juridiska ansvaret för studiearbetet. Istället byggs juridiskt och organisatoriskt fristående folkhögskolor och studieförbund upp.²⁴ Ett skäl är att företrädare för staten ställer krav på administratörer, förtroendevalda funktionärer, cirkelhandledare och folkhögskollärare att de skall anpassa verksamheten efter statliga förordningar samtidigt som folkbildning förväntas ha en fristående idémässig grund. Därmed skapas en paradox: Å ena sidan talas det om folkbildningens frihet. Å andra sidan skall studieverksamheten följa förordningar fastställda inom statsapparaten och beslut av folkbildningsrådet.²⁵ Det är "som om man trodde att orden själva kunde framskapa just det som är målet" (Sundgren 1998, s 13). I statliga dokument sammanblandas således är och bör

varvid en åtskillnad skapas mellan realitet och avsikt. Det innebär att föreställningar om hur det bör vara ses som ett faktiskt tillstånd.

Texter som tagits fram inom statsapparaten, som utredningar, propositioner och förordningar, skapar en kollektiv bild av folkbildning. Samtidigt är ambitionen inom statsapparaten inte alltid i harmoni med vad som sker inom studieförbund och folkhögskolor. Ett exempel berör studier för eftersatta grupper, vilka anses ha brister i formell skolgång. På detta område förväntar sig representanter för statsapparaten en snabbt ökad studieverksamhet. Samtidigt stöter rekryteringen av deltagare på hinder om dessa saknar ett studieintresse. Staten använder även folkbildning som ett medel för att realisera politiska ambitioner, varvid resurser till exempel satsas på studiekampanjer som arbetsmiljö och hälsa. Trots detta belyses sällan studiearbetets ideologiska grund (se appendix, punkt 5). I de fall folkbildning granskas blir det genom utvärderingar utifrån i förväg uppställda mål. Däremot granskas sällan studieverksamheten utifrån studiemål som växer fram under arbetets gång fastän det senare synsättet ligger i linje med en retorik om att deltagarna själva avgör studiernas form och innehåll. Istället idealiseras den verksamhet som bedrivs fastän den målstyrs.

Att målstyrning bygger på en instrumentell rationalitet förblir ofta fördolt i olika texter. Om en utvärdering då visar på skillnader mellan mål och resultat uppfattas detta som ett problem i verksamheten och inte som en brist i målens karaktär.²⁶ Därmed främjas en instrumentellt motiverad planering (K2). Ett annat perspektiv berörs i den statliga rapporten "Cirkelsamhället". I denna utvärdering anförs att i "våra resultat ter sig betydelsen av studiecirkelnas existens olika om man ser dem ur individens perspektiv eller samhällsperspektivet. Konklusionen blir att det finns flera bilder [av folkbildning]" (SOU 1996:47, s 239).²⁷ Samtidigt anförs att studiecirkelnas "samlade betydelse på det lokala planet [inte kan] fångas under en betydelse, utan snarare är det variationen som är det slående draget" (SOU 1996:47, s 241). Studieformens flexibilitet framstår som "ett centralt värde, när man ser verksamhetens utveckling över en längre tid ..." (SOU 1996:47, s 251).²⁸ På så sätt skapas en (positiv) myt om att folkbildning bidrar till en förändring av samhället.

Ett deltagande i folkbildning innebär, att begära inträde i en institution vars verksamhet omgärdas av olika språkbruk och handlingsmönster redan före vår ankomst. Det innebär att olika ideologier påverkar vad som sägs och görs. Vidare behöver vi skaffa oss ledtrådar till hur en "social institution styrs, vidmakthålls och förändras.

...²⁹ [Uppmärksamheten riktas i detta fall] mot gemensamma föreställningar, innebörder och definitioner av verkligheten” (Alvesson 1991, s 11). Det medför att folkbildning påverkas såväl av vår vardag som av idéburna föreställningar. Ett familjärt språkbruk främjas på bekostnad av det som upplevs främmande. Detta försvårar ett ifrågasättande av dominerande föreställningar. Samtidigt kan vi förundras över hur väl folkbildare förstår varandra trots organisatoriska, kulturella och sociala skillnader.³⁰ Hur vi talar om folkbildning förändras även av vilka perspektiv som anläggs; en cirkeldeltagare talar exempelvis om sin medverkan på ett annat sätt än en cirkeldeltagare. Det medför, att ”[n]är man lärt sig språkspelet, har man inte bara lärt sig ett språk att kommunicera med, utan även ett sätt att leva. Vidare blir man istånd att utveckla nya språkspel” (Israel 1992, s 106). Det anförda bildar en organisationsdidaktisk grund för ett sökande efter olika diskurser, vilket berör folkbildning som ett socialt fenomen.

NOTER

1. Folkbildningens organisationer bildar länsbildningsförbund, olika riksorganisationer och folkbildningsförbundet.
2. ”[J]u starkare vi betonar mönstret desto mer framstår vi som systemets, diskursens, strukturens fångar” (Håkansson 1999, s 102). Se Aspers 1999, s 124 och Engdahl 1999, s 120.
3. ”As mandatory form of affiliation in voluntary associations, membership implies rights to take part in the selection of representatives or leaders and in decisions on strategies and goals. Definitions of voluntary associations typically emphasise that members are not paid, ‘financially recompensed’, for their participation” (Ahrne 1997, s 66–67). ”Vanligen är det inte fråga om en enda frusen ideologi utan många, den ena lagrad över den andra ... den frusna ideologin kan genom regelverket eller genom kvardröjande, svärgripbar men ändå påtaglig anda fortsätta att styra deras steg” (Liedman 1998, s 51).
4. Intresset av att delta i en studieaktivitet understryker betydelsen av mötet med andra. Folkhögskolor och studieförbund är (arbets)organisationer för lärande med anställd personal som sköter en daglig verksamhet. I andra arbetsorganisationer ses lärandet som ett delsystem, där huvudsyftet är att framställa en produkt eller att erbjuda en tjänst. ”Betingelserne for rasjonell læring og fornyelse av den ligger ingen anden steder enn i evnen til å organisere sine læringssystem, til selvtematisering og till å begrunne egne aktiviteter” (Dale 1999, s 19).
5. ”Insikt är en slags praktisk kunskap, att kunna se vad som är viktigt. Insikten gäller ... inte primärt individer, situationer och deras innebörder utan de system av relationer som gör sådana innebörder möjliga” (Alvesson & Deetz 2000, s 157). Insikt blir därmed ett kunskapssociologiskt och organisationsdidaktiskt begrepp.

6. Berg och Wallin (1986 och 1987) belyser "huvudmannens" intentioner. Dale (1999, s 19–21) menar att synsättet förhindrar pedagogisk professionalitet. Se Säljö 2000, s 137–141.
7. Positioner som ordförande, sekreterare och kassör ingår i en förenings-, förbunds- och skolstyrelse. Idag övertas ofta uppgiften som sekreterare och kassör av anställda funktionärer. De förtroendevalda får samtidigt allt större krav på sig, då de förvaltar miljontals kronor, vilka kanaliseras från stat och kommuner till studieförbund och folkhögskolor.
8. I svensk folkhögskola spelar studieomdömet en stor roll. Det används av eleverna vid ansökan om studieplatser inom högskolan. Omdömet avser elevens förmåga att studera medan betyg ses som ett uttryck för kunskap.
9. Hargreaves (1998, s 207–208) talar om påtvingad kollegialitet, då lärare, handledare blir funktionärer för att genomföra vad andra beslutat om (jämför resultat- och målstyrning). Se Dale 1999, s 30–31.
10. "Ord som individualism och kollegialitet är ... vaga och diffusa. ... De fungerar ... som symboler, ... i en mytisk diskurs om förändring och utveckling" (Hargreaves 1998, s 175). Studier anses inte handla om verkligheten. Den finns utanför 'teorilokalen'. Kant och Nietzsche ses som socialkonstruktivismens grundare (se Aspers 1999, s 126, Engdahl 1999, s 188–119, Hargreaves 1998, s 176 och 196 samt Håkansson 1999, s 97. Deltagarna ses som passiva när de underordnar sig en kontext, ett regelverk, giltig kunskap etc., men att underordna sig kan även ses som en handling. "Vad som då i grundläggande mening är aktivt eller passivt är inte lätt att säga" (Håkansson 1999, s 101).
11. Kollektiv förståelse växer fram genom att olika aktörer "producerar meningar, kommunicerar, förhandlar och fattar beslut" (Melucci 1992, s 35). Den autonoma personen utgör "ett individualistiskt subjekt som besitter en i det närmaste o begränsad frihet" (Kristensson Ugglå 2002, s 58). Relationellt ifrågasätts detta.
12. "Att avstå från dualistiska principer kräver nämligen ett 'språk utanför språket' och ett 'tänkande utanför tankestrukturerna'" (Engdahl 1999, s 121). Se Melucci 1992, s 41 om intersubjektivitet.
13. Folkbildningens innebörd kan inte ses som given varken historiskt, i nutid eller i framtid. Varje studiesituation är relationell. Se Säljö 1992, s 21–35, Dale 1999, s 64 och Engdahl 1999, s 120.
14. En rädsla för kunskapssociologisk relativism medför, "att inte kunna hålla normativa positioner baserat på något utöver passioner eller makt" (Aspers 1999, s 124). Se Engdahl 1999, s 120 och Aspers 1999, s 124–125. Mannheim överskrider relativismen genom att relationismen blir en motkraft. "I detta begrepp ingår att man ska identifiera det särpräglade i ett perspektiv eller ett betraktelsesätt, det vill säga dess relation till det sociala" (Barlebo Wenneberg 2001, s 35).
15. Björkegren (1989) menar att vissa föreställningar behöver dominera för att förändringar skall kunna realiseras.
16. "Ofta hör man att samarbete och kollegialitet, oavsett form, leder till kompetenshöjning, kritiskt tänkande eller kontinuerlig utveckling. Men i praktiken är det bara vissa former som fungerar på det här sättet" (Hargreaves 1998, s 200). För att öka folkbildningens legitimitet bedrivs (år 2002) en kampanj, som baseras på att det är 100 år sedan som studiecirkeln etablerades.
17. Folkbildning utgör en tankefigur som språkligt baseras på begrepp som *deltagare*, *kurs*, *studiecirkel*, *folkrörelse*, *lärande*, *ledarskap* etc. Utifrån dessa och andra begrepp uppstår dessutom olika diskurser om folkbildning.

18. I öppna organisationer är det enkelt att bli eller sluta som medlem. Etablerade föreställningar blir svåra att förändra om nya deltagare förväntas anpassa sig till dominerande språkspel och handlingsmönster. Genom medlemmarna synliggörs organisationen. De som stannar kvar blir mer anpassningsinriktade än de ambivalenta. Nya medlemmar bemöts ofta vänligt men reserverat. Detta stadium överskrids genom att medlemmarna tillägnar sig oartikulerade föreställningar samt dominerande sätt att tänka och tala. Dessutom skapar osäkerhet konformitet. Även oreglerad konkurrens likriktar medlemmarnas agerande. Se Uljens (1998) om tillit.
19. En instrumentell rationalitet fokuserar ett ekonomiskt utbyte (se Dale 1999, s 59–62). Om tiden för överväganden är knapp ökar risken för ritualiseringar och fastlåsningar i standardiserade teman och svar. Se Dale 1999, s 74.
20. ”En central punkt är hur ... personer och grupper kan förverkliga sina värderingar på bekostnad av andras, eller i vilken utsträckning de har makt och inflytande att omforma andras värderingar så att de passar den egna bilden. Enligt det kulturella perspektivet är ledning en fråga om styrning och legitimitet. Enligt det mikropolitiska perspektivet är ledning mer en fråga om makt och kontroll” (Hargreaves 1998, s 201).
21. *Elev och lärare* på folkhögskolan blir *deltagare* och *handedare* i en studiecirkel. En lek med ord blir meningsfull då den anknyter till en kunskapsteoretisk konflikt som erbjuder ”tillfällen att studera normsystem, rivaliserande strategier för att upprätta hegemoni genom tolkningsföreträdare eller på annat sätt” (Brante & Elzinga 1988, s 66).
22. Folkbildning kan ses som ett verksamhetssystem. ”Men olika verksamhetssystem arbetar efter delvis olika logik och löser olika slags uppgifter i samhället” (Säljö 2000, s 138). Se Sundgren 1998, s 54. Pedagogik ”syftar till det lärande subjektets myndighet, d.v.s. självständig kontroll och förverkligande av sig inom ramen för kollektivt givna gränser och normer, men även denna individs politiska myndighet” (Uljens 1998, s 153).
23. Även om det saknas en formell läroplan för folkbildning är det meningsfullt att tala om en sådan, då friheten att välja innehåll inte är total. Studiecirkelstatistikens (ämnes)indelning utgör ett exempel. Se Dale 1989, s 11–12, Säljö 1992, Gustavsson 1994, s 161 och 2000, Uljens 1997, Bjurwill 1998 samt Sundgren 2000. ”Bildbarhet är ... en ’relationskategori’ eller ’bestämning av ett förhållningssätt” (Uljens 1998, s 92). Tesen om folkbildningens samhällsnytta dominerar ”den statliga diskursen” (Sundgren 1998, s 52).
24. JUF och 4H (se kapitel 1) är organisationer som berörs av separeringen mellan studiearbete och annan verksamhet. Studieförbundet är nu ett juridiskt fristående studieförbund för dessa organisationer.
25. Kritik riktas mot folkbildningsrådet från två håll. Dels för att rådet inte tillräckligt tydligt svarar för en granskning av verksamheten enligt statsapparatusens riktlinjer. Dels för att rådet alltför mycket utgör ett verktyg för staten istället för att vara en ’intresseförening’ för folkhögskolor och studieförbund. Se SOU 2004:30.
26. ”Ever since the Enlightenment, at least, the knowledge has been treated as apparently objective, and anything other has been regarded as less than scientific, and therefore, less valid” (Jarvis 1997, s 144). Att folkbildningsrådet finns i ’myndighets ställe’ saknar kanske betydelse om rådet följer samma administrativa logik som statliga myndigheter? I en skrift (Folkbildningsrådet 2000) beskrivs övergången från regel- till målstyrning.
27. I SOU 1996:47 definieras analytiskt tre arenor; deltagarna, samhället och staten.

28. Då och då uttalas förintelsehot över folkhögskolans möjligheter att bidra till människors (formella) utbildning. Detta påstående har hittills kommit på skam. Istället har verksamheten ökat.
29. Folkbildning som egenvärde eller som ett statligt verktyg sedimenteras i ett 'kollektivt minne'. Se Douglas 1987, Israel 1999, s 27 och SOU 1996:47. "Institutioner överlever genom att utnyttja alla tänkbara sätt att förstärka sig själva, och klassifikationerna ändras när den sociala organisationen kräver det" (Hallberg 1988, s 70).
30. "Vi måste ... förstå socialisationen som relationen mellan de praktiker genom vilka individen *anpassas* till en social gemenskap respektive utvecklas som självständig person, s.k. *individuation*" (Allvin 1997, s 104–105). Socialisationen lär oss handla enligt språkreglerna "utan att behöva vara medveten om det och utan att kunna ange innehållet i en regel" (Israel 1992, s 130). Se Gustavsson 1993 och 1994 samt Israel 1992, s 70–71.

DEL II:

FOLKBILDNING
OCH BILDNINGSFILOSOFI

KAPITEL 4

FOLKBILDNING SOM SOCIALT FENOMEN

FOLKBILDNING OCH SAMHÄLLSORDNING – NÅGRA ASPEKTER

I den västerländska kulturen finns en kontinuitet i hur människor sett på kunskap. Vi har en kunskapstradition med anor från den grekiska antiken där våra nutida föreställningar, vårt sätt att förstå och tala om kunskap har sina rötter. Från den traditionen hämtar vi till stora delar de begrepp vi använder för att hantera problemet om vad kunskap är. Men kunskapstraditionen tolkas och utvecklas på olika sätt, beroende på vår position i samhället, vad vi arbetar med och hur vi förstår den värld vi lever i (Gustavsson 2000, s 15).

Från att historiskt sett ha varit en folkbildning för övre medelklassen och stadsbefolkningen omfattar studieverksamheten numera även landsbygdens befolkning och arbetarklassen, men på vissa villkor. "Arbetarna skulle fostras till nyttiga och lojala samhällsmedborgare – en 'arbetarklass' som genom idoga studier skulle höja sig ur sin sociala misär och anpassa sig till sin plats i klassamhället" (Johansson 2002, s 38). Genom att samhället förändras ändras även folkbildningens innehåll. Historiskt övergår en förmodern samhällsordning till en modern, och ett patriarkalt och värderationellt synsätt förändras till ett vetenskapligt och instrumentellt.¹ Folkbildning blir samtidigt ett verktyg i bygget av välfärdssamhället. Vidare får den studieverksamhet som baseras på idealism och ett okritiskt förhållningssätt (konsensus) sin motsats i ett materialistiskt och ifrågasättande synsätt (konflikt). Studiedeltagarna förväntas dessutom underordna sig ett socialmedicinskt och pliktetiskt skötsamhetsideal. I detta kapitel berörs även hur folkbildning anknyts till rådande samhällsordning. Dessutom introduceras en typologi som visar hur olika bildningsfilosofier anknyter till varandra.

En koppling mellan filosofiska och pedagogiska föreställningar och folkbildning görs av Hans Larsson under 1900-talets första hälft. Han är först folkhögskolelärare vid Grimslövs folkhögskola och blir senare professor i filosofi i Lund. Larsson kallas ibland "självbildningens filosofiske grundläggare" (Gustavsson 1991). Han anser att långt drivna fackstudier leder till allmänbildning och därmed överskrids skillnaden mellan fackkunskap och allmänbildning. Det som studeras ses som en utlöpare av ett större sammanhang, det vill säga att delen inrymmer helheten, eller ännu hellre ett sammanhang. På så sätt relateras individens och andras erfarenheter till varandra. Oscar Olsson, "studiecirkeln fader" inspireras av Hans Larsson.² Han menar att folkbildning leder till demokrati genom att ett "cirkelsam-

hålle” utvecklas. Studiearbetet skall dessutom förbereda för ett aktivt samhällsdeltagande.

Industrialismen är en social, politisk och ekonomisk kraft som redan under 1800-talet bidrar till förändringar av samhället. Detta sker numera i relation till samhällsfenomen som vetenskap och demokrati (se Brameld 1950, s 167). Parallellt framträder folkbildning i form av aktiviteter som studiecirklar, planeringsmöten, kulturprogram etc. Aktiviteterna ingår i folkbildningens *sceniska framträdande*, varvid det som framträder på scenen har en motsats i kulissen. Således ställs det synliga emot det osynliga, det medvetna emot det omedvetna etc. Folkbildning framträder även som en kulturell verksamhet. I snäv mening blir kultur liktydigt med en konstnärlig, estetisk verksamhet, vilken ställs i motsats till ett ”opolerat beteende”.³ I vid mening inkluderas organisations- och samhällsförändringar i kulturbegreppet. Vidare inrymmer folkbildning studieområden som saknas eller negligeras i ett statligt och kommunalt utbildningsutbud. Brist på andra studiemöjligheter bidrar till att fler kvinnor än män deltar samt att lantbrukare utgör en överrepresenterad yrkesgrupp. Folkbildning kan även betraktas ur ett sociokulturellt perspektiv.

En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande/handlande är således att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. Och just samspelet mellan kollektiv och individ är i fokus i ett sådant perspektiv (Säljö 2000, s 18).

Genom olika ritualer ökar sammanhållningen mellan deltagarna i organisationer och grupper (se Sjöstrand 1985, s 45 och Asplund 1987b, s 20). Ett exempel utgör sammanträdet, vilket organiseras utifrån föreningstekniska ritualer. En annat exempel utgör hur ekonomiska förutsättningar skapas för att bedriva verksamhet. För att anskaffa ekonomiska resurser och faciliteter genomförs ritualiserade processer, som leder till ansökningar om bidrag. I en ekonomiskt bestämd process upprättas bokslut, budget, kvartalsrapporter etc. Vidare diskuterar styrelseledamöter, tjänstmän handlägger och revisorer granskar de ekonomiska underlagen. Nödvändiga resurser är tillgången på lokaler, studiematerial, handledare/lärare, administratörer etc. Organisatoriskt berörs genomförande- och planeringsnivåerna. En tredje aspekt berör folkbildning som verksamhet. I en verksamhetsteori berörs vad som är ”folkbildningsmässigt”, vad som utgör ”den goda folkbildningen”, vad som skall studeras, varför organisationen ser ut som den gör, vem som skall göra vad etc. I detta sammanhang blir folkbildning en organisation för didaktiska överväganden.

FOLKBILDNING I VÅR TID – NÅGRA AXPLOCK

Folkbildning utgör en sociokulturell arena mellan familj och statsapparat, som härigenom bidrar till en modern samhällsordning. Studiearbetet organiseras som kurser i folkhögskolor och som studiecirkelar och kulturprogram i studieförbunden. Folkbildning vänder sig i ett första skede till jordbruksbefolkningen och senare även till andra grupper som saknar möjligheter till studier.⁴ Genom folkbildning upphävs tudelningen mellan offentliga möten och hushållets inre liv. En dialektik uppstår mellan det som tidigare var åtskilt. Dessutom förändras ”den betydelse var och en av sfärerna hade haft i den enskildes liv som privatperson och som medborgare” (Arendt 1988, s 62).⁵ Samhället blir komplext och dynamiskt istället för enkelt och statiskt. En ökad arbetsdelning medför att samhället blir ogenomskinligt och informationen abstrakt. Detta gör människor vilsna, vilket medför att folkbildning blir en angelägenhet för många i ett sökande efter meningsfull kunskap. Ett komplement till lärandet i familjen skapas. Studiearbetet förväntas även minska den sociala turbulensen i samhället. Sociokulturellt ses folkbildning som ett verksamhetssystem.

I ett sociokulturellt perspektiv är det utmärkande för kunskaper, färdigheter och förståelse att de är utifrån ett perspektiv och giltiga inom ramen för ett verksamhetssystem. Det har också utvecklats inom ramen för en verksamhet och avspeglar dessa speciella arbetssätt och prioriteringar. Det är genom att anlägga speciella perspektiv på verkligheten ... som kunskaper och färdigheter växer fram och blir brukbara (Säljö 2000, s 141).

Studieförbund och folkhögskolor samt kommunal vuxenutbildning och utbildningskonsulter konkurrerar numera om samma deltagare. En sådan konkurrens leder ofta till en ideologisk likriktning och att lärandet ses som ett ekonomiskt begrepp. *Lärandet* blir en ”produktionsfaktor jämbördig med *arbete* och *kapital*” (Johansson 2002, s 430–431). Ett annat exempel berör studiecirkelar inom språk och musik. Inom dessa ämnen deltar studiedeltagarna lika gärna i en studiecirkel som arrangeras av Medborgarskolan som av ABF. Detta sker trots att dessa studieförbund har olika politiska partier som medlemmar med olika synsätt på folkbildning, dess organisering och finansiering. En av statsapparaten önskad profilering av verksamheten tycks stanna vid en likriktning av vad som studeras. Det medför att folkhögskolekurser och studiecirkelar anpassas till olika trender samtidigt som självbildning görs till ett ideal. Verbalt blir det möjligt att leva kvar i

en diskurs (progressivism) samtidigt som handlandet utgår ifrån en annan (essentialism). Det kan till och med bli en regel att man gör så, vilket medför att ideologiska kontroverser döljs.⁶

Såväl grupper som individer är i idealtypisk mening bärare av motstridiga synsätt på folkbildning. På individnivå är exempelvis Rickard Sandler en folkbildare som företräder en ideologisk mångtydighet med diskursiva konsekvenser.⁷ Han anför å ena sidan essentialistiska idéer som grund för en medborgerlig bildning. Å andra sidan betonar Sandler progressiv självbildning. Det skapar en organisationsdidaktisk ambivalens, vilket medför att ämnesintegrering (progressivism) respektive expertkunskap i synen på lärares ämneskompetens (essentialism) efterfrågas samtidigt. Studiecirkelnns fader, Oscar Olsson, är bärare av en likartad – idealtypiskt formulerad – tudelning. Det medför att självbildning och medborgerlig bildning blir dominerande bildningsideal under förra seklet. På så sätt utsätts deltagarna för ett ideologiskt korstryck, vilket leder till *ett strategiskt agerande*, varvid en åtskillnad skapas mellan vad som sägs och vad som görs. Det medför "att vitt skilda konsekvenser kan följa av att olika filosofiska hållningar intas" (Westlin 2000, s 69). Verksamheten påverkas även av använd socio-materia. Det medför att "föremål av alla slag ... fungerar som förmedlare mellan medlemmarna i varje samhälle" (Østerberg 1977, s 28). Härigenom möjliggörs en perspektivrik folkbildning.

PERSPEKTIV PÅ FOLKBILDNING

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

ATT FÖRSTÅ FOLKBILDNING

Att människan är en biosocial varelse, som skapar sig sociala vanor bildar en allmän grund för folkbildning.⁸ Detta får konsekvenser för vad som blir av intresse att studera. Deltagarna lär sig exempelvis vad det innebär att leva hälsosamt. Samtidigt bygger människans förmåga att kommunicera på en biologisk grund, vilken snabbt över-

går till en sociokulturell vana. Vidare driver människans nyfikenhet henne att språkliggöra sina och andras erfarenheter. Detta lägger grunden för en intersubjektiv relation, vilken visar att människan är beroende av andra för sin utveckling. Ett alternativt synsätt utgör ideologisk individualism vars innebörd är att rangordna mänsklig aktivitet och enskilda individers prestationer.⁹ Denna individualism ses ofta som naturgiven istället för sociokulturellt formad. Sociokulturellt utgör folkbildning ett alternativ till individualismen genom att gruppen görs till en samlingspunkt i form av studiecirkelar (i studieförbund) och grupparbeten (i folkhögskolan). Utifrån ett organisationsdidaktiskt perspektiv överskrids vad som antas vara biologiskt bestämt. Föreställningen om ett individuellt lärande övergår således till ett relationistiskt sätt att bemöta varandra, vilket skapar förutsättningar för ett kollektivt lärande.

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

Den kraft som ligger i att människor samtalar med varandra finns där ”mer därför att de tycker om det än därför att de egentligen har något att säga varandra” (Hoffmeyer 1997, s 61). Denna *språkliga lekfullhet* bidrar till ett meningsskapande. Denna lek utgår ifrån en kommunikativ rationalitet och ett skapande av människans livsvärld. Människans sökande efter en lekfylld socialitet bidrar även till deliberativ demokrati. Detta kan förstås som en förutsättning för att bilda grupper, föreningar och förbund. Lek utgår ifrån en oreglerad social responsivitet medan spel bygger på en reglerad konkurrens. Spelet byggs upp utifrån en instrumentell rationalitet, vilket leder till system som marknad, organisationer och staten. Vidare får folkbildning ett ”spelmässigt” värde genom sammanträden, studiecirkelar och kurser. Dessa aktiviteter leder å ena sidan till en verksamhetsmässig regelbundenhet. Å andra sidan blir människan lekfullt upplivad av mötet med betydelsefulla andra.¹⁰ Sammanfattningsvis blir människans identitetsskapande med nödvändighet ”... ett socialt företag. Människor skapar *tillsammans* en mänsklig miljö ... [Den kan inte] förstås som produkter av människans biologiska konstitution ... som ... bara drar upp de yttre gränserna för människans skapande aktivitet” (Berger & Luckman 1979, s 67).

När lärandet övergår från att vara en oorganiserad verksamhet till att bli en social nödvändighet utvecklas en organisatorisk bas för studie-

arbetet.¹¹ Detta skall förstås som att folkbildning utgör ett regelstyrt spel knutet till en strävan, att överföra praxis från en generation till nästa. Samtidigt formas folkbildning av olika rationaliteter. Därmed skapas ett alternativ till en endimensionell rationalitet. På så sätt ifrågasätts att människans handlingar ses som antingen rationella eller irrationella. Enligt kritisk pragmatism formas verkligheten istället av olika rationaliteter med olika konsekvenser.¹² Att folkbildning utgör en informell bildningsgång medför inte att verksamheten är irrationell. Istället dominerar folkbildning av en annan rationalitet än den som ligger till grund för formellt kompetensgivande utbildning; en kommunikativ rationalitet ställs emot en instrumentell. Det uppstår därmed konkurrerande föreställningar om vad som utgör en meningsfull kunskap.¹³

For the most part rationality has been regarded in modern society as cognitive, instrumental or technical, and implies that it is a means-and-ends phenomenon. ... Being concerned for the Other is rational in itself. It is a form of value rationality which has a different basis from that of instrumentality but, nonetheless, it is rational (Jarvis 1997, s 53–54).

Att se folkbildning som ett rationellt verksamhets- och lärsystem innebär inte att studieverksamheten utgör en "formal education since non-formal education might still be institutionalised" (Jarvis 1997, s 7). Vidare etableras en paradox eftersom deltagarna frivilligt söker sig till folkbildning samtidigt som verksamheten i viss mening blir till ett socialt tvång. Detta kan förstås som att det är statusfyllt att vara bildad. En annan aspekt är att det ifrån staten ställs krav på invandrare och handikappade att utveckla kunskap i svenska språket och samhällskunskap. På motsvarande sätt ställs krav på medborgarna att bredda och fördjupa sina språkkunskaper. Det blir därmed nödvändigt att kunna tala engelska som andraspråk. På så sätt uppstår ett socialt tvång att förvärva kunskaper inom områden som samhället, språk, kultur, natur, hantverk etc. Detta kunskapssökande bidrar till att folkbildning blir en institution.

FOLKBILDNING SOM INSTITUTION

There is no single body of content, no system of courses, no universal method of teaching, that is appropriate to every kind of school. For, like experience itself, the needs and interests of individuals and groups vary from place to place, from time to time, from culture to culture (Brameld 1950, s 149).

När en verksamhet skall samordnas till en institution uppstår ofta kontroverser. Det innebär att "[n]år mennesker skal omgås og samarbejde, er det sandsynligt at deres værdier kolliderer" (Thyssen 1994, s 13).¹⁴ Detta gäller även över tid. Utifrån en linjär historiesyn anför, att folkbildning i någon form alltid funnits (se Ohlsson & Wadenstein 1952). Det kan förstås som att kunskaper förväntas gå i arv från en generation till nästa. Därmed döljs att det upprepat uppstår spänningar kring hur folkbildning skall regleras. Således fastställs förordningstexter som anger vad stat och kommuner är beredda att stödja ekonomiskt och ideologiskt. Folkbildning styrs numera av återkommande utvärderingar samt av studieprogram, kursplaner, idé- och handlingsprogram etc. Att det finns styrdokument medför inte alltid en begränsning av verksamheten. Istället kan de bidra till en organisatorisk experimentverkstad, varvid ett kreativt utrymme skapas för att pröva alternativa arbetsformer och ett annorlunda innehåll.¹⁵ Detta berör vad som anses vara folkbildningsmässigt. Samtidigt ses folkbildning som en förberedelse för "det egentliga livet", varvid livet anses börja när individen intar en institutionell position.

Life begins when a person first occupies a place in an institution outside the family. Living means being on your own – it means to have left behind security, the network of everyday life, and to adjust to the functional division of labour. *Life means to perform a function necessary for survival, which opens up the territory for competition, success, and failure* (Heller 1999, s 59).

Genom organisationsdidaktiska handlingar som studiecirkelar och kurser etableras föreställningar och vanor, vilka bidrar till en organisationskultur. Det skall förstås som att "every culture, no matter how static it appears, undergoes development" (Brameld 1950, s 148). Begrepp som planering och förutsägbarhet samt nydaning och oförutsägbarhet blir betydelsefulla. Det handlar om att belysa den "idé-mässiga sidan av organisationer, de symboliska representationerna och tolkningar av kollektivt liv som är utbredda bland organisationsmedlemmarna. ... [En organisationskultur kan] inte enkelt och opöblematiskt avläsas, den måste tolkas" (Alvesson 1989, s 127–128).¹⁶ Att delta i en studiecirkel i ett studieförbund eller en kurs på en folkhögskola innebär att bli en samtalspartner i en konstruktion och rekonstruktion av folkbildning. Det medför att när "vi skapar mening om olika fenomen relaterar vi inte bara till fenomenet eller tinget i vår omgivning utan samtidigt även till de människor med vilka vi kommunicerar och samspekar" (von Wright 2001, s 7). I kunskaps-

sociologisk mening blir det av intresse att belysa begränsningar och möjligheter i folkbildningens vardag och bildningsfilosofiskt.

FOLKBILDNING – MELLAN VARDAG OCH METAKUNSKAP

Det vardagliga är framför allt *indelningen* av människornas individuella liv inom ramen för varje dag; möjligheten att upprepa sysslorna är fixerad i möjligheten att upprepa varje dag, i varje dags tidsindelning. Det vardagliga är indelningen av tiden och den rytm, i vilken den enskildes individuella historia utspelar sig. Vardagslivet har sin erfarenhet och sin vishet, sin synkrets, sitt förutseende, sin möjlighet till upprepning, men också sina ovanliga tillfällen, sin vardag och sin högtidsdag (Kosík 1979, s 85).

Genom att folkbildning formas till en institution skapas även en verksamhetsmässig vardag. Denna bildar en utgångspunkt för all verksamhet. Det innebär att "[v]arje slag av mänsklig existens eller tillvaro i världen har sitt vardagsliv" (Kosík 1979, s 85).¹⁷ I folkbildningens vardag inryms även filosofiska överväganden. Således går det inte att frigöra sig från filosofiska aspekter, allra minst de som är outtalade eller undermedvetna. Vardagslivet framträder dessutom "som en verklighet tolkad av människor och subjektivt meningsfull för dem som en värld med inre sammanhang" (Berger & Luckmann 1979, s 31).¹⁸ Att delta i folkbildning "ger språket dess speciella innebörd och genom detta får gruppmedlemmarna identitet och säkerhet" (Arvidson 1985, s 40). För att människans identitet skall utvecklas krävs även ett erkännande ifrån betydelsefulla andra.

Kravet på erkännande blir ... betydelsefullt genom de förmenta kopplingar mellan erkännande och identitet, där den senare termen betecknar något i stil med en persons uppfattning om vem han eller hon är och om vad som i grunden karakteriserar honom eller henne som människa. Tesen är att vår identitet delvis formas av andras erkännande ... (Taylor 1999, s 37).

Identitetsprövandet ökar i betydelse i ett samhälle som karakteriseras av risker, mångtydighet, mångkulturalism och problematiserande samtal. Att *folkbildning bygger på samtal* blir dessutom centralt om "människan i grunden [ses som] *dialogisk*" (Taylor 1999, s 42). I en idealistisk folkbildningsidé ingår vidare, att människor möts trots skillnader i ekonomi, social position, ålder, kön, sociokulturella levnadsmönster

etc. Handledarens/lärarens uppgift blir i detta sammanhang att bistå deltagarna så att de kan överskrida sina erfarenheter. Därmed övergår erfarenheterna från att vara subjektiva och individuella till att bli sociala och kollektiva. Organisationsdidaktiskt sett bidrar studiearbetet på så sätt till en kollektiv förståelse. Det medför att "[t]hese units are generated and shaped from the questions and experiences of the learners themselves and ... to a wide range of emotional, motor, intellectual, and social experiences" (Brameld 1950, s 150). Studiearbetets avsikt är att vidga deltagarnas förståelse av samhället, organisationslivet och den egna personligheten (se Byström 1983, s 11). Detta förhållande återverkar exempelvis på hur vi ser på folkhögskolan som organisation.

I den sociala värld som konstitueras inom folkhögskolan vinner "ofta marknadstänkandet över mer ideologiska överväganden och det blir meriteringsinriktningen som visas upp som lockbete utåt" (Berndtsson 2000, s 288). Vidare ställs personliga erfarenheter mot vetenskaplig kunskap samt ett målstyrt kunskapande mot ett fritt kunskapssökande. Det talas även om skillnader mellan praktik och bokligt läsande, att gå i skola kontra en fri bildningsprocess.¹⁹ Dessutom skapar "ett processinriktat arbetssätt med lösare strukturer ... en efterfrågan på hårdare strukturer med inriktning mot resultat och styrning" (Berndtsson 2000, s 294). Vidare läggs materiella omständigheter istället för andliga värden till grund för kunskapandet. Det blir därmed uppenbart att synen på verkligheten utgör en social konstruktion (se Barlebo Wenneberg 2001, s 154–155). Härigenom kan påståendet, "att verkligheten kräver ..." ifrågasättas. Vidare ses det som betydelsefullt att *folk bildar sig* – skaffar sig insikter om livets mening, det goda samhället samt insikter om natur och kultur. Dessutom skapas en av fritids- och industriverksamhet samt en av jord- och skogsbruk formad natur.²⁰ Folkbildning blir härigenom ett uttryck för moderniteten.²¹

I *moderniteten* sammanfattas hela den process som tar sin början för åtskilliga århundranden sedan och som tar sig uttryck i en världsomspännande handel, i städernas våldsamma tillväxt, i utvecklingen och spridningen av en vetenskap som blir allt exaktare och en teknik som så småningom genomtränger varje por av människors liv, i framväxten av tidningar, tidskrifter och andra medier och inte minst i statens växande makt och effektivitet och den statliga och kommunala administrations allt mer förfinade rutiner (Liedman 1998, s 17).

Det anförda resonemanget påverkar folkbildningens vardag liksom filosofiska överväganden.

OM FILOSOFI OCH FOLKBILDNING

Needless to say, no paradigm "solves" philosophical questions, for philosophy is not about problem-solving. Every paradigm produces paradoxes, albeit different ones (Heller 1999, s 282, not 10).

Begreppet filosofi definieras ibland som "kärlek till vishet" eller "vän av insikt". Även om en allmänt erkänd definition saknas är en vanlig föreställning att filosofin utgör en lära eller teori, men begreppet anknyts även till levnadssätt och aktivitet.²² Knutet till den senare innebörden talas det om ledarskapets filosofi. Således bidrar filosofiska överväganden till vad det innebär att vara cirkelledare eller folkhögskolelärare och att människan ses som en handlande varelse. En konsekvens blir, "att människan handlar aktivt i verkligheten och i sitt handlande söker kunskap utifrån de problem hon stöter på" (Gustavsson 1996, s 53). Filosofiska överväganden anknyter även till en organisationsdidaktisk problematiseringsnivå (K3).²³ Det medför att "kunskapen är föränderlig och inte kan förankras i ett fast vetande, ... och att inget med säkerhet kan förutspås" (von Wright 2001, s 3). Dessutom framkommer, att "all philosophies of education are at bottom interpretations of the cultures within which they find expression" (Brameld 1950, s 167). Avsikten med problematiseringar och filosofiska överväganden är att skapa fördjupade insikter.

Filosofi är att tänka det som det kända kräver av oss – det kräver lyhördhet. Det är en föreställning om vad som är möjligt, inte ett register över fullbordade fakta. Därför är filosofin, som allt tänkande, hypotetisk. Den är en uppgift, den betecknar något som måste göras – något som skall prövas. Dess värde ligger inte i att erbjuda lösningar (lösningar kan bara uppnås genom handling) utan i att definiera problem och föreslå metoder att hantera dem med (Dewey 1999, s 380).

Filosofiskt blir det även möjligt att ifrågasätta föreställningar, där "den slutna ensamma människan [tas] som given utgångspunkt ..." (von Wright 2001, s 3). Istället ses människans sociala varande som en förutsättning för lärandet. Det medför att "[o]ntologiska (*vad* man kan ha kunskap om) och epistemologiska (*hur* man kan veta något) antaganden har implikationer för pedagogiken" (Stensmo 1994, s 199).²⁴ Dessa aspekter för fram till folkbildningens korsväg.

FOLKBILDNINGENS ”KORSVÄG” – INTRODUKTION TILL EN MODELL

Any philosophy of education that attempts the task to interpreting our times and settings a future course must utilize as many of the resources of knowledge and art as possible (Brameld 1956, s 4).

OM IDEALTYPEN, BILDNINGSFILOSOFIER OCH DISKURSER

Folkbildning kan, liksom varje annat samhällsfenomen, granskas utifrån olika utgångspunkter. I detta arbete genomförs en idealtypisk tolkning. En sådan granskning lyfter fram skillnader och/eller likheter mellan olika sätt att se på folkbildning. Av vad som redan anförts framgår, att begreppet idealtyp hämtas från sociologen Max Weber. ”Att konstruera en idealtyp innebär att man renodlar drag i verkligheten och av dem skapar en ’perfekt’ bild av en företeelse” (Thyrén 1995, s 37).²⁵ En idealtyp utgör inte ett ideal att sträva efter utan en renodling av vissa föreställningar. Idealtyper är inte sanna eller falska utan mer eller mindre användbara. I denna studie leder idealtypiska beskrivningar av folkbildning till olika diskurser. För tydlighetens skull kan anföras, att en diskurs ses som ”en regulativ idé i en bristfällig värld – och precis detta är den spänning som uppstår när man inom sig förenar sociologen och filosofen, en spänning som går förlorad om man skiljer dem åt” (Eder i Carleheden 1996, s 25). En organisationsdidaktisk diskursanalys medför att etablerade föreställningar ifrågasätts, vilket förväntas leda till att sakernas tillstånd förändras till det bättre utifrån bildningsfilosofiska överväganden.²⁶

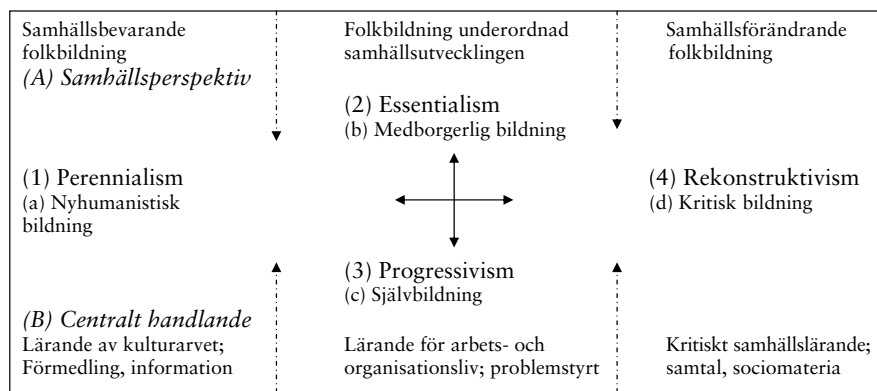
Till varje bildningsfilosofi hör i idealtypisk mening en rationalitet. Dessa bildar ibland oheliga allianser. Ett exempel utgör av staten påbjudna folkhälsokampanjer. Kampanjledningen består vanligen av representanter för staten, olika organisationer samt ett eller flera studieförbund. I kampanjens budskap kombineras moraliska och etiska aspekter (värderationalitet) med rön från medicinsk vetenskap (instrumentalitet). Därmed uppstår en mixad retorik, vilken skall legitimera hälsofrämjande åtgärder. Avsikten är betona nationens bästa (värderationalitet) och samhällets konkurrenskraft (instrumentell rationalitet). Ett annat exempel utgör Kunskapslyftet, vars avsikt är att förnya vuxenutbildningen genom att öka deltagarnas flexibilitet, sociala kompetens och deras anställningsbarhet (instrumentell rationalitet). Vid tider av kris och oro ökar även de etiska och moraliska

kraven (värderationalitet). Existensen av olika rationaliteter påverkar även vad som studeras och hur kunskaper tillämpas. Begreppspar som kvinnlig–manlig, ung–gammal, sant–falskt, världslig–andlig, natur–kultur påverkar också vår syn på studiearbetets innehåll.

OM KORSVÄGEN

To an unusual extent, therefore, a meaningful philosophy of education must be interdisciplinary and integrative as well as analytical (Brameld 1956, s 4).

Denna studie bygger på att folkbildning utgör en mångdimensionell verksamhet. Ett uttryck för detta är att olika upptänkliga områden kan studeras i folkhögskolekurser och studiecirkelar. Vidare kan ett mångtydigt tal om folkbildning inordnas i olika diskurser. På ett plan kompletterar diskurserna varandra. På ett annat plan skiljer de sig åt när det gäller kunskaps-, samhälls- och människosyn. Dessa skillnader förblir ofta dolda i vardagen. En diskursanalys berör frågan om huruvida olika perspektiv på folkbildning står i konflikt med varandra. Korsvägen blir en metafor för hur olika aspekter kan relateras till varandra. I figuren knyts bildningsfilosofierna (1–4) till olika bildningsideal (a–d).²⁷ Vidare berörs olika samhällsperspektiv (A) samt ett handlingsinriktat lärande (B). Figur 4.1 inrymmer en preliminär typologi utifrån ett *organisationsdidaktiskt perspektiv*.



Figur 4.1. Modellen eller hellre typologin utgör en idealtypisk beskrivning av bildningsfilosofier (1–4) och bildningsideal (a–d). Bildningsfilosofierna ses som olika diskurser, vilka anknyter till olika samhällsperspektiv (A) samt några handlingsalternativ (B) (bearbetad efter Englund 1995, s 51 och Gustavsson 1991).

Typologin förutsätter att olika bildningsfilosofier kan relateras till varandra. I detta sammanhang blir det en kunskapssociologisk uppgift, "att systematiskt studera de sociala betingelserna för kunskap som sådan" (Berger & Luckman 1979, s 21).²⁸ Detta sker genom en tolkning av texter samt de begrepp, utsagor och föreställningar dessa inrymmer. Typologin inrymmer olika diskurser, vilka står i konflikt med varandra. Därmed berörs vad som påverkar talet om folkbildning. Det innebär att deltagarna engageras "i aktiviteter som väcker och förstärker vissa impulser som har vissa syften och leder till vissa konsekvenser" (Dewey 1999, s 51). Avsikten med den fortsatta framställningen är att skapa en elaborerad typologi (se kapitel 9).

INFÖR FORTSÄTTNINGEN ...

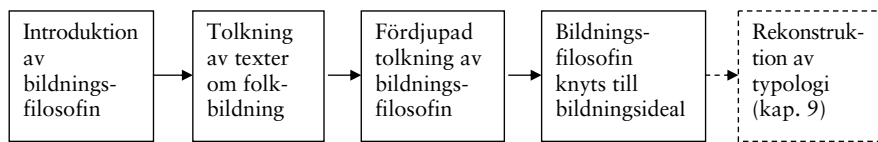
Vi har konstaterat att det knappast finns någon entydig och sammanhängande folkbildningspedagogik eller didaktik (Sundgren 2000, s 114).

I denna rapport ses folkbildning som en institution. Den påverkar deltagarna även om deltagandet är frivilligt: "In effect institutional control rests on sets of beliefs – shared ideas, values, and sentiments often called *ideology*" (Gergen 1999, s 204).²⁹ För att fördjupa insikterna om nämnda aspekter knyts ett organisationsdidaktiskt perspektiv (se kapitel 3) till olika bildningsfilosofier (se kapitel 5–8). Varje kapitel inleds med en kort beskrivning av en bildningsfilosofi. Därefter tolkas olika folkbildningstexter för att fördjupad förståelsen av respektive diskurs.³⁰ Varje bildningsfilosofi knyts dessutom till olika bildningsideal. De texter som tolkas ses som auktorativa genom att de bygger på utsagor från folkhögskolor och studieförbund eller är sanktionerade i forskarsamhället.³¹ Några av de texter som tolkas är framställda för att utvärdera folkbildning.³² Det medför att de "bilder" av folkhögskolan (och studieförbunden) som redovisas utgår ifrån det styrsystem som etableras år 1991.³³ Vidare växer ett speciellt språkbruk fram runt senaste sekelskiftet. Exempelvis ses studiedeltagarna som kunder. Detta påverkar talet om folkbildning och agerandet hos administratörer, handledare och lärare.³⁴ En viktig aspekt i folkbildningens "samhällsuppdrag" är att organisera studier för dem som har kortast studiegång. Ett exempel på detta synsätt framgår av följande citat:

Folkbildningsuppgiften – som består i att erbjuda studier och kultur under aktiva och deltagarorienterade former till människor som av

olika orsaker inte har så lätt för att ta för sig i det svenska samhället, kan sägas vara en gemensam nämnare för de flesta studieförbunden (Tomberg 1993, s 32).

Folkbildning utgör en verksamhet som genom en administrativ apparat framträder likartad år från år, från organisation till organisation.³⁵ Samtidigt varierar studiearbetets innehåll när verksamheten organiseras som studiekampanjer. Av figur 4.2 framgår, att folkbildning inrymmer aspekter som är relaterade till varandra på ett komplicerat sätt. Den typologi som beskrivits (se figur 4.1) utgör en analytisk brygga vars ena brofäste finns i tolkningen av texter om JUF och 4H (kapitel 1). Denna tolkning förs vidare genom en konstruktion av själva bron (kapitel 5–8) och utmynnar i ett andra brofäste som utgörs av en organisationsdidaktiskt rekonstruerad typologi (se figur 9.1). Den analys som genomförs och redovisas i kommande kapitel följer således följande struktur:



Figur 4.2. Redovisningen (kapitel 5–8) följer den struktur som framgår av ovanstående modell. Därtill anges vad studien utmynnar i (kapitel 9).

I nästa kapitel läggs perennialismen till grund för en organisationsdidaktisk analys.

NOTER

1. Se Habermas 1994 och Gustavsson 1994, s 39–43. "Habermas relaterar kommunikativt handlande och den rationalitet på vilken det bygger till individens livsvärld, medan det strategiska handlandet med dess instrumentella rationalitet relateras till systemvärlden" (Israel 1999, s 44). Se Jarvis 1997, s 38, Sundgren 1998, kap. 5 och Johansson 2002.
2. "Subjektivism [idealism] har alltså gett ett betydande utrymme åt de stora gestalterna i etablerad folkbildningsforskning. Samtidigt har de som befolkat folkbildningens vardag till stor del förblivit osynliga" (Sundgren 1998, s 53).
3. "Kultur" markerar odling och skötsel av grödor och djur samt i vid mening utveckling av människans själsförmögenheter. Se Alvesson 1989, s 31, Hartman 1993 och Waldén 1994. Kultur utgör "ett sammanhängande system av innebörder och symboler, i termer av vilka social interaktion äger rum ..." (Alvesson 1989, s 35).

4. Landsbygdsbefolkningen skapar en hembygdsrörelse för hembygdsvård och hemslöjd (perennialism). Agronomer utbildas för att ge bönder råd om bruket av jorden. Mark täckdikas, konstgödsel brukas, nya grödor odlas etc. (essentialism). Bönderna uppmanas att skriva dagböcker om sina erfarenheter (progressivism). Ett föreningsväsen etableras, varvid bönderna skolas att organisera sig (rekonstruktivism). Tack Lars Næslund för påpekandet!
5. Se Sundgren 1996, s 29–32 och Arendt 1988, s 308. "[T]he process of generating realities is as central to organizations as it is to personal or family well-being" (Gergen 1999, s 175).
6. Ett ideologiskt stoff etableras "som sedan kom att användas av arbetarrörelsens ledande företrädare" (Gustavsson 1991, s 71). "Ideologi innebär en rad sammanfogade idéer, nära förbundna med handlingsmönster i en spänningsfylld enhet" (Leidman 1998, s 51). Ideologier vävs in i sociomaterien, varvid kyrkans predikstol blir till talarstol i Folkets hus.
7. "Rickard Sandler insåg ... självbildningens betydelse men var samtidigt övertygad om att bildningsprocessen ledde till ökat medborgaransvar och hyllade främst *medborgarbildningsidealet*" (Vestlund 1996, s 16). Se Borgström 1988.
8. "Individen fortsätter att uppleva sig själv som en organism, skild från och ibland i motsättning till de socialt härledda objektiveringarna av sig själv. ... Människan är biologiskt förutbestämd att konstruera och att leva i en värld tillsammans med andra. ... Dessa gränser bestäms av naturen, men när den väl en gång konstruerats, påverkar denna värld i sin tur naturen. Genom den dialektiska motsättningen mellan naturen och den socialt konstruerade världen förvandlas själva den mänskliga organismen" (Berger & Luckmann 1979, s 212).
9. Individualismen utgör ett modernt fenomen, då det krävs avancerade mätmetoder för att hålla isär människor. Olika former av regler för rangordning blir en konsekvens. Se Gilje & Grimen 1992, s 230–231.
10. Se Andersson & Gustavsson 1985, s 109 och Asplund 1989. Människans nyfikenhet utnyttjas även kommersiellt.
11. Genom att fokusera lärandet sker "en stark betoning på den lärandes egen frihet och initiativkraft i en läroprocess, som bör vara livslång" (Liedman 1998, s 581). "I vissa historiska skeden finns en tendens att göra bildning, kunskap och lärande till något enbart subjektivt. Det finns till exempel pedagogiska strömningar som lägger hela tonvikten på ... deltagarens ... intresse för lärande" (Gustavsson 1996, s 19).
12. "[P]ragmatism looks to consequences that we endlessly bump up against. We respond to and live with outcomes all day, everyday. These results come from our actions and those of others. They also come from events beyond our control. ... Pragmatism is a discourse that attempts to bridge where we are with where we might end up" (Cherryholmes 1999, s 3). Se Habermas 1996.
13. En kommunikativ rationalitet existerar när aktörerna blir "eniga om vad som skall göras för att kunna utföra handlingen" (Eriksen 1998, s 43). I kritiska situationer leder ideologiska skillnader till konflikter.
14. När vanor etableras innebär detta, "att nya överordnade mönster har etablerat sig, mönster som i hög grad avhjälpel eller minskar oförutsägbarheten hos människans tankar och gärningar" (Hoffmeyer 1997, s 50).
15. "Rightly constructed, the curriculum is not unlike a laboratory. It is unceasingly experimental, and all its participants ... are, in some fashion, staff scientists. Hence one thing that should be avoided is rigidity in static requirements, absolute boundaries, mechanical standards, preconceived solutions. Just as the experimental method is flexible, exploratory, tolerant of the novel, curious to try the hitherto

- untried, so too is its educational symbol. The progressivist curriculum travels unhesitatingly down the 'liberal road to culture'" (Brameld 1950, s 149).
16. Se Alvesson 1989, s 36. En förening utgör bidrag till en social struktur. Begreppen *förening* och *samhälle* markerar "aktivt kamratskap, umgänge och gemensamt handlande" (Alvesson 1989, s 31). Se Lundin 2001, s 64
 17. "Vardagsverkligheten innehåller både subjektiva och objektiva element. En vardagsverklighet behöver inte nödvändigtvis vara rumsligt sammanhängande, men den har rumsliga gränser. ... Vardagsverkligheten utgör de omständigheter under vilka individen tillfredsställer sina dagliga behov av mat, vila och kärlek och utför sitt arbete" (Ahrne 1981, s 39).
 18. För att "vi skall förstå vardagslivets verklighet, måste vi ... bilda oss en uppfattning om ... [filosofins] inneboende karaktär ..." (Berger & Luckmann 1979, s 31). Se Brameld 1956, Heller 1999 och Gustavsson 2000, s 78.
 19. En skola "isolerar verksamheten från den egentliga produktionen" (Liedman 1998, s 200). "Så snart ett samhälle i någon väsentlig grad är beroende av vad som ligger utanför dess eget område och bortom dess egen generation, måste det lita till skolan för att förvissa sig om alla dess resurser överförs" (Dewey 1999, s 54).
 20. Deltagarna skapar kulturen (se Andersson, Persson & Thavenius 1999, s 18, Taylor 1999, s 64 och Barlebo Wenneberg 2001, s 10 och kap. 13). Natursynen utgör en ideologi om kulturlandskapet. Se Hoffmeyer 1984, s 9–15.
 21. "Modernity tends to treat its values as absolute and so its cultural values were regarded as 'good' and most desirable" (Jarvis 1997, s 71). En bildningsuppgift är "samfunnsmässig utveckling" (Thuen & Vaage 1989, s 10).
 22. "Philosophy ... is an indispensable tool for any mature person – certainly for any professional worker in education – who seeks to be clear about his basic beliefs, and hence about the actions which should follow from them" (Brameld 1950, s 266). Att det saknas en given definition av begreppet filosofi utgör inget problem, då innebörden växer fram genom den löpande texten.
 23. "Filosofiskt tänkande utmärks av att det tvivel som det ständigt brottas med skall sökas i de sociala förhållandena och målen och består i konflikten mellan organiserade intressen och institutionaliserade krav. Det enda sättet att få till stånd en harmonisk sammanjämkning av de motsatta tendenserna är genom en förändring av emotionella och intellektuella dispositioner ... filosofi är teorin om utbildning som en medvetet styrd praktik" (Dewey 1999, s 386).
 24. Ontologi berör teorier om verkligheten, epistemologi teorier om kunskap och axiologi berör värdeteorier. Värde teorin är en gren av filosofin "som undersöker den gemensamma grundvalen för olika former av värderingar" (Lübcke med flera 1993, s 590). Ontologiskt och epistemologiskt finns en skiljelinje mellan idealism (idévärlden) och realism (den fysiska världen) samt mellan rationalism och empirism. Rationalism berör hur kunskap nås genom ett förnuftsgrundat resonemang medan empirism handlar om kunskap utifrån sinnesobservationer. Se Brameld 1950.
 25. "An ideal type is an intensification or articulation of certain components of reality, a metaphor which makes certain empirical facts stand out more clearly" (Englund 1986, s 312).
 26. Det moderna möter tilltro genom ekonomisk tillväxt och välfärdssamhället. "Målet var *framsteg*, och medlet till framsteg var *upplysning*, en betoning av människors naturliga förmåga att tänka själv och därmed frigöra sig från de fördomar som spreds av de traditionella auktoriteterna, först och främst kyrka och adel" (Lübcke med flera 1993, s 561).

27. Bildningsidealen utgår från Gustavsson (1991) förutom kritisk bildning, som genereras ifrån rekonstruktivismen. Modellen är liksom varje modell en förenkling över en komplicerad verksamhet.
28. "Kunskapssociologiskt berörs insikten om att inget mänskligt tänkande ... äger immunitet mot de ideologiserande inflytandena i dess sociala kontext" (Berger & Luckmann 1979, s 19). Se Liedman 1998, s 277).
29. Avsikten är att "[s]e vilka gemensamma drag som går att utläsa ur dokumenten, i vilken mån och på vilket sätt folkhögskolor och studieförbund profilerar sin verksamhet ..." (Folkbildningsrådets FoU-delegation 1993, förord i Tomberg 1993).
30. "Tolkningsproblematiken aktualiserar ... grundläggande frågor om sanning och verklighet och hur vi skall hantera de ofrånkomliga konflikter som ... uppstår genom att vi tolkar den verklighet vi har så olika" (Kristensson Uggla 2002, s 12).
31. Tombergs (1993 och 1994) sammanställningar baseras på måldokument och utvärderingsplaner som sänts till folkbildningsrådet. Enbart originalutsagor från folkhögskolor och studieförbund används i min tolkning, men Tombergs urval bestämmer vad som blir möjligt att tolka. En diskursiv 'mättnad' söks utifrån texterna
32. Staten påverkar folkbildning via olika förordningar samt via folkbildningsrådet. Rådet tilldelas uppgiften att via skriftliga redovisningar, enkäter och intervjuer granska verksamheten (se SOU 2004:30, kapitel 3). Rapporten belyser dokument från var tredje folkhögskola samt samtliga studieförbund. Dokumenten från studieförbunden kommer dels från samtliga förbundsledningar, dels från lokalavdelningar i sex kommuner (se Tomberg 1993).
33. Skolöverstyrelsen, som baserar sin verksamhet på regelstyrning läggs ner som statligt tillsynsorgan. Istället tillsätts folkbildningsrådet, som tilldelas uppgiften att följa upp verksamheten utifrån idén om målstyrning. Denna styrfilosofi leder till en decentraliseringsväg, vilken flyter igenom närings- och organisationsliv samt en partipolitiskt styrd samhällssektor. Folkbildningens olika organisationer åläggs av statsapparaten att utarbeta system för målstyrning.
34. "Folkhögskolan är sin särart till trots långt ifrån opåverkad av förändringarna [i samhället]" (Tomberg 1994, s 12). "Det interna förändringsarbetet baseras på studiecirkelpedagogiken, vilket är naturligt eftersom det är den tjänst som vi ofta erbjuder våra kunder" (Tomberg 1993, s 77).
35. Funktionärer på förbunds- och lokalavdelningsnivå är ofta lojala till de intentioner som fastställs inom statsapparaten och inom folkbildningsrådet. Det anförs att "[m]ålstyrning har sin plats om den föregås av en levande måldiskussion" (Tomberg 1993, s 38). Dessutom förväntas varje studieförbund profilera sig. Det medför att de var och en skall uppvisa specifika verksamhetsdrag (se Tomberg 1993, s 32–33).

KAPITEL 5

PERENNIALISM – ETT FUNDAMENT
FÖR FOLKBILDNING?

PERENNIALISM – ETT VÄRDERATIONELLT PERSPEKTIV

These educational consequences from the perennialist premise that the supreme end of education is the possession of everlasting, timeless, and spaceless principles of reality, truth, and value. The primary disciplines through which this is to be accomplished are logic, rhetoric, mathematics, and, above all, metaphysics ... (Brameld 1956, s 11).¹

Den första bildningsfilosofin som redovisas är perennialismen. Denna filosofi intar ännu under 1800-talet en dominerande position. Det skall förstås som att kulturarvet utgör ett eftertraktat kunskapsideal bland de makthavare som påverkar den dåtida inriktningen på folkbildning. Perennialismen innehåller även en naiv språkuppfattning, vilket innebär en ”entydig och av Gud given koppling mellan orden i språket och de ting som orden refererar till i verkligheten” (Barlebo Wenneberg 2001, s 61). Vidare inrymmer perspektivet en linjär historiesyn, vilket innebär att historiska händelser ses som kronologiska. Historiskt vunna militära segrar tillsammans med framstående skalders litterära verk skapar en nationalromantiskt influerad beundran för flydda tider. I kulturarvet inryms således en ärorik historia, nationalism och klassiska skatter inom skönlitteratur, musik, dans och teater.² En kunskapskärna (en kanon) som alla bör lära sig lyfts fram. Vidare poängteras ett *värderationellt* synsätt som en förutsättning för ett dygderikt liv. Studieämnen som gymnastik, grammatik, matematik och historia framhålls som formalbildande. Förmågan att tillägna sig matematiska färdigheter anses underlätta lärandet av andra ämnen. Inom det kroppskulturella området intar gymnastik en motsvarande position. Centrala aspekter i perennialismen framgår av följande citat:

As a philosophy of culture, perennialism has been adjudged as regressive, not in any invidious sense, but in the precise sense that it would solve the problems of modern civilization by restoring the kind of absolute standards that governed ancient and medieval civilization. Perennialists do not, of course, expect literally to re-establish the institutions or customs of distant centuries ... (Brameld 1956, s 12).

Perennialismen anknyter till en förmodern samhällsordning.³ Därvid ses hierarkin som en funktionell grund för maktfördelning i samhälle och organisationer. Utifrån ett ”genuskontrakt” lyfts mannen fram som familjens, organisationens eller landets ledare. Den ledarstil som visas upp är å ena sidan omsorgsinriktad: Det är ”en ömsint och mäktig

fadersgestalt som kom in i deras hem, en som lyssnade och förstod och hade makt att få något uträttat” (Sahlström 1998, s 10–11). Å andra sidan möter deltagarna ett näst intill förgörande motstånd om de inte underordnar sig den yttersta makten. Diktatet istället för dialogen bildar praxis. Därmed blir det nästan omöjligt att framföra motargument. Samtidigt förväntas ledarskapet utgöra ett moraliskt föredöme. För studiedeltagarna blir lärandet mångtydigt. Dels skall de lära sig omfatta kulturarvet, dels vem som har makt att bestämma. Vidare framhålls mänsklighetens andliga kraft istället för verklighetens materiella grund.⁴ Detta får organisationsdidaktiska konsekvenser för vad som skall läras.

Begreppet perenn syftar på ett fenomen som upprepas år från år – i likhet med årligen återkommande växter. Det medför att begreppet blir en metafor för kulturarvet och en kunskap som förmedlas från en medlemsgeneration till nästa. Kulturarvet ses som en evig kunskap som förankras i en förmodern samhällsordning. Härigenom bli hierarkin ett ideal för hur samhälle och organisationer skall byggas upp. Kunskapandet centreras till ”människans *eviga* och *universella* frågor genom att introducera klassiska arbeten inom litteratur, konst, filosofi, historia och vetenskap” (Stensmo 1994, s 211).⁵ Detta funktionalistiska och värderationella synsätt påverkar folkbildning främst runt förra sekelskiftet.⁶ Vidare tas det för givet att mänsklig förmåga inte är jämnt fördelad samtidigt som enskilda deltagares inneboende potential skall utvecklas. ”Perennialists view goal-seeking is an eternal striving by man to reach the ends inherent in his nature – a striving primarily through rational self-analysis and clarification, or through revelation, or through a combination of these means” (Brameld 1956, s 168).

Perennialismen utgör en historisk kraft, vars uppgift blir att bibehålla eller etablera en stark nationalstat samt att restaurera en tillstuckad nationell identitet.⁷ För att stärka samarbetet i Norden skapas en ideologi – nordismen. Den innehåller idealistiska föreställningar om det levande ordet och möjligheter till livsupplysning. Tidigare generationers samhälls- och kunskapsbyggare framhålls som ideal. Föreläsningen ses samtidigt som en given metod för att förmedla etablerade ideal, vilka baseras på en ”naturlig” och harmonisk ordning. Denna ordning gestaltas av hierarkin och formas genom en social disciplinering.⁸ Vidare framhålls betydelsen av att etablera etiska regler och att dessa efterlevs. På så sätt underställs deltagarnas känsloliv en värderationell kontroll. Dessutom betonas ”naturens besjälning och känslans makt” (Liedman 1998, s 594).⁹ *Disciplin* blir en dygd, vilken anknyter till begrepp som *trygghet*, *stabilitet* och *kon-*

sensus. Människan ses i detta sammanhang ”som ett rationellt djur, till sin natur konstant genom historien och därför måste det i varje utbildning finnas konstanta inslag som är tidslösa” (Stensmo 1994, s 210). En kompletterande aspekt berör bildningens innehåll.

Ett historiskt exempel ... [är] den romantiska perioden, då bildning för många var liktydigt med ”geniets självskapelse”, utan några som helst bindningar till samhället och kulturen. Bildning blir då något enbart subjektivt och personligt. Bildning tar då sin utgångspunkt i personlighetens förutsättningar och behov och spinner ut sin tråd från det inre till det yttre (Gustavsson 1996, s 17).

För att inte bli hjälplösa offer i en turbulent värld förväntas deltagarna besitta fasta värden. Perennialism blir då en balanst teori, vilken legitimerar en funktionell maktstruktur. Samtidigt misslyckas ledarna med att exkludera konflikter. En kontrovers vid Lillsveds gymnastikfolk-högskola visar detta. Skolan startas år 1937 för att främst utbilda gymnastikledare. En uppblossande konflikt anknyter till skilda värdeuppfattningar: Dels pläderas för folkbildning och demokrati, dels framhålls nazistiska ideal. I en infekterad debatt anför en styrelsemajoritet, att rektor inte bör ”bedriva pionjärverksamhet utan tänka på kontinuiteten och hålla sig till det som vunnit hävd” (Larsson 2001, s 46). Folkhögskolans rektor råkar i luven på styrelsens majoritet. En menings-skiljande fråga är om studieverksamheten skall baseras på parlamentarismens idéer eller på en elitistisk (och rasistisk) samhälls- och människosyn. Konflikten slutar med att rektor, som försvarar demokrati och folkbildningsideal, tvingas avgå.¹⁰ Detta visar att perennialismen ännu under 1900-talets första del har en stark position. Hur speglas då denna diskurs i nutida texter om folkbildning?

PERENNIALISM I DOKUMENT OM FOLKBILDNING

INLEDANDE NOTERINGAR

Perennialismen etableras som diskurs före framväxten av svensk folkbildning. Denna diskurs inrymmer ett janusansikte. Å ena sidan framträder ett patriarkalt bildningsideal, vilket formar det ledarskap som utövas av (en del) rektorer på folkhögskolor (kring förra sekelskiftet, men även senare). Å andra sidan utvecklas en nyhumanism som en förändringskraft exempelvis inom arbetar- och frikyrkorörelsen. Frågan är om förmoderna föreställningar fortfarande existerar i det svenska

samhället? För att belysa denna fråga tolkas utsagor från folkhögskolor och studieförbund. Först redovisas skriftliga uttalanden från några folkhögskolor.

PERENNIALISM I BILDEN AV FOLKHÖGSKOLAN

Folkhögskolorna skall tillgodose de studerandes behov av personlig utveckling på kristen grund (Tomberg 1993, s 14).¹¹

Existerar då en perennalistisk diskurs i dokument om folkbildning? Ett exempel visar att detta synsätt finns inom idrottsrörelsen, varvid idrott ses som en fakticitet istället för en social konstruktion. Idrott *skall* ha en viss form. Den *skall* organiseras och verka på ett bestämt sätt (se Tomberg 1993, s 16). Härigenom blir synen på idrott föreskrivande. Det vill säga att det ses som givet hur idrott *skall* uppfattas. Idrottandet uppfattas som ett betydelsefullt kulturarv. Detta utgör en profan och deterministisk kunskapssyn som finns etablerad sedan länge. Vidare visas att andliga värden dominerar den perennalistiska diskursen. Det innebär att vissa folkhögskolor ”erbjuder en miljö präglad av kristen människosyn, [som] formar ett skolsamhälle där man tar hänsyn till de studerandes olika förutsättningar. ... [Studier på folkhögskolan bidrar till en] vilja och förmåga till medmänsklig omsorg, särskilt gentemot svaga och handikappade” (Tomberg 1993, s 14). Således förankras studiearbetet i ett värderationellt och socialkonserverativt kristet evangelium.

Detta sker genom att med utgångspunkt i evangeliets människosyn stärka människors medvetenhet, engagemang och kritiska förmåga samt deras vilja och beredskap till protest mot sådana tendenser som hotar en demokratisk utveckling i samhället. Detta innebär att folkhögskolorna tjänar demokrati, jämlikhet och jämställdhet, internationell och kulturell förståelse samt sin egen region (Tomberg 1993, s 12–13).

Organisationsdidaktiskt skall perennialismen främja varje individs potential (nyhumanistisk bildning) och huvudmannens intentioner (patriarkal bildning). Dessa bildningsideal tar sig profana liksom religiösa uttryck. På vissa folkhögskolor påbörjas dagen fortfarande med en morgonandakt, vilken historiskt anknyter till ett patriarkalt ideal. Även på folkhögskolor som saknar en kristen profil anordnas en samling inför dagen. Värderationella aspekter framhålls även i folkhögskolor som

anknyter till scoutrörelsen. Exempelvis visar en scout ”hänsyn och är en god kamrat” (Tomberg 1993, s 18). Detta visar att perennialismen fortfarande utgör en aktiv diskurs inom vissa folkhögskolor, men att detta synsätt inte har någon dominerande ställning i folkhögskolevärlden. I nästa avsnitt belyses utsagor från studieförbunden.

PERENNIALISM I BILDEN AV STUDIEFÖRBUNDEN

Verksamheten grundas på en kristen helhetssyn på människan och samhället (Tomberg 1993, s 56).

Studieförbunden har i allmänhet flera organisationer som kollektiva medlemmar. Religiöst inriktade medlemsorganisationer tillför studieförbunden perennialistiska värden. Det medför att ”folkbildningsarbetet [blir] både en kristen och politisk verksamhet. Kristen i bemärkelsen att den utgår från evangeliets människosyn, politisk i bemärkelsen att den arbetar för samhällsförändringar – frihet, fred, rättvisa, jämlikhet och miljöansvar” (Tomberg 1993, s 37). Citatet antyder att organisationstexter – liksom enskilda personer – är bärare av utsagor som konkurrerar med varandra. Den citerade utsagan anknyter samtidigt till en andlig (kristen syn) samt ett profant perspektiv (politisk syn). Ifrån en kristen grund utpekas betydelsen av evig kunskap baserad på en andlig värderationalitet. Detta leder till att ett idealistiskt synsätt framhålls (perennialism) samtidigt som ett materialistiskt synsätt (essentialism) ifrågasätts.

Den kristliga folkbildningen skall framhålla andliga perspektiv för att motverka att krasst materialistiska värderingar hotar livet. ... [Det medför att m]änniskors relationer riskerar att bli ytliga. Det finns också en risk att destruktiva grupper lockar rotlösa till sig och därigenom medverkar till en ökad polarisering i samhället (Tomberg 1993, s 39).

Utifrån perennialismen rör det sig om, att ”öka kunskapen om kristen tro och livsåskådning och stimulera studiet av Bibeln och bibellitteratur. [Avsikten är att skapa en andlig gemenskap som bygger på en kristen människosyn. Samtidigt framhålls betydelsen av ett nationellt kristet kulturarv, då] ... [d]en svenska kulturen är till stora delar präglad av kristna traditioner och kristen livssyn” (Tomberg 1993, s 44). Ifrån denna värdegrund satsas tid och pengar på ledarutbildning i samverkan med studieförbundens medlemsorganisationer. Detta skall förstås

som en fördjupning av ledarskapets betydelse. Vidare framhålls ett humanistiskt perspektiv.

Humanism innebär medmänsklighet och omtanke, förståelse för olik-tänkande och för andra kulturer. Humanismen främjar hela männis-kans utveckling och stärker individen som insiktsfull samhällsmedbor-gare. ... Kulturtraditioner och kulturarv utgör hörnstenar ... (Tomberg 1993, s 47).

Denna form av humanism anknyter till en liberal människosyn, som lyfter fram enskilda deltagares studieintresse. Dessutom ifrågasätts de konsekvenser som den rådande teknikutvecklingen leder till. På så sätt utvecklas en värderationellt grundad civilisationskritik. Ifrån förbundsledningen i ett studieförbund anförs, att "[t]eknikens framsteg med ökad levnadsstandard och större rörlighet har bidragit till ökad ensamhet och ett större främlingsskap i samhället" (Tomberg 1993, s 39). Motsvarande tankegång framhålls ifrån en lokalavdelning. Vidare kritiseras en människo- och samhällssyn, som har sin grund i en instrumentell rationalitet. Exempelvis anförs ifrån en lokal-avdelning att deltagarna diskrimineras genom att betecknas som kortutbildade, handikappade, invandrare etc. Dessutom kritiseras tekniska system som leder till att människor registreras.

[Studieförbundet] kommer dock inte att medverka i ett system som i praktiken innebär att deltagare klassas och registreras som kulturellt och/eller utbildningsmässigt eftersatta. [Studieförbundet] kommer inte att registrera uppgifter som tillhör deltagarnas privata sfär och därmed kränka deras personliga integritet (Tomberg 1993, s 48).

Den statistisk som förs över verksamheten är ett sätt att legitimera folkbildning. Samtidigt ses det som ett problem om statistiken blir alltför detaljerad och alltför omfattande eftersom deltagarna riske-rar att uppfattas som objekt, vilket utgör ett synsätt som står i kon-flikt med en frihetlig nyhumanism. Genom att anknyta till de visioner som folkbildningens pionjärer är bärare av framträder ett värderati-onellt perspektiv baserat på kulturarvet och eviga värden.

Folkbildningsvisionen är aktuellare än någonsin. Folkbildningens för-grundsgestalter var visionärer burna av ett brinnande intresse för männi-skors livsvillkor. Också idag upplever vi hur utsatt individen är mitt i den materiella välfärden (Tomberg 1993, s 59).

Utifrån folkbildningens historiska grund avser företrädare för en lokalavdelning, att ”genomföra kulturprogram kring svenska vanor och ovanor samt svensk historia” (Tomberg 1993, s 74). Detta synsätt framförs även ifrån ett studieförbund med religiös profil, varvid religionen ses som en central del av kulturarvet. Organisationsdidaktiskt söks de föreställningar som skall förmedlas från en generation till nästa. Framställningen visar att det existerar en perennalistisk diskurs i anslutning till nutida folkbildning.

PERSPEKTIV PÅ PERENNIALISMEN

Throughout the perennialist program there is concern also with teaching and learning about the natural experiences of everyday living, but this is always subordinate to higher purposes (Brameld 1956, s 11).

Perennialismen berör även kroppskulturella aspekter.¹² Ett exempel utgör den folkbildning som anknyter till idrott ifrån en historisk dimension. Den svenska gymnastik – lingianismen – som växer fram under 1800-talet anknyter till perennialismen.¹³ Denna kroppskulturella idévärld påverkar även deltagare i folkbildning i övriga nordiska länder. I Danmark och Sverige skall en flydd stormaktstid kompenseras. I Finland och Norge främjas en nationell självständighet. Inom folkbildningen möts därmed två sidor av människan, dels det immateriella levande ordet, dels den materiella levande kroppen. Att kroppen är närvarande i studiearbetet kan verka självklart, men det visar sig att kroppen ofta tänks bort om den ”håller sig tyst” fysiskt sett (se Shilling 1993). Det kroppskulturella ideal som P.H. Ling bidrar till medför att en ideologisk bro etableras mellan en förmodern och en modern samhällsordning. Det hävdas ”att linggymnastiken fungerade som ett sätt att medla mellan det traditionella och det moderna samhället” (Ljunggren 1999, s 252).

En annan händelse, med kroppskulturell anknytning, utgör de självvägande bondsöernas folkhögskolestudier i slutet på 1800-talet. Att bruka jorden kräver en kroppslig förmåga. Samtidigt innehåller den då begynnande skolformen ett patriarkalt genuskontrakt. Det innebär att folkhögskolan blir en studieform för män: Bondsöerna lär sig att sköta jordbruket på ett ekonomiskt sätt samtidigt som de utbildas i kommunalkunskap och beslutsfattande för att kunna ta ansvar för kommunala angelägenheter. På så vis sker en anknytning

till ett värderationellt förhållningssätt, som styrs ”av trohet mot ett ideal, hederskodex eller liknande” (Brante & Fasth 1982, s 41). Samtidigt utvecklas ett ledarskap som förankras i rådande seder och bruk. Detta patriarkala ledarskap förändrar karaktär över tid. ”Den moderne patriarken är driftig, handlingskraftig och alltid redo att gripa in för att hjälpa andra, eftersom han är övertygad om att andra går under om han inte gör det” (Sahlström 1998, s 19). Ledarskapet fungerar som en moralisk förebild. Dessutom skapas en åtskillnad mellan det vardagliga och det högtidliga (det höga och sublimala).¹⁴ Utifrån ett filantropiskt ideal stödjer välburgna invånare ett byggande av ordenshus och en finansiering av olika kulturprogram. Avsikten är att dana folket.

I idealistisk mening söks det levande ordet. Detta synsätt hämtar inspiration från en traditionsfylld kristendom och N. F. S. Grundtvig. Det anförs, ”att lag och ordning svårligen kommer att kunna upprätthållas om inte makt och utbildning följs åt” (Grabowski 1993, s 15). Röstberättigade medborgare får möjlighet att förvärva en ”politisk omdömesförmåga”, varvid en allmän livsupplysning förankras i ett nordiskt kulturarv. Genom att studierna främjar förnuftet skall de förbereda människan för hennes ”naturgivna” livsuppgift. Vidare eftersträvas fasta etiska värden, vilka knyts till en helig arbetsplikt. Perennialismens inflytande ökar vid oro i samhället, varvid lojalitet med nationen, arbetsgivare, fackliga och partipolitiska ledare betonas.¹⁵ Dessutom ställs ett materiellt synsätt emot en gudomlig ande som ”den grundläggande realiteten bakom allt skapande och allting skapat” (Grabowski 1993, s 16). Denna dualism överskrids genom att andligheten överordnas materialiteten. Vidare anförs att ”[t]he pre-modern social arrangements was, in fact, regarded as the order of nature” (Heller 1999, s 60).¹⁶ En konflikt uppstår mellan de som premierar kollektivet och ett patriarkalt perspektiv och de som framhåller individen och en (ny)humanistisk syn på människans bildbarhet. Utifrån perennialismen motverkas relativismen samtidigt som olika demokratiideal negligeras.¹⁷ *Folkbildning blir föreskrivande istället för dialogisk!*

Perennialismen inrymmer även föreställningar om, att ”the single person is thrown by accident of birth into a rank in a hierarchically ordered society. Every rank has an inherent *telos*” (Heller 1999, s 55–56). När hierarkin dessutom görs till ett organisatoriskt ideal försvåras individers och grupper sociala förflyttning. Detta förhållande understryks av att det som anses vara tids- och rumslösa etiska värden lyfts fram. Samtidigt främjas en individualism som bygger på imitation av ”de stora kulturpersonligheterna ...” (Gustavsson 1996, s 18).¹⁸ Som

en social kraft etableras en universalism, som anses gälla lika för alla från en tid till en annan. Det medför att "[t]he individual and the particular are constantly sacrificed on the altar of the universal" (Heller 1999, s 20).¹⁹ Folkbildning blir i denna situation "en folklig manifestation, ett försök att på egen hand erövra den andliga friheten, att själv förvärva kunskap och att bruka den i eget och samhällets intresse" (Leander 1978, s 85). Individens möjligheter till bildning framhålls som ett fundament i perennalismen.²⁰

Bildning är ... en inifrån styrd process, vilket innebär att kunskap erövrar av människan själv. Bildning betecknar också ett mål, som i den humanistiska föreställningen om bildning betyder att individen på sitt eget sätt omsmälter mänsklighetens samlade erfarenheter. Att bilda sig betyder i det perspektivet att söka kunskap om och överblicka mänsklighetens nedärvda erfarenheter i form av ett kulturellt arv (Gustavsson 1996, s 82).

Utifrån perennalismen ses livet, dels som ändamålsstyrt, dels som styrt av övernaturliga (andliga) krafter. Dessa krafter står utanför den enskilda människans kontroll.²¹ Samtidigt skall individens potential och den gode faderns kollektiva omsorg om deltagarna främjas. Vidare hävdas att vi lever i ett samhälle där omoralen breder ut sig. Det medför att en strategisk instrumentalism anses orsaka kommersialisering och förflackning av etiska värden. Detta "förfall" ses som möjligt att motverka genom att etiska och estetiska värden tillförs studieinnehållet. Estetiken berör förmågan att förnimma och känna, vilket utgör en lära "om det *sköna*, nämligen något som förnimmes (åskådas)" (Lübcke med flera 1993, s 142). Ett skönhetsideal knyts till olika föremål såväl i konsten som i vardagen. Människans väg till insikt ingår "via estetiken, som därför är nödvändig för hennes mognadsprocess" (Liedman 1998, s 358).²² Dessa aspekter får organisationsdidaktiska konsekvenser.

PERENNIALISM SOM ORGANISATIONS DIDAKTISK DISKURS

När det gällde den formella bildningen kom formen att betraktas som en fråga enbart om människans intellekt. Individen hade en uppsättning förmågor som måste tränas ungefär som man tränar en kropp. Träningsredskapen var i första hand språk med ett rikt system av böjningar men också matematik. ... Det formella bildningsidealet blev i första hand ett bålverk för traditionell humanistisk bildning gentemot alla de världsliga nyttigheter som trängde sig på från industrisamhället med sin snabba tekniska utveckling (Liedman 2001, s 353).

Organisationsdidaktiskt läggs kulturavet till grund för lärandet och valet av studieinnehåll. Historiskt präglas vissa folkhögskolor ”av nationella och fosterländska idéer och deras väsentligaste uppgift var att stärka den besuttna bondeklassens politiska ställning i samhället” (Johansson 1985, s 282). Studiearbetet gynnar därmed vissa samhällsgrupper på bekostnad av andra. Dessutom förväntas studierna leda till allmänbildning istället för att vara rena yrkesförberedelser. Samtidigt ses ledarrollen – handledaren för studiecirkeln och läraren i folkhögskolan – som en förutsättning för lärandet. Utifrån essentialismen skall studierna leda till att deltagarna förvärvar basfärdigheter som att läsa, skriva och räkna. Verksamhetens sociala dimension uppmärksammas genom att folkbildning inkluderar ”en bestämd samhällsklass – folket, dvs de arbetande, fattiga och politiskt omyndigförklarade människorna i samhället” (Johansson 1985, s 281). Folkbildning i perennalistisk mening förväntas i denna samhällssituation förhindra socialismens spridning och medverka till att varje människa blir tillfreds med sin samhällslott.

Efter sekelskiftet 1800/1900 börjar perennalismen förlora i attraktionskraft. Det innebär inte att dessa idéer försvinner, men däremot att andra bildningsfilosofier erhåller ett större verksamhets- och talutrymme. Enligt perennalismen utgör biologiska och intellektuella skillnader en del av livets premisser.²³ En patriarkal kroppskultur etableras, varvid kroppen tillhör nationen, den organisation där individen är medlem eller det företag där individen är anställd. Vidare formas ett tal om samhällskroppen, som medför att samhället anatomiseras och biologiseras (se Nordberg & Rydbeck 2001). På motsvarande sätt som skelettet bygger upp kroppen läggs en social struktur som grund för samhället. Ett ”socialt skelett” skall hålla ihop de disparata delar som samhället anses utgöra. Synsättet anknyter till funktionalismen, som i sig utgör en ”förklaringsdoktrin, ... där den ena enheten i någon mening har viktiga eller nödvändiga *konsekvenser* för den andra enhetens tillstånd eller egenskaper” (Brante & Fasth 1982, s 36). Det tas dessutom för givet att samhället skall vara hierarkiskt organiserat. I studiearbetet ingår ”olika försök att harmonisera det moderna samhället. Vi kan inte längre enbart ägna oss åt att säkerställa vetenskapens och statens stabilitet och enhetlighet” (Gustavsson 1996, s 140).²⁴

Det levande ordet ses som ett grundläggande didaktiskt redskap. Folkbildning skall således bidra till en allmän medborgerlig daning, vilken ställs i motsats till specialist- och yrkeskunskaper. Etiska överväganden blir betydelsefulla i en tid som av nyreligiösa grupper betraktas som amoralisk. Att samhället förändras är inte liktydigt med

att grundläggande värden förändras. Enligt nyhumanismen kan samhället förändras, men det kulturarv som karakteriserar människan skall främjas. Studiearbetet skall förstärka kulturellt beständiga etiska värden, vilka i en idealistisk mening står för stabilitet i en orosfylld tid. Genom folkbildning skall människan lära sig att leva förnuftigt och ta kontroll över instinkter och känslor. Vidare är det "allmänt accepterade kunskaper som behövs för att erövra och behålla en position i samhället" (Arvidson 1985, s 336). Utifrån perennialismen är det andra sociala krafter än de som utgår från folket som står "bakom verksamheten och det var ofta också helt andra syften än att ge folket andlig frihet som styrde dem" (Johansson 1985, s 281).

I en såväl religiöst som profant grundad folkbildning utgör hierarkin – i värderationell mening – en ordningsskapande struktur, vilken påverkar vad som skall läras. Ämnen som studeras är historia, matematik, naturkunskap, skönlitteratur, historia samt andra texter som framhäver kulturarvets betydelse.²⁵ Samtidig finns en oro för att folkbildning inte leder till de fördjupade insikter som klassisk bildning anses kräva. Ett skäl är att folkbildning anses gå i ledband för kortsiktiga ekonomiska intressen, vilket leder till att nyttoinriktade studier dominerar. Samtidigt växer en frihetsskapande teologi fram, varvid frikyrkorörelsen blir en kulturell förnyelserörelse och en maktfaktor i samhället (se Arvidson 1985, s 295).

Frikyrkorörelsens handlande har snarast karaktären av agerandet från en erkänd och etablerad maktgrupp i samhället. Rörelsen har även tagit på sig uppgifter inom exempelvis den "andliga vården" i sjukvård och kriminalvård och utnyttjar statliga pengar för egna insatser inom ungdoms- och u-landsarbete (Arvidson 1985, s 296).

Där andra bildningsfilosofier förankrar kunskapandet i vetenskapen anknyter perennialismen till eviga värden. Det innebär att "the human individual is educated by being brought to an understanding of 'unchanging' questions. ... [Dessutom riktas kritik mot rekonstruktivism] and other, relativist, liberal, and pluralist models" (Englund 1986, s 241). Att lära sig tänka blir detsamma som att utveckla individens förnuft i humanistisk riktning. Perennialismen bygger även på en idé om att genuin kunskap står fri från partipolitiska överväganden och ideologier. Att detta i sig utgör en ideologisk standpunkt blir fördolt (se appendix, punkt 5). Samtidigt leder samhällsutvecklingen till svårigheter, att upprätthålla "tanken om eviga mänskliga värden, oberoende av tidens gång och historiska förändringar" (Gustavsson 1996, s 21).

En förmodern samhällsordning får allt svårare att göra sig gällande. Även om det i studiecirkeln läggs "[e]tt stort ansvar för inläringen ... på ledaren" (Arvidson 1985, s 299).²⁶ Istället får en modern samhällsordning en allt starkare position.

Människans kroppslighet utgör en förutsättning för studiearbetet. Samtidigt blir kroppens närvaro omedveten när kroppsliga handlingar automatiseras samtidigt som människans kognitiva förmåga framhålls (se Asplund 2002). Under 1900-talet ersätts människans kroppsliga förmåga på många punkter av tekniska lösningar. Inom folkbildning förändras exempelvis skrivandet, varvid blyerts- och bläckpennan först ersätts av skrivmaskinen och sedan av datorn. Människans kropp formas således av till buds stående tekniklösningar.²⁷ Genom dessa blir människans kroppslighet abstrakt (samtidigt har intresset för kroppens framträdelseformer kanske aldrig varit större än idag). En paradox etableras, vilken leder till att den biologiska kroppen tas för given samtidigt som kroppens disciplinering poängteras. Enligt en förmodern samhällsordning förblir kroppsligheten oorganiserad i pedagogisk mening. Istället formas kroppen av hårt fysiskt arbete. Den systematiska påverkan av kroppen ökar i slutet av 1800-talet genom institutioner som gymnastik, militärväsendet, medicinen och folkskolan. Samtidigt ifrågasätts ett industriellt produktionssystem som sliter ut kroppen.²⁸

En värderationell kroppskultur utgår ifrån antika kroppsideal. Den kroppsliga disciplineringen tar sig även ett kollektivt uttryck, vilket innebär en "fabrikering av följige kroppar, der gør vad de får pålagt på en bestemt måde ved bestemte bevægelser i et bestemt tempo" (Korsgaard 2001, s 57). Historiskt utgör linggymnastiken en kroppskulturell disciplinering som skall dana varje kropp så att den rörelse- och utseendemässigt inte avviker ifrån andras. Ett exempel utgör truppövningar i gymnastik. Genom dessa underordnas individen kollektivt fastställda rörelsemönster, vilka förväntas framträda *som om* de är individuellt bestämda. Gymnastik ses som ett "led i selvets opøvelse af sig selv for at opnå en vis væremåde og værdighed" (Korsgaard 2001, s 62).²⁹ Det utvecklas ett sundhets- och skönhetsideal, som leder till ett "tillstånd av harmoni av styrka, skönhet och moralisk dignitet. ... [Ett samband formas] mellan fysisk och moralisk styrka" (Lindfelt 2003, s 3). Folkbildning bidrar till en kollektiv anpassning av individen samtidigt som studiearbete och kroppsdisciplinering skall upplevas som självvalt. Detta berör hur olika bildningsideal anknyter till en perennalistisk diskurs.

PERENNIALISM OCH BILDNINGSIDEAL

Det nyhumanistiska bildningsidealet ... anknyter till den perennialistiska utbildningsfilosofin med dess betoning av den enskildes bildning via de klassiska verken. Bildningen kan inhämtas genom att individen tillgodogör sig det kulturarv som byggts upp alltsedan antiken (Englund 1993, s 74).

EN BAKGRUND

I slutet av 1800-talet utgör perennialismen en inflytelserik diskurs. ”Målet var uttalat socialpacifistiskt, d.v.s. motivet för att bilda folket var att om var och en visste sin plats och uppfyllde sina plikter, så skulle man kunna undvika att folket satte sig upp mot överheten” (Skoglund 1987, s 46). Organisationsdidaktiskt framhålls *kulturarvet*, varvid historiska händelser tillskrivs ett större värde än nutida händelser. Synsättet blir *tillbakablickande*. Det beständigt givna framhålls istället för det moderna. En universalistisk idé skapas om att bejaka det som är oförändrat oavsett tid och rum. Vidare betonas vikten av klassiska verk och en litterär kanon. Dessutom framhålls det levande ordet, det vill säga föreställningar som framförs i form av föreläsningar. Dessa avses bidra till att befästa en förmodern och auktoritetsbunden samhällsordning, vilken baseras på fasta värden.³⁰ Samhällets elit förbehåller sig dessutom rätten att bestämma vem som skall lära och vad som skall läras. Centrala begrepp blir *stabilitet*, *förnuft* och *beständighet*. Det ses således som förnuftigt att vara bildad. Samtidigt förväntas folkbildning bidra till en samhällelig stabilitet.

Innebörden i en bildningsfilosofi förändras när dess samhällsposition förskjuts. Det leder till en diskursiv maktförskjutning, vilket påverkar verksamheten i organisationer och grupper.³¹ Folkbildning övergår exempelvis från att vara en verksamhet för överklassen till att omfatta även arbetar- och medelklassen. Perennialismen inrymmer också ett oproblematiserat genusperspektiv: Det ses som naturligt att kvinnor, ungdomar och barn är underordnade mannen. En annan aspekt utgör synen på vetenskaplig kunskap, vilken bejakas om den kan legitimeras utifrån värderationella överväganden. Avsikten är att människan går ”från okunnighet och vidskepelse till allt djupare insikter. Genom att den enskilda människan kunde få del av vetenskapens upptäckter och lära sig att använda sitt eget förstånd, skulle hon utvecklas inte bara intellektuellt utan också moraliskt” (Gustavsson 1991, s 43).

Samtidigt eftersträvas en motkraft till en stereotyp förnuftsdyrkan. Vidare skall individens olika personlighetsdrag balanseras emot varandra. En perennalistisk diskurs förväntas således leda till tankereda utifrån begrepp som *driftskontroll*, *ordning*, *disciplin* och *förnuft*.

Förnuftet är den överordnade själsegenskap som ska styra och bringa harmoni mellan själsförmögenheterna. Tankens klarhet och resonemangens begreppsreda är de högsta dygderna. Både hos den enskilde och i kulturen i stort ska känslan och viljan vara underordnade förnuftet. Drifterna skall tyglas. Människan utvecklar sin mänsklighet genom förnuftet (Gustavsson 1991, s 199).

Under 1900-talet etableras studieförbund, som anknyter till perennialismen. I anslutning till statskyrkan bildas Sveriges kyrkliga studieförbund (SKS). Ursprunget utgörs av Sveriges Kyrkliga Bildningsförbund (SKB), som bildas år 1930. Frikyrkliga studieförbundet (FS) är ett annat studieförbund, vilket har år 1947 som officiellt startår. Detta studieförbund har sina rötter i väckelserörelsen:³² ”För att kunna skapa ett kristet samhälle var det nödvändigt att upplysa folket om bibelns och kristendomens innehåll och betydelse” (Lindgren 1996, s 108).³³ Ett nostalgiskt och värderationellt kunskapsintresse leder till att hembygdsrörelsen utvecklas, varvid idealistiska och nationalromantiska föreställningar främjas. Trots en uttalad strävan efter konsensus inrymmer perennialismen olika bildningsideal. De som belyses här är *nyhumanistisk bildning* och *patriarkal bildning*. I patriarkal bildning framhålls kollektivet och i nyhumanistisk bildning utgör individen en utgångspunkt.

NYHUMANISTISK BILDNING

I nyhumanismen riktas blicken mot det förflutna och människans barndom. Det är humanismens tanke om en mänsklighetens urvisdom som återupplivas. ... Kärnan i nyhumanismen är *personlighetens bildning* (Gustavsson 1991, s 49).

Nyhumanismen är ett bildningsideal som utgår ifrån ”att människan i sitt ursprung är outvecklad, men att hon kan utvecklas och förädlas genom studier” (Skoglund 1987, s 26).³⁴ Studierna skall främja individens potential och kulturarvet. Vidare framkommer, att ”[d]en tidiga ’folkbildningsrörelsen’ var ... för upplysning, men klart samhällsbevarande” (Skoglund 1987, s 47). Individens personlighetsdanning utgör en

grundläggande aspekt. I slutet av 1800-talet utvecklas nyhumanistisk bildning inom det övre samhällsskiktet, men den riktar sig senare även till andra befolkningsgrupper (förutom de som anses sakna förmåga att tillgodogöra sig ett klassiskt kulturarv). Centrala begrepp blir *tanke*, *vilja* och *känsla*. Samtidigt varnas för att bildning för folket leder till att människor blir halvbildade (se Skoglund 1987, s 7). Kritiker menar att omhuldade kulturvärden förflackas om de förmedlas till befolkningen i allmänhet. Nyhumanismen blir därmed "ett aristokratiskt ideal, som endast ser till den estetiska utvecklingen av en liten elit i samhället, alltmedan folket förblir 'den råa hopen'" (Gustavsson 1992, s 53). Dessutom tas hierarkin för given som organisatorisk princip, varigenom tudelningen mellan överordnad och underordnad ses som legitim.³⁵

Nyhumanistisk bildning påverkar även inriktningen på studiein-tresset inom olika folkrörelser. Exempelvis finns inom arbetarrörelsen "ett renodlat nyhumanistiskt personlighetsbildande ideal. Det ... bygger på ... traditioner [som] har sin huvudsakliga förankring inom den högre utbildningen, på gymnasierna och universiteten" (Gustavsson 1991, s 189). Fokus sätts på personlighetsdaning, varvid uppgiften blir "att ur det råa människomaterialet utmejsla de rätta proportionerna. ... [Deltagarna formas av förebilder som historiska och nutida 'hjältar' anses vara bärare av. Viktiga tankefigurer är *frihet* och *individualitet*. Dessa begrepp blir] ett av nyhumanismens främsta kännetecken" (Gustavsson 1991, s 199). Dessutom etableras en "naivistisk språkuppfattning, d.v.s. föreställningen att språket ... var ett direkt uttryck för tanken" (Ginner 1988, s 19). Ett sökande sker efter studiecirkeln urbild, varvid ledarskapet anknyts till sokratisk förlossningskonst. Vidare eftersträvas en finkulturell bildning där skönlitteratur görs till ett dominerande studieinnehåll.

Genom att allt fler tar del av kulturarvet förväntas de sociala orättvisorna minska, vilket gör att språket ses som ett formalbildande redskap.³⁶ Det medför att "språkträning ger i sig en själens gymnastik och tränar tankens klarhet" (Gustavsson 1991, s 199). Nyhumanismen utgör ett bildningsideal, som skall främja människans andlighet. Samtidigt exkluderas studier om industriarbete och teknik.³⁷ Istället etableras ett kulturpessimistiskt synsätt och ett "förnekande av den moderna världens bärande delar [varvid nyhumanismen blir av] en tillbakablickande karaktär" (Gustavsson 1991, s 215). Anhängare av nyhumanismen varnar för en dekadens i samhället om klassiska bildningsideal negligeras.³⁸ Det kan tilläggas att nyhumanistisk bildning fortfarande existerar fastän perspektivet genomgår "en lång process av uttunning och förstelning" (Gustavsson 1996, s 268). Forsk-

ning visar nämligen, att "the very structures of modern society are phallocentric and patriarchal; and that change is necessary if women (and men) are to be emancipated from male domination" (Alvesson & Willmott 1996, s 62).³⁹ Patriarkal bildning ses som ett diskursivt alternativ inom perennalismen.

PATRIARKAL BILDNING

Ingen kan ställa sig utanför den kollektiva, mänskliga utvecklingen ...
(Gustavsson 1991, s 55).

Patriarkal bildning syftar till att skapa kollektivt lojala medborgare. Vidare danas ett gott omdöme genom att studiedeltagarna ses som bildbara, men på olika sätt och i olika hög grad.⁴⁰ Samtidigt framhålls "att folkets upplysning bäst sker genom att någon lärd person lägger ut texten ..." (Skoglund 1987, s 19). Föreläsning utgör en given metod för att nå de ovetande. "I det patriarkala bildningsidealet ... betonar man förkunnarens roll, och kunskap och åsikter sågs som något som överfördes och mottogs passivt och oreflekterat" (Skoglund 1987, s 31). Detta ideal anknyter till en förmodern, hierarkisk samhällsordning. I ett tillhörande genuskontrakt ses mannen som överordnad. Samtidigt betraktas vissa människor som "lågstående och förslappade naturer" (Skoglund 1987, s 21). Att människor indelas i olika samhällsskikt ses som naturligt liksom kravet på lag och ordning. Ett värderationellt och socialkonservativt synsätt formas utifrån begrepp som *moralism*, *nationalism*, *kollektivism*, *idealism*, *universalism* och *totalitet*. I brukssamhället dominerar kring förra sekelskiftet en ledarstil som gestaltas av brukspatronen. Denna patriarkala ledarskapssyn övertas mer eller mindre oreflekterat av ledare inom arbetarrörelsen. Ledarskapet bygger på begrepp som *övervakning* och *kontroll*, varvid etablerade pliktetiska skötsamhetsideal skall överföras till arbetarrörelsens medlemmar (se Skoglund 1987, s 45 not 2, Ambjörnsson 1998 och Sahlström 1998).

Kring sekelskiftet 1800–1900-talet betonas ledarnas förmåga att organisera, instruera och rangordna. Avsikten är att mannens kropp skall tränas så att den kan brukas för att försvara landet och att fullfölja sin uppgift som lönearbetare. I den mån kvinnans kropp skall tränas så är det för att hon skall föda välskapta barn. Historiskt berör patriarkal bildning och lingianism varandra. I båda fallen skall

mannens kropp formas till en kopia av antika kroppsideal.⁴¹ Detta ideal bygger på begrepp som *förnuft* och *självbehärskning*. Utifrån dessa inordnas individen i den kollektiva kroppskultur som linggymnastiken utgör. Organisationsdidaktiskt ifrågasätts samtidigt "linggymnastikens stela ordning och det latinska formalbildningsidealet" (Ljunggren 1999, s 32). Även om patriarkal bildning minskar i betydelse under förra seklet försvinner inte idealet helt.⁴² Ett patriarkalt bildningsideal synliggörs exempelvis när etablerade excellensordningar ifrågasätts. Samtidigt moderniseras språkbruket, vilket medför att synsättet kan leva kvar som frusen ideologi.

Ingen institution är således neutral i förhållande till idéer. Ett kluster av idéer eller vad som här kallas *en frusen ideologi* finns inkapslad i institutionen. Vanligen är det inte fråga om en enda frusen ideologi utan många, den ena lagrad över den andra. ... Frusenheten ligger i att det inte behöver vara en levande idévärld, närvarande i människors medvetanden; den frusna ideologin kan genom regelverket eller genom en kvardröjande, svärgripbar men ändå påtaglig anda fortsätta att styra stegen (Liedman 1998, s 51).

Sammanfattningsvis bidrar perennialismen till att en förmodern samhällsordning bibehålls. Samtidigt tillskapas en gräns mellan arbete och fritid. Uppdelningen mellan dessa sfärer förskjuts som ett resultat av en politisk och facklig kamp under 1900-talets första del. Det medför att den formella arbetstiden minskar. Härigenom antyds framväxten av en modern samhällsordning. Intresset för att förändra samhället bidrar även till att folkrörelser, studieförbund och folkhögskolor växer till i styrka och omfattning. En kamp uppstår mellan vad som benämns som objektiv respektive subjektiv kunskap: Utifrån patriarkal bildning eftersträvas en objektiv syn, varvid begrepp som *disciplin*, *underordning* och *kontroll* fokuseras. Nyhumanistisk bildning anknyter i högre grad till en subjektiv kunskapssyn utifrån begrepp som *daning*, *potential* och *känsla*. Därmed skapas "en konstituerande motsättning i bildningsbegreppet mellan dess subjektiva sida, det vill säga den fria och oändliga processen och dess objektiva sida, det vill säga den fastställda förebilden och målet" (Ljunggren 1999, s 31).⁴³ Det ses även som väsentligt att lärare i folkhögskolan och cirkelledare i studieförbunden blir bärare av en bred ämneskompetens. Dessutom framhålls boklig kunskap istället för manuell. Att läsa god skönlitteratur förväntas lägga en grund för att bli en god organisations- och samhällsmedlem, men *studierna skall inte vara nyttiga utan värdefulla!* Det medför att en värderationell kunskap ses som

central. I nästa kapitel belyses essentialismen, vilken utgör en diskurs som kompletterar perennalismen.⁴⁴

NOTER

1. *[T]he perennialist 'reacts' against the failures and tragedies of our age by favoring the beliefs about reality, knowledge, and value that he finds foundational to a nuclear age* (Brameld 1950, s 290).
2. "Nationalism ... handlade inte bara om delaktighet i staten utan också om kulturell identitet" (Ljunggren 1999, s 80). Se Ohlsson & Wadstein 1952, s 9. Inflytandet mellan rationaliteterna varierar över tid (se Englund 1986).
3. En förmodern samhällsordning "var en i grunden kristen värld ..." (Kristensson Ugglå 2002, s 21). Ett patriarkalt styrelseskick framhålls (se Brameld 1950, s 270).
4. "Tygellöshet i privatliv och individuell smak måste däremot motverkas av förkapitalistiska värden som bör vårdas och spridas av skolfolk, präster och intellektuella" (Liedman 1998, s 448).
5. Platon (idealism) och Aristoteles (realism) är inspiratörer till bildningsfilosofierna i denna studie (se Brameld 1950, s 293 och 1956, s 11). Perennalismen "ask us to accept it as a cultural guide without having carefully considered its own cultural derivation" (Brameld 1956, s 13).
6. I funktionalismen ingår en strävan "efter adaption, måluppfyllelse, integration och bevarande av befintlig struktur, behov ...; för att de skall tillgodoses utformar samhällsmedlemmarna roller och institutioner, grupper och organisationer, vilka ... fyller sin bestämda funktion i *strukturen*" (Egidius 2000, s 233).
7. I Norge eftersträvas "norskheten" efter hundraårens av ockupation av Danmark och unionen med Sverige. I Danmark motverkas "tyskifieringen". I Sverige skall besvikelsen efter en förlorad stormaktsställning övervinnas. Under 1800-talet saknar många danskar läs- och skrivförmåga. Folkhögskolans tillskyndare Grundtvig tycks mer intresserad av att tala *till* än *med* folket (se Bergstedt 1998, s 232–238).
8. "Att disciplinera en person innebär att förmå honom/henne att bete sig på ett visst sätt" (Ekenstam 1993, s 12).
9. Romantiken utgör en "riktning inom konst, filosofi och vetenskap [som står] i motsats till upplysningen" (Liedman 1998, s 594).
10. Larsson 2001, s 40–57. Företrädare för tävlingsidrott respektive folkbildning står i konflikt med varandra. Rektor tar parti för folkbildning och tvingas avgå. Skolans arbetsutskott kritiserar att lärare och elever lagt bort titlarna. Eleverna anses brista i disciplin och vara slarvigt klädda vid måltiderna. "Dessutom skildes inte manliga och kvinnliga elever tillräckligt ofta åt i undervisningsmomenten" (Larsson 2001, s 47). Se Gustavsson 2001.
11. Folkhögskolor har "[b]ibeln som grund för förverkligandet av de allmänna riktlinjerna" (Tomberg 1993, s 14).
12. Människans kroppslighet underordnas romantiska ideal. I lingianismen ingår militärt motiverade inslag, vilka legitimeras såväl essentialistiskt som perennalistiskt. Vidare anses idrott ha ett kroppskulturellt egenvärde, då "[i]drottsutövandet skänker redan i sig självt mycket av bildnings- och stämningsvärden" (Ohlsson & Wadstein 1952, s 2). Se Ohlsson & Wadstein 1952, Haldén med flera 1957

- och Gustavsson 2001, s 119–152. Såväl Kant som P.H. Ling poängterar karaktärsdaningens betydelse genom 'fysisk fostran'.
13. Lings kroppskulturella perspektiv påverkar även dansk debatt. I Sverige tillskrivs Ling en socialkonservativ samhällssyn, men i Danmark uppfattas han som en liberal kraft.
 14. "There is always a strict distinction between the everyday/none-everyday, the real world on the one hand, and the other truer world (the sacred, divine, legitimating, cosmic world order) on the other. ... They learned from experience, just as stories and myths, what to know and what to be" (Heller 1999, s 58).
 15. "Perennialist theory thus make a distinctive and influential contribution to both theory and practice of culture-and-education today. When a society is severely disturbed by turmoil, bewilderment, and cross-purposes, when the need for moral and intellectual as well as economic security becomes both acute and chronic, we shall find many citizens among us who seek anchorage in the safe harbor of the remote past" (Brameld 1950, s 290).
 16. Livet uppfattas "som en *dualisme*: som en kamp mellem det gode og det onde, mellem Gud og Djævelen" (Slumstrup 1983, s 41). Se Brameld 1950, s 292. "[I]n the premodern social arrangement, the place that one occupied in the division of ranks determined the function that one performed" (Heller 1999, s 124).
 17. "Democracy is viewed as a condition and a consequence of autonomy and responsibility. Decision making that is unequivocally democratic can occur only when individuals are able to think and act autonomously and responsibly" (Alvesson & Willmott 1996, s 14). Se Alvesson & Willmott, s 136–137.
 18. Individualismen framträder "när bildningen innebär att efterlikna de stora kulturpersonligheterna, eller är liktydigt med att individen inhämtar ett färdigt kulturgods. Bildad är den som blir lik Goethe eller har läst ett antal bestämda klassiker" (Gustavsson 1996, s 18). Olika absolutismer ifrågasätts (Brameld 1950, s 300).
 19. Universalism handlar "om allmängiltiga värden och normer, som antas gälla alltid och överallt, och i vilket förhållande dessa står till lokala gemenskaper och olikheter mellan dem" (Gustavsson 1996, s 22). Se Heller 1999, s 55–59.
 20. Människans öde ses som inbyggd i hennes konstitution (se Brameld 1950, s 303). I en idealistisk perennialism ses verkligheten som individuell och subjektiv nyhumanism. Men även ett kollektivistiskt fundament förekommer (patriarkal bildning).
 21. "Until the birth of the 19th-century perspective, only God was supposed to be in possession of prescience; now men are expected to possess it" (Heller 1999, s 29). Se Beck 1996 och Sahlström 1998.
 22. "Estetiken i vid mening innefattar ... långt mer än konst i modern mening. Till den hör också föreställningen och minnet liksom inbillningskraften" (Liedman 1998, s 358). Se Key 1916.
 23. Perennialismen bygger på en organisk människo- och samhällssyn. Det innebär att samhällets utveckling ses som bestämd på samma sätt som växters och djurs biotop grundlägger arternas möjligheter till överlevnad.
 24. I kritisk humanism ingår möjligheter till "mångfald i tänkesätt och livsformer" (Gustavsson 1996, s 140). Färdigheter som att tala, skriva och läsa betonas. För detta ändamål anordnas skrivarkurser på folkhögskolor och i studieförbund samt studiecirklar i svenska för invandrare (sfi-cirklar).
 25. Avsikten är att tillgodogöra sig en kunskapsmässig kanon, det vill säga "vad som är känt som giltigt ..." (Lübcke med flera 1993, s 280). Se Stensmo 1994, s 210.

26. "Ledarens kompetens får vidare antas vara ett försäljningsargument i konkurrensen på studieförbundens marknad" (Arvidson 1985, s 300).
27. Ny teknik som (radio, film och TV) ses som "djävulens påfund" och i linje med dans som ett moraliskt fördärv.
28. Som en motkraft till kroppens förslitning utvecklas under 1900-talet husmodersgymnastik, vilken organiseras av ABF (se Gustavsson 2000). 'Svensk gymnastik' och idrott tillhör folkbildningens glömda historia.
29. Det är "karaktéristisk, at disciplineringen beskæftiger sig med små detaljer og rene bagateller" (Korsgaard 2001, s 57). Truppbegreppet delar gymnastiken med militärväsendet. Det handlar om kroppens underordning.
30. Det 'levande ordet' erhåller en perennalistisk uttolkning. Det talade ordet är levande i förhållande till det skrivna ordet, vilket är dött (se Bergstedt 1998, s 135). Se Englund 1999, s 17 och Stensmo 1994, s 54.
31. Nykterhetsrörelsens tidigare starka position i det svenska samhället övergår till en tynande tillvaro på grund av värdeförskjutningar i samhället under senare delen av 1900-talet. Synen på alkoholbruket förändras som en konsekvens.
32. År 1947 byter Sveriges Kyrkliga Studieförbund namn till Sveriges Kyrkliga studieförbund (SKS). Studieförbundet heter numera Sensus. KFUK-KFUMs studieförbund slogs 2003 samman med Sensus. Antalet studieförbund är nu nio. FS heter numera Studieförbundet Bilda för kyrka och samhälle.
33. I kristen tro betonas "’evangeliets människosyn’ och ’ansvaret för skapelsen i sin helhet’" (Lindgren 1996, s 111).
34. Nyhumanismen intar runt sekelskiftet 1800/1900-talet en stark position.
35. Framställningen bygger på Englund 1986, s 240–241, 1993 och 1995, Ginner 1988, s 18–20, Stensmo 1994, s 210. Gustavsson 1991, 1992 och 1996, Gustavsson 1994, s 39 och 197–198 samt Ambjörnsson 1998.
36. Socialdemokraten och ecklesiastikministern Arthur Engberg företräder nyhumanistisk bildning, en socialkonservativ kultursyn samt en idealistiskt grundad önskan om att förändra samhället.
37. Se Gustavsson 1991, s 190–199. Ginner (1988, s 19 och 21) knyter polyteknisk bildning till modern industrikapitalism, teknikutveckling samt arbetarklassens framväxt (realism). Nyhumanismen står för andra och mer idealistiska ideal.
38. Essentialismen innehåller en kulturoptimistisk ståndpunkt till skillnad från perennialismen. "När ... den kultur som skapades av grekerna i antiken används som måttstock för moderna kulturskapelser, ligger det nära till hands att se den moderna tiden som dekadent i förhållande till ett idealiserat förflutet" (Gustavsson 1991, s 215).
39. Det finns "goda skäl att komma ihåg att manligt inte alltid är identiskt med patriarkalt och kvinnligt med emancipatoriskt" (Saarinen 1989, s 67).
40. "In the patriarchal educational conception, adherence to the principles of democracy is primarily formal, since the principle of government to which democracy lays claim is always counterbalanced by traditional view of government. According to the latter view, leadership and the higher positions in society are closely bound up with inheritance and other values which take precedence over the principles of democracy" (Englund 1986, s 318–319). Se Skoglund 1987, s 6–7. Viktiga begrepp är *likriktning* och *underordning*. Se Ljunggren 1999, s 26.
41. I idrottsrörelsen förekommer ett patriarkalt och ett nyhumanistiskt bildningsideal. Människan finns till för föreningen och nationen istället för tvärtom. Se Gustavsson 1994 och Lindfelt 6 juni 2003. Sociomateriellt gestaltas ett hierarkiskt ideal av prispallen med dess tre trappsteg.

42. Se Englund 1986, s 313–315, Nilsson 1994, s 7–9, Sahlström 1998 samt Ljunggren 1999, s 26–33. Utifrån exemplets makt plagieras ett patriarkalt ledarskap inom fritids- och studieverksamhet.
43. Ett alternativ till perennialism och nyhumanistisk bildning som en fri och oändlig process utgör progressivismen och speciellt självbildning.
44. Se Ottosson 1943, s 79–87 och Sandholm 1956. Kopplingen mellan perennialism och essentialism framgår av följande citat: ”Må varje J.U.F.-are [Jordbrukare Ungdomens Förbund] ta emot det bästa inom gymnastiken, sporten, idrotten, frisksporten och bastubadet och samtidigt slå upp dörrarna till andens värld på vid gavel! Då skall den unge J.U.F.-aren stark och smidig, sund och stadig, vaken och vacker på ett nytt sätt erövra jorden och besitta den istället för att som nu alltför ofta ägas av jorden” (Ottosson 1943, s 86).

KAPITEL 6

ESSENTIALISM

— EN UPPLYSANDE FOLKBILDNING?

ESSENTIALISMEN – EN INSTRUMENTELL GRUND FÖR FOLKBILDNING

Essentialismen är en bildningsfilosofi som bidrar till en modern samhällsordning. Vidare ses giltig kunskap som värdefri.¹ De som söker säker kunskap ser essentialismen som en "befrielse". Samtidigt leder en strävan efter stabilitet och harmoni till att motstridiga synsätt döljs. Kunskapandet avser att *reproducera* samhället och organisationslivet samtidigt som studiearbetet omgärdas av en *utvecklingsoptimism*. Idealt kan individ-, grupp-, organisations- och samhällsförändringar förutsägas och kontrolleras. Essentialismen inrymmer en *instrumentell rationalitet*, varvid verkligheten beskrivs utifrån olika orsak-verkansamband. Detta kan förstås som att kunskap utgör en avspeglning av verkligheten. Enligt detta perspektiv söks tingens essens eller deras sanna natur, varvid såväl deltagare som organisationer betraktas som ting. Ett deterministiskt synsätt skapas "där utvecklingen betraktas som bestämd av en teknologisk rationalitet som inte kan vara på något annat sätt" (Barlebo Wenneberg 2001, s 61).² I detta kapitel redovisas föreställningar om essentialismen utifrån olika texter om folkbildning. Avslutningsvis redovisas bildningsideal med anknytning till en essentialistisk diskurs.

Enligt essentialismen har människan ett faktiskt jag, vilket kommer till uttryck i en individuell prestationsförmåga. All verksamhet organiseras så att skillnaderna mellan människor blir tydliga och en unik individ träder fram. Att kunna konkurrera ses som ett naturligt beteende och inte som en social konstruktion. Organisationsdidaktiskt blir uppgiften att göra människor medvetna om deras kapacitet och om hur kunskap bäst förmedlas från de som vet till de som inte vet. Demokrati blir liktydigt med en parlamentarisk styrelseform. I förenings- och styrelsesammanhang framhålls betydelsen av föreningsteknik, varvid bestämda ritualer och principer bildar en grund för majoritetsbeslut. De kunskaper som förvärvas skall främja effektivitet och en ökad produktionstakt. Folkbibliotek, folkhögskolor och studieförbund blir redskap för att sprida kunskap. Samtidigt ses det som "förnuftigt att skaffa sig kunskap, kanske främst för att kunskap sågs som makt – ett medel i strävandena efter demokrati och jämlikhet" (Onsér-Franzén 1998, s 24).³ I de folkhögskolor som startas i slutet av 1800-talet knyts nyttan till kunskaper om jordbruk och hantverk, men också till vad bondsönerna anses behöva veta som förvaltare av en kommun. En idé om allmän medborgerlig bildning växer fram.

Runt förra sekelskiftet far politiska och religiösa agitatorer landet runt och pläderar för ett bättre samhälle. Organisatoriskt skapas folkrörelser, folkhögskolor och studieförbund, något som medför att allt fler samhällsgrupper börjar delta i folkbildning. Det sker en koppling mellan kunskapandets materiella (realism) och immateriella (idealism) förutsättningar.⁴ Essentialismen bidrar med föreställningar om studiearbetets nytta utifrån ett upplysningsideal och en modern samhällsordning. "Modernitetens mest typiska uttryck är upplysningstraditionen med dess förnuftstro, frihetsslidelse och framstegsoptimism" (Liedman 2001, s 368).⁵ Att sprida kunskap till allt fler betraktas som en lösning på olika samhällsproblem. Inom folkbildning var det inte bara kroppen "utan också själen som skulle få sitt" (Leander 1980, s 11).⁶ Såväl människans som tingens essens berörs. Det vill säga "what is important about individual things is not their multiplicity and variety, but their essential nature. ... This discovery enables us to state that, in essence, man is a reasoning animal" (Brameld 1950, s 302). Människan ses vidare som samma individ oavsett var hon befinner sig och vad hon än gör. Vetenskapsfilosofiskt bidrar positivismen till folkbildning för alla och en utvecklingsoptimism.

Positivism [utgör] den allmänna filosofiska ståndpunkten att det givna, positiva är den enda källan till kunskap. Det är genom erfarenheten, ultimat genom sinnesintryck, som vi når kunskap om verkligheten. Med sinneserfarenheter som bas kan vi upptäcka och uttrycka naturens regelbundenheter. ... Positivismen kännetecknas av skarp avgränsning mellan vetenskap och metafysik (Brante & Fasth 1982, s 83).

Den franske filosofen och sociologen Comte tillhör skaparna av positivismen. Han ser "framför sig en utveckling som skulle innebära en likriktning av hela världen" (Liedman 1998, s 168). Samhället skall organiseras utifrån olika samhällslagar på motsvarande sätt som han föreställer sig att naturen ordnas av naturlagar. Således hämtar samhällsvetenskapen idémässig näring ifrån en framgångsrik naturvetenskap. Samhällslagarna skall efterlevas i strikt mening, vilket leder till en mekanistisk samhällssyn. Vidare förändras de ekonomiska samhällsvillkoren i jämställd riktning.⁷ Positivismen bidrar till en kunskapsoptimism, vilken även formar svensk folkbildning. Socioekonomiskt missgynnade medborgare anses även besitta en förmåga till bildbarhet. Vid förra sekelskiftet bildas därför olika föreläsningsserier. Föreläsningar organiseras inom olika vetenskapsområden med företrädare från universiteten. Samtidigt etableras dualismer som "tro

och vetande, materia och ande, teori och praktik, etik och politik” (Leander 1980, s 26). En ytterligare aspekt utgörs av att organisations- och samhällsbygget skall förändras utifrån människors behov.

Enligt positivismen följs människans biologiska utveckling av en sociologisk. Detta anknyter till idéer som läkaren och folkbildaren Anders Nyström pläderar för. ”Nyströms ’vetenskapliga tänkesätt’ angick människans villkor inom sinnevärldens och erfarenhetens gränser. Det som inte var bevisbart och fattbart uteslöts. Sin läxa hade Nyström lärt som läkare, naturvetare, humanist, språkman, sociolog och kulturhistoriker” (Leander 1980, s 21). Alla skall kunna delta i folkbildning. Därför skall såväl medel- som arbetarklassen motive-ras till att studera. Härigenom skapas idén om allas jämställdhet. Detta utgör ett skäl till att strejker och demonstrationer organiseras i början av 1900-talet. Dessa händelser utgör ”en konsekvens av ekonomiska krafters aktiva expansion och statsmakters sociala planering och styrning” (Thörn 1997, s 111). Viktiga begrepp blir *kunskap*, *sanning* och *rättvisa* samt högre livskvalité för alla. Samtidigt står essentialismen i ett spänningsfyllt förhållande till andra diskurser.⁸ Detta antagande kan kvalificeras utifrån texter om folkbildning.

ESSENTIALISM I DOKUMENT OM FOLKBILDNING

[Folkhög]skolorna skall ha som mål att minst 20 procent av eleverna på de långa kurserna vid varje skolårs slut är medlemmar ... i rörelsen (Tomberg 1993, s 20).

ESSENTIALISM I BILDEN AV FOLKHÖGSKOLAN

Utifrån essentialismen blir det betydelsefullt hur folkhögskolan uppfattas som skolform. En aspekt berör skillnaden mellan folkbildning och vuxenutbildning och en annan om skillnaden mellan allmänbildning och kompetensgivande studier (se Tomberg 1993, s 7). Vidare diskuteras om studiearbetet styrs av en särarts- eller enhetsideologi. Enligt en särartsideologi blir det viktigt, att ”aktivt arbeta för och genomföra uppdragsutbildningar som ligger i linje med skolans profil och reguljära verksamhet. ... [Det innebär] att kurserna på uppdragsutbildningens område skall överensstämja med folkhögskolans målsättning, såväl innehållsmässigt som metodmässigt” (Tomberg 1993, s 8). Kurserna förväntas även anknyta till ”ledarskap och föränd-

ringsarbete som kan tillämpas både i församling, organisation och företag” (Tomberg 1993, s 9). Folkhögskolans kursutbud förväntas även vända sig till medlemmar från skolans huvudmän.

Detta innebär att folkhögskolorna bidrar till att utveckla såväl medlemmarnas gemensamma idégrund och reflektion som församlingarnas och föreningarnas ideologiska medvetenhet och verksamhetsmetoder samt funktionärsutbildningen inom huvudmannarörelsen (Tomberg 1993, s 13).

Av en utsaga framgår att folkhögskolan ”vill vara en del både av folkbildningen och av vuxenutbildningen och vi ser ingen motsättning i detta. Tvärtom är just detta en viktig del av skolans tradition alltifrån starten. ... [Därmed försvaras ett synsätt som annars är omtvistat; folkhögskolan brukar ses som en organisation för allmänbildning, medan vuxenutbildningens uppgift anses vara kompetensgivande studier och yrkesutbildning. Folkhögskolan skall dessutom profilera] sig i sin närmiljö genom att uppfånga och bearbeta lokala opinioner. [Vidare skall folkhögskolan] söka samarbete med lokalsamhället kring solidaritets-, miljö- och fredsfrågor, liksom den lokala folkbildnings- och kursverksamheten” (Tomberg 1993, s 7). Avsikten är ”att ge medlemmarna kunskap om och ansvar för vår miljö” (Tomberg 1993, s 17, min kursivering). Det medför att kursdeltagarna ses som mottagare av ett i förväg fastställt budskap. Vidare ses kunskap som fristående från människan.

Som ett komplement till en reguljär kursverksamhet bedrivs uppdragsutbildningar. De som köper kurser är företag, organisationer, statliga och kommunala institutioner: ”Den del av vår verksamhet som kan förväntas öka är uppdragsutbildningen. I ... typ ’Känn dig för ...’ med inriktning på basämnen. [Dessutom framhålls betydelsen av studieverksamhet, som vänder sig till] korttidsutbildade arbetssökande resp[ektive] långtidssjuskivna” (Tomberg 1993, s 8). Utifrån en diskussion om uppdragsutbildning anförts att ”[s]ådana arrangemang ... [får inte] påverka vår egentliga uppgift som [folkhögskolor och] studieförbund negativt, utan ska ha till syfte att stärka ekonomi och anseende” (Tomberg 1993, s 71). Detta leder till kontroverser eftersom uppdragsutbildningar förväntas vara folkhögskolemässiga (idealism) samtidigt som de skall generera ekonomisk vinst (realism).⁹ En annan aspekt utgörs av utvärderingar, vilka ses som ett medel för verksamhetsutveckling. Studiearbetet utvärderas således för att utröna om det ligger i linje med förordningar och verksamhetsplaner.

Målformuleringar och utvärderingar är inga självändamål utan de ska fungera som verktyg för att stämma av och utveckla verksamheten. Det viktiga är inte att prestera ett tjugigt måldokument utan att initiera en process som leder fram till att målbeskrivningarna får betydelse för praktiken (Tomberg 1993, s 27).

Utifrån en essentialistisk diskurs ses undervisning som teori medan praktik utgör vad som händer efter avslutad kurs. Därmed skapas en orsak–verkan-relation. Idealt skall folkbildning dessutom vara personlighetsfrämjande och baseras på individens *självstyrda* studieintresse. Vidare inrymmer essentialismen å ena sidan ett funktionellt synsätt, varvid ”alla människors lika värde [framhålls]” (Tomberg 1993, s 16). Å andra sidan rangordnas deltagarna. Ett exempel utgör omdömen över studieförmågan, vilken fastställs för varje folkhögskoleelev. Färdigheter i form av hantverk, musik och idrott ligger dessutom till grund för såväl formella som informella rangordningar. En avsikt är ”att utveckla deltagarnas förmåga att på ett konstnärligt sätt uttrycka sig i musik. Att ge en sådan bildning/utbildning som kan tjäna som yrkesförberedelse inom musiksektorn” (Tomberg 1993, s 23). Efter en belysning av essentialism inom folkhögskolan görs motsvarande tolkning utifrån studieförbunden.

ESSENTIALISM I BILDEN AV STUDIEFÖRBUNDEN

[I]drotten skall verka som internationellt kontaktmedel och respektera alla människors lika värde (Tomberg 1993, s 55).

Inom studieförbunden ses det som en viktig uppgift, att ”sprida information ...” (Tomberg 1993, s 36).¹⁰ Genom ökade informationsinsatser skall studieverksamheten effektiviseras. Avsikten är att rationalisera människors lärande, vilket innebär att lära mer under kortare tid. Språkligt ersätts begreppet handledare med lärare, studiecirkel med kurs, samtal med undervisning etc. Vidare sker anknytningar till en akademisk vokabulär, då studiearbetet organiseras i form av balettakademi, botanikakademi och pensionärsuniversitet.¹¹ Utifrån detta språkbruk kan deltagarna såväl inkluderas som exkluderas. Följande utsaga utgör ett exempel på vad som kan leda till exkludering: ”Ett bra mått på kvalitet är antalet deltagare som är villiga att erlägga en hög kursavgift för att delta i våra kurser” (Tomberg 1993, s 43). Vidare riktas kritik mot att människor betecknas ”som avvikande

... [då detta uppfattas] som diskriminerande och stridande mot vår uppfattning om allas lika värde och möjlighet till integrering i samhället” (Tomberg 1993, s 48). En konklusion av detta är *att urskilja blir ett sätt att framhålla!*

Organisationsdidaktiskt framhålls betydelsen av nya studiemetoder för att effektivisera lärandet. Det anförs att ”[v]i kommer att fortsätta att utveckla studiecirkelns former inom de vidare ramar som nu ges. Kortare kurser, intensivare undervisning, blandning föreläsningsscirklar, helgkurser mm är några exempel” (Tomberg 1993, s 43). Vidare leder dominansen av essentialism (instrumentalism) till att möjligheten för alternativa diskurser att etablera sig minskar. Detta skall förstås som att studieverksamheten ”anpassas i takt med förändringar i samhället och de ekonomiska resurserna” (Tomberg 1993, s 57). Ett instrumentellt synsätt anläggs även på administrativa uppgifter: ”Vi lägger ner ett stort arbete på att ärligt och tydligt redovisa vår verksamhetsplanering med analyser av bla starka och svaga sidor, detaljerade planer, budget mm” (Tomberg 1993, s 47). Dessutom finns exempel på att de språkcirklar som arrangeras inräknas i den internationella verksamheten.¹²

Ett (instrumentellt) målgruppstänkande påverkar studiearbetets organisation och hur studieutbudet administreras. Om antalet akademiker på en ort är stort förväntas detta ställa speciella krav på folkbildningen. För ”äldre akademiker, är det ytterst viktigt att man tillgodoser dessa gruppers krav på teoretiska studier på hög nivå” (Tomberg 1993, s 49). Studiecirkelverksamheten förväntas vidare förhindra ett alltför tidigt åldrande. Ett annat sätt att framhålla studiearbetets samhällsnytta utgör viljan att ”förbättra trafiknykterheten och säkerheten på vägarna” (Tomberg 1993, s 52). Samtidigt kritiserar en samverkan mellan studieförbund och medlemsorganisationer om den ensidigt bygger på ett instrumentellt synsätt: ”Den ekonomiska insatsen som [studieförbundet] har kunnat bidra med är vad som tyvärr för en del samarbetspartner ansetts vara enda skälet till att över huvud taget samverka” (Tomberg 1993, s 60). Kritiken riktar sig emot att samverkan reduceras till en ekonomisk relation, där den huvudsakliga avsikten är att ”bedriva god och ekonomiskt bärkraftig folkbildning ...” (Tomberg 1993, s 63). Det medför att ett ekonomiskt synsätt överordnas andra argument.¹³

Essentialismen är en diskurs som anknyter till begrepp som målstyrning, dokumentation och utvärdering. Dessa begrepp ligger i linje med de inom statsapparaten uppställda villkoren för ekonomiskt stöd till studieförbunden. Således formas regeringens propositioner

och förordningar utifrån de föreställningar som utgår ifrån essentialismen. Detta ses till och med som önskvärt (se SOU 2004:30). Inom studieförbunden anläggs även ett essentialistiskt synsätt. Det medför att en kvantitativ utveckling ses som en kvalitet. I ett studieförbund fastslås av förbundsledningen, "att varje avdelning satsar minst 25% av sitt grundbidrag till kvalitativ utveckling av den verksamhet som är särskilt prioriterad. ... [Dessutom skall insatserna öka] för de i propositionen prioriterade grupperna, främst handikappade och invandrare" (Tomberg 1993, s 62). Ett skäl till att studieförbundens ledningar anpassar sig till statsapparatusens intentioner anses vara en (befogad?) rädsla för en minskning av anslagen: "Våra begränsade resurser innebär, att vi i allt högre grad tvingas ta ställning till bidragsgivarnas intentioner och prioritera viss verksamhet framför en annan" (Tomberg 1993, s 66). Samtidigt förväntas studierna vara fria och frivilliga (idealism). Detta förhållningssätt påverkar verksamhetens volym och inriktning (realism).¹⁴ Samtidigt förblir folkhögskolor och studieförbund vanligtvis lojala mot de intentioner som utgår från staten och folkbildningsrådet (se Tomberg 1993 och 1994).

PERSPEKTIV PÅ ESSENTIALISMEN

The term "essentialism" suggest that the central aim of education is to acquaint the student with the basic characteristics of this orderly universe (Brameld 1956, s 9).

INLEDANDE ASPEKTER

Utifrån ett essentialistiskt perspektiv förväntas lärandet leda till social trygghet och en tillämpbar kunskap (se Liedman 1998, s 312). Verklighetens essens utvecklas genom att studiearbetet underordnas vetenskapligt grundade principer. Centrala begrepp blir *effektivitet* och *nytta*, *ansträngning* och *disciplin*, vilka anknyter till social ingenjörskonst. Deltagarna skall lära sig behärska en komplex samhällsstruktur – inte förändra den. Studiearbetet organiseras dessutom som kampanjer, vilka avser att leda till attitydpåverkan. Ett exempel berör folkhälsoområdet och etableringen av ett skötsamhetsideal.¹⁵ Kunskapandet skall vidare främja ekonomiska framsteg, vilket skall komma flertalet tillgodo genom utvecklingen av ett välfärdssamhälle. Essentialismen avser att "*provide a systematized, unified conception of man*

and the universe which will squares as completely as possible with modern needs and institutions” (Barmeld 1950, s 213). I vardagen utgår vi dessutom ifrån ”att det finns en materiell verklighet, som är oberoende av om vi varseblir den eller inte” (Molander 1983, s 93).¹⁶ En kunskap som baseras på väletablerade forskningsmetoder anses tillförlitlig samt universell och objektiv. Vidare betonas individens förmåga att konkurrera och att skapa ett ekonomiskt utbytte.¹⁷

KROPPSKULTUR OCH FOLKBILDNING

Idealists take the position that, since the spirituals is the key to reality, therefore we know within and through the mind; the body, like all physical objects, is ultimately subject and embraced by the mind (Brameld 1950, s 225).

Essentialismen berör även ett kroppskulturellt synsätt. Ett exempel utgör fysiologismen som är en ideologi baserad på humanfysiologisk forskning för träning av kroppen. Denna ideologi ses som en tillräcklig kunskap om individens hälsa.¹⁸ En annan aspekt utgör tudelningen mellan kropp och själ. Utifrån *idealismen* ses kunskapen som själslig eller andlig och förankrad i människans mentala inre. Det vi vet vet vi genom det vi tänker, vilket medför att den materiella kroppen såväl som fysiska objekt framträder via intellektet (kognitivism). Enligt *realismen* ses människans kropp som en nyckel till verkligheten; den reella och/eller materiella. Det medför att det vi vet vet vi genom sinnesiakttagelser och empiriska studier (behaviorism). Inom realismen ses även tanken som materiell, varvid människans intellekt underordnas samma regler som olika (fysiska) objekt. Människan betraktas därmed *som om* hon är en maskin. Andlighet (idealism) respektive kropp (realism) bildar begreppsligt varsitt perspektiv. En dualism mellan kropp och själ blir därmed oundviklig. Ett alternativ är att kropp och själ ses som relaterade till varandra.¹⁹ Detta antaganden påverkar våra vardagsföreställningar samtidigt som vårt vardagliga agerande bildar en grund för olika överväganden.

Själens och kroppens förbund är ett erfarenhetsfaktum som hör hemma i vårt dagliga liv, som t.ex. när vi sträcker oss efter bröd då vi känner oss hungriga. Sådan praktisk erfarenhet är grundläggande för vår förståelse av oss själva som handlande varelser. Med sitt tal om kroppens och själens förbund lyfter Descartes fram ett grundläggande drag i vår vardagspsykologi (Mark 1997, s 81).

Vad vi än gör i livet är kroppen ständigt närvarande och enligt realismen kan den inte vara något annat. Vidare sätts fokus på människans förmåga till sinnesiakttagelser. Ifrån idealismen ses studiet arbetet som kroppslöst och lärandet som en intellektuell process. Realismen bidrar till att ett kroppsligt lärande överordnas en andlig skolning, vilket medför att kroppens naturlighet framhålls.²⁰ Under förra seklet utvecklas medicin och humanfysiologi till inflytelserika kunskapsområden. Studiecirklar arrangeras och motion införs på schemat i många folkhögskolor. Dessutom etableras ett flertal friskvårds- och idrottslinjer i slutet av 1900-talet. Deltagaren förväntas lära sig behärska sin kropp i mötet med en ogin livsmiljö. Generellt gäller att "[k]roppsliga erfarenheter och färdigheter är väsentliga drag när det gäller vad en individ uppfattar som relevanta faror ..." (Giddens 1997, s 72). Individens kroppslighet involveras även vid muntlig framställning, varvid kroppen blir omedvetet närvarande genom att fokus sätts på vad som sägs. Människans kroppslighet belyses även i skönlitteraturen och i andra konstarter.

Kroppslig studieverksamhet förekommer inom folkhögskolor och studieförbund i högre grad än vad som vanligen antas.²¹ Ett historiskt exempel utgör ledarskolningen i gymnastik, som sedan 1930-talet bedrivs på Lillsveds folkhögskola och den (husmoders)gymnastik, som fram till 1970-talet bedrivs av ABF. På Lillsved möter ett folkbildningsperspektiv på motstånd trots att detta utgör ett villkor för att statsbidrag skall utgå till verksamheten. En ideologisk ambivalens blir synlig i en redogörelse från vinterkursen verksamhetsår 1937/38. I rapporten berörs relationen mellan folkbildning och gymnastik. "Att eleverna läste för allmän borgerlig bildning (humanistiska, samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnen) och gymnastikledarskap (gymnastik, kommandoövningar och ledarteknik, fysiologi och hälsolära mm) ansågs som en ambitiös dubbeluppgift" (Larsson 2001, s 44). Sådana aspekter bildar en grund för organisationsdidaktiska val.

ESSENTIALISM SOM ORGANISATIONS DIDAKTISK DISKURS – NÅGRA ASPEKTER

Den frihet att självständigt utforma sin verksamhet som folkhögskolan enligt förordningen hade används på många håll till att ge kurser som var oväntat lika den traditionella skolans, bundna som de var vid ämnesstudier och läroböcker (Sundgren 1986, s 5).

Utifrån essentialismen inordnas kunskap i ämnen som historia, svenska, matematik, geologi, geografi, religion, litteratur etc.²² En ämnesuppdelning ligger även till grund för den statistik som förs inom folkbildning som institution. Statistiken används för att bedöma vad som anses vara god respektive mindre god folkbildning.²³ Utifrån essentialismen ses valet av studieinnehåll främst som en teknisk fråga. Man söker objektiva kriterier för vad som skall läras och vad som utgör bidragsberättigad studieverksamhet. Studiearbetet skall i instrumentell mening komma till nytta i organisations- och samhällslivet. Därför erbjuds ledarskolning och organisationskunskap i form av studiecirklar och kurser för att skapa en effektivare administration. Deltagarna ses som *receptiva mottagare* av ett i förväg bestämt lärostoff. På så sätt blir deltagare *åskådare* (objekt) och handledare *aktörer* (subjekt) vid organiseringen av studiearbetet. Detta berör skillnaden mellan folkbildning och att gå i skola. Trots att ”det i klasserna [i folkhögskolan] existerar en stor närhet mellan lärare och studerande blir det ändå väl mycket skola som helhet, där de olika rollerna som lärare och elev är mycket framträdande” (Berndtsson 2000, s 286). Vidare söks objektiva grunder för fördelning av studieomdömen, bedömning av studietävlingar och andra skriftliga redovisningar.

Essentialismen utgör en stark diskurs under 1900-talet. Samtidigt misskrediteras diskurser som exempelvis progressivismen.²⁴ Trots detta hämtar essentialister inspiration ifrån progressivismen och från deltagarorienterade undervisningsmetoder som temastudier. Utifrån essentialismen söks studietekniska lösningar (undervisningsmetoder) istället för didaktiska förhållningssätt. Samtidigt känner sig anhängare av en essentialistisk människo- och kunskapssyn vilna inför propåer om deltagarmedverkan. Istället eftersträvas ett vetenskapliggörande av vardagen. ”Att vetenskap ... invaderar vardagsförståelsen, lägger beslag på vardagsbegrepp och skaffar sig tolkningsföreträde till verkligheten är inte bara olyckligt och försvårar för eleven och vanliga människors orientering till omvärlden. Det är också ett exempel på symboliskt förtryck” (Sundgren 1996, s 87). Som organisationsdidaktisk konsekvens påverkar det valet av studieinnehåll.

Enligt essentialismen är människan en målsökande varelse, vars beteende är möjligt att förutse. Inläringen utgår ifrån förproducerade läromedel samt kurs- och studieplaner. Vidare tillämpas psykologiska inläringsteorier, vilka avses bidra till att omvandla människors organiserade agerande till ett organiserat beteende. Betoningen ”på mänskligt beteende i stället för mänskligt handlande ... uppmuntrar likhet och likriktning” (von Wright 2000, s 158). Målstyrning förenk-

las till beteendemål i linje med en behavioristisk inlärningsmodell. I modellen inryms ett stegvis lärande, vilket organiseras i avsnitt eller moduler. Att lära sig använda datorer och datorspel utgör ett exempel på hur detta synsätt kan tillämpas. Människans beteende delas dessutom upp i primära och sekundära behov utifrån en linjär tankemodell.²⁵ Vidare anses det som möjligt att tillgodose ett behov i taget, varvid primära behov tillgodoses i första hand. Utbildning av handledare för studiecirkel bygger på samma idé. Handledarna organiserar studiearbetet enligt en stegmodell. Det studieinnehåll som väljs skall deltagarna således gå igenom steg för steg. De som sitter i organisationsledningarna ser sig samtidigt som potenta uttolkare av andras behov.

I alla tider har det varit möjligt, och är det fortfarande, att rättfärdiga eller i efterhand motivera politiska beslut och den härskande gruppens agerande genom att åberopa människans behov. ... Och från företagets marknadsförare kan vi få höra att den nya produkt som lanserats på marknaden har tillverkats därför att marknadsförarna har observerat ett stort behov av just den produkten hos konsumenten (Ilmonen 1985, s 18–19).

Essentialismen implicerar en uppdelning i bas- och påbyggnadskunskap. Därmed etableras en hierarkisk och kumulativ syn på kunskap. För att deltagarna skall kunna inhämta etablerade kunskaper krävs ett hårt arbete. Vidare framhålls ett ämnesdidaktiskt perspektiv, varigenom fokus sätts på skillnader mellan olika kunskapsområden (ämnen). Att delta i en kurs eller studiecirkel i engelska leder därför till andra relationer mellan lärare/handledare och elever/deltagare än studier om partipolitiska ideologier. Att lära sig kontrollera sin livssituation anses samtidigt som väsentligare än att förändra klassamhället. Vidare skall en modern samhällsordning säkerställas, varvid parlamentarismen ses som en given demokratimodell.²⁶

[D]emocracy is likely to be conceived less as an experimental process of interaction between individual and society, between means and ends, than as a set of inherited principles and concomitant institutions which it becomes the business of education to teach so that citizens will revere and live according to them (Brameld 1950, s 257).

Utifrån essentialismen betonas färdigheter i att läsa, skriva och räkna som en grund för att kunna utöva demokratiska rättigheter. Det medför i sin tur att studieförbund och folkhögskolor görs till arenor för organisations- och funktionärsskolning i en organisationsdidaktisk

mening. Detta leder till frågan om hur essentialismen anknyter till olika bildningsideal.

ESSENTIALISM OCH BILDNINGSIDEAL

Den essentialistiska filosofin tar sin utgångspunkt i ämnet och kunskapens formering utifrån vetenskapens utveckling och menar att det är utbildningens uppgift att förmedla dessa kunskaper oberoende av de studerandes erfarenheter (Englund 1999, s 17).

EN BAKGRUND

Essentialismen är en diskurs inom folkbildning och folkrörelser som ofta framhålls under 1900-talet. Synen på kunskap förankras i en modern samhällsordning med dess upplysningsideal. Vidare ingår dualistiska föreställningar, vilka kommer till uttryck som begreppspar. Som exempel kan nämnas idealism–realism, andlighet–materialism, kropp–sjel, teori–praktik, kvinnligt–manligt. Diskursen baseras på en *instrumentell rationalitet* samt på en kvantifierbar och mekanistisk kunskapssyn. Ett exempel på diskursens innehåll kan hämtas från idrottsrörelsen. Där görs human- och arbetsfysiologin till ett heltäckande kunskapsområde baserat på vetenskapliga mätningar av olika fysiska förmågor. Kroppskulturellt skapas en tro på att anatomi, biomekanik, fysiologi och ergonomi är en tillräcklig kunskap. Det medför att individens fysiska status och kroppens träning ses som den nödvändiga kunskapen för den idrottande människan. En ideologi skapas – *fysiologismen* – vilken dominerar diskussionen om vad som är viktig kunskap om människan och hennes prestationsförmåga. Detta synsätt berör även individens fysiska förmåga inom arbetslivet. Folkbildning som bygger på denna ideologi blir inte bara ”scientistisk till sin karaktär ... [det vill säga tekniskt-vetenskaplig] utan har också ofta anspråk på att förmedla det enda sättet att förstå världen” (Sundgren 1996, s 59).

Relationen jämställdhet–elitism utgör ett tema i essentialistisk folkbildning (se Ginner 1988, s 24–26). Detta begreppspar ansluter till parlamentarismen, vilken ofta presenteras som demokratins totala innebörd. Samtidigt inrymmer synsättet en tilltro till *experter*, *regelsystem* och *byråkrati*. En alternativ (mot)ideologi bildas av begrepp som *solidaritet*, *välfärd* och *kamratskap*. Under 1990-talet blir dess-

utom målstyrning en betydelsefull diskursiv kraft:²⁷ Studiecirkel- och kursledare förväntas förmedla ett i förväg fastställt stoff på ett effektivt sätt. Via studier förvärvar deltagarna praktiska färdigheter som datorkunskaper, språkkunskaper, folkhälsokunskap, hantverkskunskaper etc. De kunskapsområden som anses vara av värde utgår ifrån en instrumentell rationalitet. Det leder till olika studietävlingar organiseras under en stor del av 1900-talet.²⁸ Till grund för studietävlingar ligger en instrumentell rationalitet, vilken ansluter till en positivistisk kunskapssyn. Detta synsätt anammats mer eller mindre oreflekterat av förtroendevalda och anställda inom studieförbund och folkhögskolor (se Olsson 1997). En behavioristisk syn på lärandet framhålls därmed som föredöme. Utifrån detta synsätt möter programmerad undervisning, i form av inlärningsstudior för språkinläring, ett stort intresse under 1960-talet. Viktiga begrepp blir *individ*, *expertkunskap* och *social ingenjörskonst*. Det medför vidare att en "hård modernitet" erövrar en framskjuten diskursiv position.²⁹

Hård är den exakta beräkningen, byggd på experiment och kalkyl. Det är den tekniska hanteringen av begränsade problem, Det är maskinens prestanda liksom ekonomins resultat i kalla siffror och administrationens precisa rutiner och beslutsordningar. Det är allt det kvantifierbara och därför jämförbara (Liedman 1998, s 517).

Bristande kunskaper och oengagemang ses som en konsekvens av ineffektiva arbets- och studiemetoder inom såväl föreningsverksamhet som studiearbetet. Ny teknik ses därför som lösningen på olika inlärningsproblem. Först bandspelaren, sedan TV:n och numera datorn ses som nödvändiga tekniska hjälpmedel. En datorbaserad informations- och kommunikationsteknologi ses som ett ideal (även om det finns motkrafter till IKT som *lösningen* på olika kunskaps- och samhällsproblem).³⁰ För varje kunskapsområde finns en kurs- eller studieplan, som idealt godkänns innan studierna påbörjas. Samtidigt försvinner praktiska moment. Skälet är att teori skall föregå praktik. Praktik ses som icke bidragsberättigad studieverksamhet under större delen av 1900-talet. Vidare inryms "en optimistisk tro på framsteg och utveckling ..." (Ginner 1988, s 17). Avsikten är att lära sig bemästra rådande samhällssituation. Essentialismen anknyter till följande bildningsideal: *Vetenskaplig bildning*, *autodidaktisk bildning* och *medborgerlig bildning*, vilka belyses i nämnd ordning.

VETENSKAPLIG BILDNING

Upplysningens centrala tanke är att sprida vetenskapens och förnuftets ljus över världen, bl.a. genom att popularisera och göra vetenskaplig kunskap begriplig för gemene man. Härigenom skolas den enskildes förnuft och människan blir kapabel till det som upplysningen tillskrivit henne – att aktivt delta i samhällets gemensamma angelägenheter (Gustavsson 1991, s 43).

Vetenskaplig bildning utgör ett bildningsideal, vilket anknyter till en positivistisk vetenskapsfilosofi.³¹ Viktig kunskap beskrivs som entydig, objektiv och mätbar, vilket ligger i linje med ett modernt upplysningsideal. Avsikten är att ”påverka människors föreställningar med de medel som står till förfogande” (Liedman 1998, s 310). Vetenskapen sätts in ”som den domare som kan avgöra stridigheter mellan olika kunskapsutsagor. ... Syftet med denna vetenskap är att producera kunskap som man kan lita på, det vill säga att den är användbar i samhället” (Barlebo Wenneberg 2001, s 176–177). Utifrån vetenskaplig bildning framhålls social ingenjörskonst, vilken påverkar studieverksamheten i folkrörelser, studieförbund och folkhögskolor. Information likställs med kunskap och därmed döljs att ”kunskap blir kunskap först när den kan sättas in i ett sammanhang och görs till föremål för en kritisk vägning” (Liedman 2001, s 18–19). Vetenskaplig bildning främjar långsiktiga mål som grund för organisations- och samhällsförändringar.³² Vidare gynnas de som har *tålamod* och *engagemang* och som tillåter sig ett *långsiktigt, strategiskt agerande*. Folkhögskolekurser och studiecirkelar ses som medel för en effektiv spridning av nya forskningsrön.

Strategisk kunskap blir betraktad som en god kunskap, vilken förväntas lösa olika organisations- och samhällsproblem. Viktiga begrepp är *ansträngning*, *kontroll*, (arbets)*disciplin*, *effektivitet* och *flexibilitet*. Å ena sidan betonas vanemässiga beteenden och en trygg livssituation. Å andra sidan motverkas en idealistisk kunskap som låter godtycket råda. Vidare skapas avgränsade kunskapsområden (ämnen). Det medför att världen sönderdelas i linje med en atomistisk (positivistisk) kunskapssyn.³³ Vetenskaplig bildning ses även som en positiv kraft i organisations- och samhällsarbetet (se Skoglund 1987, s 50). Samtidigt förekommer enligt Rickard Sandler en negativ syn på folkbildning som ansluter till detta bildningsideal inom arbetarrörelsen. Detta försvårar en kulturell kamp, som leder till förändringar av ekonomiska och ma-

teriella förhållanden. Arbetarrörelsen förväntas historiskt överta en etablerad borgerlig kultur med avsikt att låta arbetarklassen påverka samhället.³⁴ Dessutom förekommer ett akademikerförakt som medför att vetenskaplig bildning ses som ett uttryck för en borgerlig maktapparat. Speciellt kritiseras ett socialpacifistiskt förhållningssätt, det vill säga att vetenskaplig kunskap används för att pacificera arbetarklassens politiska strävan (se Skoglund 1987, s 47). Autodidaktisk bildning utgör ett alternativ till vetenskaplig bildning.

AUTODIDAKTISK BILDNING

Termen autodidakt ... betecknar en självlärd person. Med självlärd person menas att personen inte har någon högre formell utbildning men ett på egen hand förvärvat kunnande (Svensson 1992, s 54).

Att vara en autodidakt är att vara självlärd.³⁵ Det ses således som positivt att individen förvärvar en bred allmänbildning. Utifrån beprövad erfarenhet agerar individen enskilt eller tillsammans med likasinnade. Teori och praktik skiljs åt, varvid den senare aspekten framhävs. Autodidaktisk bildning inrymmer en skepsis mot experter och formell utbildning samt ett avståndstagande till bokligt förmedlad information. Istället framhålls egna experiment, varvid man idealiserar individens manuella förmåga. Vunna insikter förs vidare genom muntlig trädning. En tes är "att människan föds med ett visst mått sunt förnuft, som kan grumlas av alltför mycket boklig bildning" (Skoglund 1987, s 27). Autodidakten avsäger sig (perennialistisk och) värderationell kunskap, (positivistisk) vetenskap samt en borgerlig livsstil. Istället sker en anknytning till realismen, varvid "magfrågan" betonas istället för kultur- och bildningsfrågan.³⁶ Socialdemokraten och skräddaren August Palm ger gestalt åt den autodidaktiska bildningen. Ett lärande fokuseras som anknyter till deltagarnas yrkes- och organisationspraktik. Den användbara (och därmed sanna) kunskapen söks. På så sätt blir detta bildningsideal essentialistiskt. Organisationsdidaktiskt framhålls en mästar-lärling-relation. Dessutom ackompanjeras självunna insikter av vandringsägner, vilka knyts till betydelsefulla personer, organisationer, grupper och ideala aktiviteter.

Autodidakten verkar genom förebilder. Han söker efterlikna goda förebilder, det goda exemplets makt. Han bildar sina egna uppfattningar utifrån gjorda praktiska erfarenheter och drar sina egna praktiska slut-

satser. Det som står i böcker eller det som förmedlas från katedrarna kommer i andra hand om det ens har någon plats alls i hans kunskaps-teori (Bjurwill 1989, s 10).

En beskrivning av autodidaktisk bildning saknas i policydokument, verksamhetsplaner, årsberättelser etc. I dessa dokument anförts istället de positiva konsekvenser som ett organiserat studiearbete i cirkel- och kursform leder till. Samtidigt kan de som är organisatörer, lärare och handledare ha en negativ syn på egna studier. Autodidaktisk bildning utgör således inget konkurrerande ideal i den mening att det beskrivs i verksamhetsplaner. Samtidigt tar autodidakter avstånd ifrån organiserad folkbildning. Synen på lärandet blir främst assimilativt. Ett "[a]ssimilativt lärande består i att man anpassar och integrerar nya påverkningar i redan etablerade strukturer, vilka på så sätt byggs ut och stabiliseras" (Illeris 2001, s 41). I de fall lärandet blir ackommodativt bygger det på en problematisering av praktiska erfarenheter. Ett skäl till att autodidaktisk bildning sällan uppmärksammas är att synsättet är självupplösande: Samtidigt som bärare av detta synsätt är svårrekryterade leder ett deltagande i organiserad folkbildning till att bildningsidealet upplöses. Ett skäl är att autodidaktisk bildning utgör en självorganiserad lärprocess som inte kan underordnas några bidragsbestämmelser. Ibland övergår synsättet till ett kunskapsförakt varvid ett nästan totalt ointresse för lärande utvecklas.³⁷

Under uppväxt och genom inträdande i vuxenlivet går agenterna [presumtiva deltagare] in i nya fält, förändrar tidigare dispositioner och tillägnar sig nya. Resonemanget om agenter som anger att de hamnade i fel klass, i dubbel mening, fick konsekvensen att utbildningens fält knappast erbjöd några möjligheter för dem (Paldanius 2002, s 283).

Autodidakten betonar självstyrt lärande, självvalda studiesituationer och ett självvalt studieinnehåll. Detta lärande får dessutom olika uttolkningar hos olika deltagare. Det medför att egenförvärvade insikter ses som en sann beskrivning av verkligheten, varvid en skepticism i synen på organiserad folkbildning utvecklas.³⁸ Autodidaktiken kännetecknas av att kunskap "utvecklas inom individens naturliga kontext, medan utbildningen skapar sin egen kontext och därmed problem med hur denna förhåller sig till individernas kontexter" (Svensson 1992, s 64). Genom att ett autodidaktiskt synsätt sedimenteras till frusen ideologi etableras föreställningar som lever kvar i föreningslivet och inom arbets- och kamratkretsen utan att ifrågasättas. Det medför att deltagarna bildar en social gemenskap för att bekräfta en eta-

blerad kunskapssyn. Samtidigt blir det svårt att bryta sig ur ett auto-didaktiskt synsätt. Detta gäller speciellt om en traderad kunskap tas för given. Ett sista essentialistiskt bildningsideal som belyses är medborgerlig bildning, vilket kanske har flest anhängare?

MEDBORGERLIG BILDNING

I upplysningens och medborgarbildningen finns en kritisk potential i förhållande till den klassiska kulturen, som härrör ur motsättningen mellan det antika och det moderna ända sedan 1600-talet (Gustavsson 1991, s 82).

Medborgerlig bildning anknyter till representativ demokrati. Detta bildningsideal hämtar ideologisk kraft ifrån ett modernt upplysningsprojekt, det vill säga en ”tro på rationalitet, kunskapstillväxt och medborgerlig frihet ...” (Liedman 1998, s 597).³⁹ Avsikten är att främja individens utveckling samtidigt som individen underordnas förändringar i samhället. En paradox skapas mellan å ena sidan individens anpassning till en existerande samhällsordning och å andra sidan en optimistisk syn på solidaritet och förändring. I tidigare forskning utgör *medborgerlig bildning* ett dominerande bildningsideal.⁴⁰ Samtidigt är medborgaren ”noget mere end det autonome individ, der er kernen i den liberale demokratitanke” (Korsgaard 1997, s 352). Lärare och handledare förväntas besitta expertkunskap inom sitt ämnesområde, vilket påverkar deltagarnas möjligheter till inflytande och medborgarskapets konsekvenser.⁴¹ Kunskap förmedlas via föreläsningar, exkursioner, studiecirklar och kurser, varvid ”[u]ndervisning och uppfostran [skall tjäna] samhällsnyttan ...” (Ginner 1988, s 17).⁴² Vetenskapliga rön ses som ett *medel*, varvid olika experter förväntas förmedla en instrumentell (nyttig) kunskap till studiedeltagarna.

Betoningen av bildningsmålen leder över till en instrumentell kunskapsyn, där kunskapens och bildningens karaktär av att ge sammanhang och vara ett egenvärde för människan får stryka på foten. Det är den specialiserade och nyttiga, vetenskapliga kunskapen som för yttre syften ska eftersträvas (Gustavsson 1991, s 99).

Medborgerlig bildning utgör som bildningsideal en dominerande studieinriktning inom folkhögskolor och studieförbund. Att begrunda undervisningens innehåll sker sällan, då det är ”svårt för organisatio-

nens medlemmar att helt själva bedöma sina kunskapsstrukturers relevans då dylika bedömningar tenderar att göras inom existerande kunskapsstrukturers ram istället för utanför dem ..." (Björkegren 1989, s 50).⁴³ Verksamheten organiseras ofta enligt en hierarkisk tre-ledsmodell från lokal- till distrikt- och riksnivå. Denna organisationssyn påverkar såväl stadgar som verksamhetsplaner. Organisationsmodellen bygger på en expertsyn, där de som är aktiva i överordnade organisationsled förväntas veta mer än deltagare på underordnad nivå. Det medför att funktionärer – såväl förtroendevalda som anställda – anlitas utifrån den expertkunskap de redan besitter. Dessutom ses organisationen som ett funktionellt verktyg för målstyrning.⁴⁴ Eftersom styrning mot mål inskränker deltagarnas självbestämmande blir det "svårt att inta en positiv attityd till målstyrning av folkbildning" (Lindgren 1996, s 190). Istället begränsas studiedeltagarnas möjligheter att förändra organisationer och samhället.⁴⁵ Samtidigt förväntas folkbildning leda till att makten i samhället granskas.⁴⁶

Grundtanken är, att om bara människorna fick korrekta uppgifter om hur orättvist och ojämnt de samhälleliga tillgångarna är fördelade, så skulle de också inse nödvändigheten av en förändring av samhällets struktur. Det kapitalistiska samhället bygger sin makt på att man lyckas dölja de faktiska förhållandena och att man i stället för kunskap förser medborgarna med falska föreställningar (Skoglund 1987, s 60).

Inom många folkhögskolor inryms en instrumentell syn på vad som skall läras. Således har "läs-/räkneinläring och organisationskunskap präglat folkhögskolans undervisning" (Berndtsson 2000, s 21).⁴⁷ Vidare förs materialistiskt grundade studier i naturkunskap in "bakvägen i den idealistiska svenska folkhögskolan. ... [Föreläsningen ses som en ideal metod, då det anses vara] lärarens sak att ordna kunskapen åt deltagarna och läraren måste besitta stor fackkunskap och vetenskaplig kompetens" (Gustavsson 1991, s 102–103). Det medför att en konflikt uppstår mellan idealism och realism i synen på kunskap.⁴⁸ Genom medborgerlig bildning förväntas exempelvis arbetarrörelsen kunna överta en borgerligt grundad folkbildning.

Det ska strategiskt gå till så att man underkastar de borgerliga bildningsinstitutionerna *en kritisk granskning* och sedan använder dem i bildningsarbetet. Lägg märke till att det är *formerna*, det vill säga institutionerna, som i första hand kritiskt ska granskas och övertas. Sedan ska dessa fyllas med ett nytt innehåll, anpassat efter kampen för ett nytt samhälle (Gustavsson 1991, s 111).

Medborgerlig bildning – i essentialistisk mening – medför att ideologier ses som ett falskt medvetande och ”en förvrängd uppfattning av den samhälleliga verkligheten” (Brante & Fasth 1982, s 31). Organisationsdidaktiskt förväntas expertkunskap bilda en motkraft till etablerade vanföreställningar. Vidare framhålls betydelsen av att vara aktiv, varvid aktiviteten ses som god i sig. Ett skäl är att ju fler som deltar i en aktivitet desto bättre anses den vara. Avslutningsvis kan sägas att ifrån staten anförts år 1920, att folkbildning skall ”[u]ppväcka medborgerlig bildning och känsla för de andliga värdenas betydelse”. [I 1963 års skrivning blir uppgiften att] ... [s]tärka och utveckla demokratin. [Vidare framhålls betydelsen av folkrörelseanknytning, personlig utveckling och vuxenutbildning. Motsvarande skrivning år 1991 innehåller krav på att via folkbildning öka demokratin i samhället. Folkbildning skall vidare] ... [b]idra till demokratisk grundsyn och utveckling i samhället ...” (Lindgren 1996, s 40). Utifrån essentialismen framstår experten som ett ideal. I nästa kapitel belyses progressivismen, vilken ofta ses som en motsats till essentialismen.

NOTER

1. Essentialister som söker företeelsers sanna väsen, eftersträvar entydiga, universella beskrivningar av organisationer och samhället. Detta synsätt kritiserats av progressivister och rekonstruktivister, vilka lyfter fram kontextens betydelse (se Brameld 1950 och 1956). Essentialismens värdegrund analyseras sällan.
2. Essentialismen skall ”med hjälp av teori- och modellkonstruktioner ge insikt i objektens real-essenser ...” (Lübcke med flera 1993, s 142). Se Gustavsson 1992, s 62, Lübcke med flera 1993, s 142–143, Uljens 1998, s 150, Jarvis 1997, s 29–47 och Appiah 1999, s 144. ”Tekniken är ... verktyget med vars hjälp ett önskvärt tillstånd skall uppnås eller en värdefull produkt skapas” (Liedman 1998, s 376). Teknologisk rationalitet, målrationalitet och instrumentell rationalitet utgör synonyma begrepp. Se Barlebo Wenneberg 2001, s 110.
3. Folkbildning innebär begreppsmässigt, ’att göra något gemensamt’.
4. Idealism är en ”filosofisk ståndpunkt, vars grundtanke är att ... den sanna verkligheten är av begreppslig eller tankemässig natur, i motsats till materialism ...” (Egidius 2000, s 97). Idealismen utvecklas av de tyska filosoferna Kant och Hegel samt realismen av brittiska filosoferna Locke och Hume (se Brameld 1950, s 213–215). Se Molander 1983, s 146, Lübcke med flera 1993, s 458–459 samt Stensmo 1994, s 73.
5. Industrialismen typifieras av fabrikssystemet, arbetskraftens specialisering, teknologisk utveckling och ekonomisk kontroll. Essentialismen reducerar ”visual and functional forms to a few key images” (Rojek 1995, s 62). ”Obviously, it is because it was assumed (prematurely) that a steamroller such as modernity universalizes, homogenizes, and thus obliterates differences. It has factually obliterated the pre-modern social arrangements and it is about to obliterate everything that is *in-compatible* with the modern social arrangement. But it will not obliterate what is *compatible*” (Heller 1999, s 53).

6. Tadelningen mellan en idévärld och en materiell värld berör alla bildningsfilosofier. Försök att förena olika riktningar utmynnar i monism; att en riktning dominerar över de andra. Fokus på själen gör att kroppen blir 'osynlig' och en 'mentalism' döljer att lärandet berör hela kroppen (se Hoffmeyer 1997).
7. Se Leander 1980, s 25. Nyström har arbetarklassen som utgångspunkt för sina ideal.
8. Progressivismen kritiserar för att leda till alienation, relativism och rastlöshet utifrån ett ständigt utprövande av kunskapens giltighet (se Brameld 1950).
9. Folkhögskolan skall även fungera "som mötesplatser för studier och samtal kring församlingarnas uppgifter och verksamhetsformer" (Tomberg 1993, s 14). Studiearbetet skall dessutom vara "folkhögskolemässigt" (utifrån en särartsideologi) och anknyta till huvudmannens intentioner. Huvudmännen är i alla avseenden ansvariga för folkhögskolornas kursverksamhet.
10. Information berör exempelvis "populärvetenskap och forskning och dess resultat ..." (Tomberg 1993, s 41).
11. Se Tomberg 1993, s 43. Språket ger oss "möjlighet att skapa och föra vidare gemensamma värderingar, erfarenheter och kunskaper" (Müllern 1994, s 111). "Om vi alla delar föreställningen att organisationer är rationella verktyg för måluppfyllnad kommer vi också att agera utifrån denna föreställning" (Müllern 1994, s 110).
12. En lokalavdelning anför följande: "Etableringen av Europauniversitetet med kurser inom språk, juridik, ekonomi mm med inriktning mot vårt framtida Europa är också ett led i vår internationella strävan" (Tomberg 1993, s 42). Detta synsätt kompletteras av en annan lokalavdelning: "Strävan är också att ämnet interkulturell kommunikation ska ingå i någon form i varje språkcirkel" (Tomberg 1993, s 42).
13. Deltagarna objektiveras genom att bli studiecirkelstatistik, vilket ifrågasätts inom flera studieförbund. Vidare förväntas ungdomar förändra sin attityd till alkohol, narkotika och tobak (ANT) genom ökad kunskap.
14. Hur ett administrativt tal om folkbildning tar form kan ses i årsberättelser respektive verksamhetsplaner (Se SISU i Örebro län 2003, a och b).
15. Organisationskunskap utgör en central socialisationsaspekt, vilken knyts till ett skötsamhetsideal baserat på värderationella föreställningar i maskopi med instrumentella ideal (se Ambjörnsson 1998, s 19).
16. Samhället blir för människan "till en *andra natur*. Det är denna andra natur som så genomsyrar våra liv att vi ofta har svårt att skilja den från den första [materiella naturen]" (Liedman 2001, s 170). Se Hoffmeyer 1984.
17. Se Turunen 2001, s 14–15 och EU-kommissionen 2000. All kunskap "förvandlas till en vara på en marknad. ... Detta kan inte tydas på något annat sätt än ..., att all kunskap som inte kan antas ge kalkylerad ekonomisk avkastning ska förutsättas försvinna från lärande och utbildning i organiserad form" (Gustavsson 1996, s 22). Detta synsätt anknyter till EU:s memorandum om vuxnas lärande. I detta framhålls IT-kunnande, språkkunskaper, förmåga att hantera en teknisk kultur, entreprenörskap och social förmåga som strategiska kunskaper i en modern samhällsordning. Samtidigt saknas elaborerade föreställningar kring handikapp, etnicitet och genus.
18. Ett fysiologiskt synsätt görs till en total bild av idrott. Det talas mer om styrka och kondition än etiska och moraliska ideal. Hur kroppen beskrivs i medicinsk vetenskap får ett företräde i vardagen, arbetslivet och folkbildning. Se Gustavsson 1994 och 2001 samt Lindfelt 6 juni 2003. Snabbhet, styrka och uthållighet trä-

- nas såväl mentalt som allmänskroppslikt. Med anknytning till perennialismen främjas kroppskulturella värden som "karaktärsdaning, självkontroll, hårdhet och mod" (Stensmo 1994, s 65).
19. Se Brameld 1950, s 226. En åtskillnad mellan själ och kropp tillskrivs Descartes. Numera ifrågasätts om han är bärare av detta synsätt (se Alanen 1997, s 79–118). Idrottsrörelsen inrymmer tesen 'en sund själ i en sund kropp'. Språkfilosofin ersätter "medvetandefilosofin i diskussionen av de grundläggande kunskapsteoretiska problemen" (Israel 1992, s 41). Essentialismen anknyter till medvetandefilosofin (se Israel 1992, s 16 och 168).
 20. Enligt Aristoteles främjar atletiska övningar kroppens växt. I kroppslighetens utveckling skall smidighet och harmoniska rörelser "vara mer framträdande hos kroppen än styrka och mod" (Stensmo 1994, s 83). Människans hjärt- och lungkapacitet jämförs i materialistisk mening med funktionen hos en bilmotor. Vävning, målning, keramik, friluftsliv etc. utgör även kroppskulturella företeelser.
 21. I en folkhälsoinriktad folkbildning görs en åtskillnad mellan den sjuka respektive friska kroppen. Denna tudelning läggs till grund för olika hälsokampanjer. Essentialismen inrymmer en immateriell andlighet (att må bra), men framför allt en materiell kropp (att vara fri från sjukdom). Det sker en medikalisering av kroppen, det vill säga att kroppen ideologiskt underställs medicinska överväganden.
 22. Det sköna blir liktydigt med insikter om det mänskliga i essentialismen. Se Friedländer 1983, s 566. Inom arbetarrörelsen blir det viktigt med kunskaper i "statskunskap, lagkunskap, socialvetenskap, fysiologi och hälsolära ..." (Arvidson 1985, s 79). Att vara bildad innebär att kunna återge dominerande föreställningar i samhället eller i en organisation. Människor ses som obildade om de saknar förmåga att reproducera vad som hålls för sant eller utgör dominerande ideologier.
 23. Under 1960-talet svartlistas studieämnen som riktar sig till ungdomar. Det medför att de inte tilldelas statsbidrag. Denna åtgärd drabbar vissa studieförbund mer än andra, vilket kanske tillhör saken? Jägarexamen är ett exempel på studieverksamhet som ifrågasätts ur bidragssynpunkt liksom ridning.
 24. Se Sundgren 1986. Progressivismen omfattar inriktningar som gränsar till mysticism. Ett exempel utgör New Age, som även påverkar folkbildning. Essentialismen är innehållsmässigt striktare. "I sin moderna variant utgår essentialismen från en kommittérapport, som utkom i USA 1938. Den var ett angrepp mot samtida progressivism" (Stensmo 1994, s 204).
 25. Människors agerande kan inte enkelt delas upp i primära respektive sekundära behov. Se Brameld 1950, s 441 och Ilmonen 1985, s 19.
 26. Parlamentarismen idéer omformas till föreningsteknik, vilket blir ett sätt att organisera samvaron i samhället, organisationer och föreningar.
 27. Målstyrning leder till "en felaktig uppfattning om vad bildning är. I själva verket råder det en konflikt mellan folkbildningens grundläggande avsikter och den styrform som kallas målstyrning" (Lindgren 1996, s 189).
 28. Utifrån en essentialistisk syn på kunskap organiseras studietävlingar som en avslutning på studiecirklarbetet. Tävlingar organiseras individuellt eller gruppvisa och sponsras av företag som jordbrukskooperationen.
 29. Till moderniteten hör även en mjuk upplysning, "som främst hänför sig till etik, politik, religion och konst och där en ... kumulativ utveckling är svår att förverkliga" (Liedman 1998, s 597).
 30. Se SOU 1999:41 om synen på samhälle och folkbildning samt SOU 2004:30, kapitel 6 om IKT.

31. Av de bildningsideal som ansluter till essentialismen ingår medborgerlig bildning explicit i tidigare forskning medan andra bildningsideal förblir implicita. I vetenskaplig bildning ses vetenskap *i sig* som viktig. I andra bildningsideal ses vetenskap som ett medel. Se Wallerius 1988 och Gustavsson 1991, s 71.
32. Det finns deltagare som söker en ”karriär” som förtroendevald eller anställd folkbildare.
33. Delar av naturen studeras. Det innebär att ”[m]aterialet som helhet inte är naturvetenskapens forskningsobjekt” (Østerberg 1986, s 40). ”Om tanken accepteras att inga fasta kriterier finns att hämta ... för att avgöra hur man ska gå vidare, finns ändå de goda, förnuftiga, skälen för att välja ett visst tillvägagångssätt. Det som istället för en absolut grund kan utgöra en förutsättning för att söka kunskap är att argumentera för sina skäl. [Därmed] ... förflyttas sanningsanspråket från den ’isolerade’ forskaren till ett större kollektiv, ... vilket motverkar risken för relativism” (Westlin 2000, s 48). Se Englund 1986, s 239–240 och Barlebo Wenneberg 2001, s 153.
34. Enligt Hjalmar Branting skall arbetarna erövra ett borgerligt kunskapsgods (se Skoglund 1987, s 28). Sandler förfäktar dels upplysning och demokrati samt dels elitism och expertsamhälle (se Skoglund 1987, s 60).
35. Se Bjurwill 1989 och Gustavsson 1994, s 77–83. Autodidaktiken berör ett ’anti-intellektuellt’ förhållningssätt. Detta utgör en paradox, då det krävs en intellektuell förmåga för att skapa ett antiintellektuellt synsätt. Autodidaktiken hämtar legitimitet från Rousseau och tesen om människans naturlighet (Skoglund 1987, s 27). Vidare uppstår en tudelning mellan kritisk och strategisk pragmatism (se Cherryholmes 1999, s 7).
36. Anton Nyström, Rickard Sandler och Hjalmar Branting företräder ’bildningsfrågan’ (Skoglund 1987).
37. Se Paldanius 2002 kap. 10. Skoglund (1987, s 28) talar om akademikerförakt i stället för kunskapsförakt.
38. Rickard Sandler pekar på ett bristande intresse för folkbildning inom arbetarrörelsen och i samhället. Samtidigt söks en motkraft till patriarkal bildning under första halvan av 1900-talet (se Gustavsson 1991).
39. ”Medborgarbildningsidealet ... ligger närmast den s k essentialismen som betonar det naturvetenskapliga kunskapsidealet och ser skolans uppgift som förmedlare av vetenskapligt belagda ’fakta’, av kunskap som andra producerat” (Englund 1993, s 74). Bildningsidealet anknyter till parlamentarism och formella beslutsprocesser. Medborgerlig bildning inkluderar följande begreppspär: *Individualitet-kollektivitet, frihet-anpassning* och *förändring-reproduktion*.
40. Medborgerlig bildning ges en positiv innebörd (Vestlund 1996, s 34–37). Skillnaden mellan själv- och medborgarbildning är ”inte i alla delar solklar men visst kan här en annan tradition i synen på kunskapens förmedling, form och tillägnan urskiljas. De båda bildningsidealen representerar två skilda utbildningsfilosofiska traditioner som inte bara har med arbetarrörelsens bildning att göra utan också kan relateras till folkskola och grundskola” (Englund 1993, s 73).
41. Se Waldén 1994 och SOU 1996:122. Medborgerlig bildning berör ekonomi, samhälls- och naturkunskap, men praktisk-estetiska studier dominerar dagens folkbildning. Dessa studier möter trots detta sällan samma acceptans som naturvetenskapliga och politiska områden. Vid Stockholms universitet anordnas under 1950-talet ett seminarium kring vuxnas lärande av Torsten Husén, professor i pedagogik och leds av Torsten Eliasson. Flertalet deltagare representerar folk-

- bildningsvärlden. Forskning om vuxnas lärande har dock låg status. Se Leander 1978.
42. "I det 'medborgerliga' ligger ett krav på vissa föreskrivna kunskaper av vetenskaplig karaktär, vid den här tiden ofta kallade 'fackkunskaper' eller 'specialiteter'" (Gustavsson 1991, s 98). Rickard Sandler är en "representant för ett medborgarideal med rötter i 1700-talets upplysning och den franska revolutionens ideal" (Gustavsson 1991, s 85).
 43. "[A]lla organisationer behöver hjälp med att ifrågasätta det som anses sant" (Lindgren 1996, s 191). De rådslag som genomförs utgör ett försök att nå detta tillstånd. Men rådslagen leder ofta till att redan fastställda budskap skall förankras (implementeras) hos medlemmarna i en organisation. En annan avsikt är att formulera beslutsunderlag, varvid en organisationsbestämd 'sanning' utformas.
 44. "Functionalism sees democracy as 'a form of government whereby élites gain the right to make political decisions by competing for the vote of the people'" (Englund 1986, s 319). En funktionell organisation fungerar "för [ett]visst ändamål, anpassad till en viss uppgift" (Egidius 2000, s 71). Funktionalismen gör organisationen till en konkret storhet som determinerar verksamheten (se Trollestad 2000, s 278 och Müllern 1994, s 15).
 45. Lindgren (1996, s 187) ställer sig skeptisk till folkbildningens förmåga att demokratisera samhället.
 46. Essentialismen innehåller å ena sidan ett konsensusperspektiv (idealism) och å andra sidan en konfliktsyn (dynamisk realism) på samhället. Rekonstruktivismen utgör ett försök att överskrida denna dualism.
 47. Inom folkhögskolan görs ofta "en koppling till nytta, yrkesförberedelser och förberedelser för vidare studier" (Sundgren 2000, s 96).
 48. Om en mekanistisk realism når en hegemonisk position kommer "kultur, humanism och personlighetsutvecklande bildning i andra hand" (Gustavsson 1991, s 123).

KAPITEL 7

PROGRESSIVISM

– EN SJÄLVBEJAKANDE FOLKBILDNING?

PROGRESSIVSIM – ETT ERFARENHETSBASERAT IDEAL

Progressivism is a theory of education based upon the belief that the key to reality is dynamic experience (Brameld 1956, s 5).¹

Progressivismen utgör tillsammans med essentialismen dominerande bildningsfilosofier i nordisk folkbildning under 1900-talet.² I denna diskurs ingår ”fostran till demokrati, utveckling av hela personligheten, inte bara av förstånd och minne, anknytning till samhälls- och arbetsliv, nedbrytning av ämnesgränser och arbete med projekt och teman ...” (Egidius 2000, s 188). Progressivismen är en filosofi som lyfter fram deltagarnas vardagslärande och deras självförvärvade erfarenheter. Detta skall förstås som att ”[n]är formell undervisning och utbildning ökar i omfattning finns det en risk att det skapas en oönskad splittring mellan den erfarenhet man får i informella sammanhang och den man får i skolan” (Dewey 1999, s 44). Utifrån progressivismen förväntas studiearbetet vara aktiverande och verklighetsanknutet. Idealt etableras ett ”deltagardemokratiskt samhälle där alla får möjlighet att utveckla sin kapacitet eller individualitet för att delta i samhällslivet” (Englund 1999, s 28). En *erfarenhetsrationalitet* skapas, vilken ligger till grund för deltagarnas sökande efter studiearbetets konsekvenser. I många organisationer baseras verksamheten uttalat på medlemmarnas erfarenheter.

Erfarenhetens karaktär kan bara förstås om man tar i beaktande att den omfattar ett aktivt och ett passivt element som är kombinerade på ett speciellt sätt. ... Vi gör något åt förhållandena och sedan gör de något med oss i gengäld, sådan är den speciella kombinationen. ... Erfarenhet som utprovande, försök, innebär förändring, men förändring är ett meningslöst övergångsstadium om den inte är medvetet kopplad till den våg av konsekvenser som följer på den (Dewey 1999, s 183).

Demokrati blir utifrån progressivismen ”något mer än en styrelseform. Det blir även en ’form av liv i förening med andra, av gemensamt delade erfarenheter’” (Englund 1999, s 28). Dialogen sätts i fokus, varvid stadgar och regelverk får en underordnad roll. Det medför att ”[d]emokratien kräver mer av medborgarna än formellt oantastliga beslut” (Löfgren 1999, s 332). Vidare kritiseras en essentialistisk ombudsmannademokrati utifrån vilken avsaknaden av inflytande ses som en fråga om informationsbrist.³ Lärandet blir livslångt istället för att vara något som föregår livet. Avsikten är att ”återupprätta det intellek-

tuella förtroendet för de mänskliga kunskapsförmågor som går utanför den instrumentella rationaliteten. ... [Studiearbetet leder till en] överblick som kan höja oss över vardagen” (Gustavsson 1991, s 135–136). Enligt progressivismen ställs deltagarnas erfarenheter och självvalda lärande i centrum.⁴ Viktiga begrepp blir *gemenskap*, *intuition* och *känsla*. Fokus sätts på individens erfarenheter och ett skapande av sammanhang. Erfarenheterna byggs upp av tankar, känslor och handlingar. De fördjupas genom en växelverkan mellan passivitet och aktivitet.

Det sker en frigörelse ifrån i förväg uppställda kurs- och studieplaner. Istället bildar deltagarnas erfarenheter en utgångspunkt för studiearbetet. Vidare blir individens personlighet ett socialt fenomen genom mötet med betydelsefulla andra. Detta blir viktigt eftersom ”[m]änniskor stå emot varandra med var sin ensidighet” (Larsson 1917/1993, s 14). En progressiv folkbildning avser således att påverka deltagarnas personlighet. Detta sker genom att deltagarnas olika erfarenheter får utvecklas till skilda synsätt, vilket avser att skapa mening med livet och samhället. Varje tidsepok kräver dessutom en förnyelse av mänsklig kunskap. Att hänvisa till ett sunt förnuft räcker inte. Det är uppenbart, ”att människan, så länge hon ej hunnit lära och tänka, begår en massa råheter med all hjärtans fromhet” (Larsson 1917/1993, s 19). Deltagarnas erfarenheter bildar således en grund för den studieverksamhet som bedrivs i folkhögskolor och studieförbund. Dessutom söks de organisationsdidaktiska konsekvenserna av olika handlingsalternativ.⁵

Hur man talar, läser och skriver om folkbildning påverkar verksamheten! Detta till synes självklara påstående berör vem som har makt att bestämma över folkbildningens form och innehåll. Kontroverser uppstår även kring kurs- och verksamhetsplaner, hur verksamheten skall organiseras och finansieras, vilken administrativ apparat som krävs, vilka regler som skall styra etc. I detta sammanhang blir progressivismen en ”theory of education based upon the belief that the key to reality is dynamic experience” (Brameld 1956, s 5).⁶ Vidare berörs relationen mellan teori och praktik, konsekvenserna av mötet med betydelsefulla andra, projekt- eller temastudier istället för ämnesstudier etc. Utifrån progressivismen kritiserar en snäv, instrumentell nyttyosyn på kunskap. Istället tillskrivs exempelvis estetisk verksamhet ett egenvärde. Det medför att en sånglektion inte bara ses som ”en lektion i sång utan också i yttre och inre förfining” (Larsson 1917/1993, s 12).⁷ Folkbildning i progressivistisk mening utvecklas av – bland andra – Oscar Olsson, studiecirkelns fader.⁸ Det anförda visar att progressivismen utgör en perspektivrik diskurs.

PROGRESSIVISM I DOKUMENT OM FOLKBILDNING

Kursernas innehåll skall kännetecknas av bredd och mångsidighet i ämnesval, ha överblickande karaktär och förmedla en helhetsbild av människans villkor i ett föränderligt samhälle (Tomberg 1993, s 6).

INLEDNING

Progressivismen erhåller en stark position under andra halvan av förra seklet, varvid deltagarnas erfarenheter sätts i fokus. Frågan är hur progressivismen beskrivs i utsagor om folkhögskolan och studieförbunden? Dessutom anknyter progressivismen till hur folkbildning beskrivs sedan tillkomsten av folkbildningsrådet under 1990-talet. Detta berör hur verksamheten följs upp (se Tomberg 1993).

PROGRESSIVISM I BILDEN AV FOLKHÖGSKOLAN

Utifrån progressivismen utgör folkhögskolan en organisation där elever lär och förändras. Avsikten är att skapa ”en atmosfär av gemenskap där samspelet med andra är en nödvändig förutsättning för ett fullvärdigt mänskligt liv” (Tomberg 1993, s 11). Sålunda hamnar samspelet med andra i fokus. ”Detta innebär att folkhögskolorna tillämpar ett utvecklande och demokratiskt arbetssätt, utvecklar individens förmåga till samarbete samt befrämjar dialog i livsåskådning och etik” (Tomberg 1993, s 13). På många folkhögskolor finns en konst- och hantverkstradition, som baseras på elevernas intresse för skapande arbete. Eleverna förväntas ”efterforska och vidareutveckla sin kreativa förmåga samt föra konst- och hantverkstraditionen vidare ut i samhället” (Tomberg 1993, s 23). I dessa konst- och hantverksaktiviteter överskrids åtskillnaden mellan individens intellektuella och manuella förmåga. Därmed överskrids en existerande dualism. Till bilden hör att verksamheten skall organiseras så att den ”i någon form blir tillgänglig för alla och kan ge varje utövare tillfredsställelse med hänsyn till vars och ens värderingar” (Tomberg 1993, s 16). Folkhögskolestudier utifrån en progressivistisk diskurs avser att skapa sammanhang istället för att samla enskilda fakta (se Tomberg 1993, s 18). Möjligheten till omvärldsorientering utgör en central aspekt.

Organisationsdidaktiskt medför en omvärldsorientering, ”att kontaktytorna mot samhället ökar genom att folkhögskolan görs mer synlig som en tillgång och ett centrum för utbildning/folkbildning och

kulturaktiviteter av olika slag” (Tomberg 1993, s 7). Men dessa målsystem kan inte ”betraktas som någonting slutgiltigt, det bör ständigt vara utsatt för erfarenheternas revision” (Tomberg 1993, s 27). Mål blir härigenom något relativt till skillnad från hur de betraktas utifrån essentialismen. Dessutom blir elevernas internatboende en socialpedagogisk resurs för att stimulera kunskapandet. ”För såväl kursdeltagare som personal är internatet en pedagogisk resurs och utgör en viktig, personlighetsutvecklande del av skolan. Internatet är alkohol-, drog- och rökfritt och präglas av en positiv, kristen anda där man visar respekt och förståelse för varandra” (Tomberg 1993, s 11). Internatboendet omges ofta av idealistiska förväntningar samtidigt som boendet påverkar studiearbetet samt relationen mellan elever, lärare och annan personal. Vidare anføres att en ”av folkhögskolans uppgifter är att skapa förutsättningar för delaktighet och valfrihet i utbildning och kulturliv för alla människor” (Tomberg 1993, s 22). En central uppgift är att nå de elever som bäst behöver studera. Detta skall förstås som att folkhögskolans uppgift blir att ”stärka människors möjlighet att påverka sina livsvillkor och tillsammans med andra förändra förhållandena enligt egna värderingar och idéer” (Tomberg 1993, s 6). Vilka förväntningar knyts då till studieförbunden?

PROGRESSIVISM I BILDEN AV STUDIEFÖRBUNDEN

Vi skall i alla sammanhang stimulera till att den enskilde bygger upp sitt självförtroende och sina kunskaper så att han/hon vågar väcka opinion under demokratiska former (Tomberg 1993, s 65).⁹

Enligt en progressivistisk diskurs skall studieförbunden utveckla ”medvetna, varierande, frigörande pedagogiska modeller och arbetsformer, dvs. folkbildningens pedagogik” (Tomberg 1993, s 39). Detta utgör ett uttryck för en särartsideologi.¹⁰ Vidare ses estetisk verksamhet som ett betydelsefullt studieområde, varvid förmågan att förfärdiga föremål, bedriva konstnärlig verksamhet samt utöva musik, teater, rollspel etc. berörs. Även idrottsrörelsens studieförbund (SISU) anknyter till progressivismen. Således skall idrott ”organiseras enligt demokratiska principer varvid individuellt inflytande och ansvarstagande eftersträvas i gemensamma angelägenheter. ... [Idrott skall] verka som internationellt kontaktmedel och respektera alla människors lika värde” (Tomberg 1993, s 55). Även uppdragsutbildning, som förväntas finansiera annan studieverksamhet än den som tillde-

las statsbidrag, anknyter idealt till progressivismen. Studiearbetet skall dessutom stödja ”personlig utveckling och bildningsarbete i enlighet med det allmänna utbildningsuppdrag som samtliga studieförbund har” (Tomberg 1993, s 56). Att studiearbetet ses som ”folkbildningsmässigt” utgör en aspekt i progressivistisk ideologi, vilket förenar flertalet studieförbund. Detta ställer frågan om innebörden av folkbildningens särart på sin spets. Hur hanteras denna myt?

Centralt för studieförbunden är att de utgör ”ett forum där människor ges möjlighet [att] utan kompetenskrav mötas och samtala omkring olika frågor och ämnen” (Tomberg 1993, s 57). Vidare anses föreningslivet spela ”en mycket viktig roll i vår demokratifostran. Från ... [studie]avdelningens sida vill vi genom att bidra med bl.a. kulturprogram, hjälpa våra medlemsorganisationer till aktiva mötesformer” (Tomberg 1993, s 72). I en lokalavdelning ser man som sin ”skyldighet att erbjuda studiecirklar för vissa målgrupper, t ex finnar och latinamerikaner med kraftigt subventionerade deltagaravgifter” (Tomberg 1993, s 75). Detta ses som ett sätt att främja mångkulturalitet.¹¹ Ett annat exempel utgör studieverksamhet för kvinnliga invandrare: ”Vi har för avsikt att arbeta vidare med verksamhet för invandrarflickor och deras mödrar och också utveckla verksamheten till att bli mer komplex och inte bara inriktad på s k fritidscirklar typ porslinsmålning” (Tomberg 1993, s 75). Studieförbunden skall ur pedagogisk mening bidra med ”materialproduktion, ledarutbildning, administrativ hjälp, idégivare osv.” (Tomberg 1993, s 60). Kontentan av en progressivistisk diskurs framgår av följande utsaga: Folkbildning förväntas ”i alla sammanhang stimulera till att den enskilde bygger upp sitt självförtroende och sina kunskaper så att han/hon vågar väcka opinion under demokratiska former” (Tomberg 1993, s 65). Av det anförda framgår att progressivismen finns ”invävd” i talet om folkbildning.

PERSPEKTIV PÅ PROGRESSIVISMEN

[Rousseau lägger] grunden för föreställningen om den direkta, aktiva och deltagande demokratin. På samma sätt som människan söker kunskap genom självaktivitet, agerar hon som aktiv medborgare. Bildning som självaktivitet hör på så sätt samman med politisk och demokratisk handling (Gustavsson 1996, s 192–193).

INLEDANDE ASPEKTER

Progressivismen är kanske den diskurs som är bäst systematiserad (se Brameld 1950). Den utgör även en motkraft till den samhällsanpassning av individen som sker utifrån perennialismen och essentialismen. Vidare framhålls betydelsen av egna erfarenheter: "Att 'lära av erfarenheter' är att göra kopplingar framåt och bakåt mellan det som vi gör och det som vi till följd därav lider av eller gläds åt" (Dewey 1999, s 184). En viktig aspekt utgör möjligheten till omprövning av identiteten, vilket sker utifrån människans nyfikenhet, hennes känsloliv samt förmågan att språkliggöra egna erfarenheter. Dessa aspekter befästs relaterat till en *erfarenhetsrationalitet*.¹² Dessutom ses verkligheten som en social konstruktion, vilket medför att institutionella påbud kan ifrågasättas. Det regelverk som omger ett bidragssystem ses därmed inte som något givet. Kunskap utgör således en fråga om sociala överenskommelser och ett mänskligt handlande.¹³

[M]änniskan handlar aktivt i sitt praktiska liv i förhållande till sin omgivning. Så sker tills hon stöter på ett problem. Problemet ger upphov till reflektion och sökande efter kunskap. Man söker lösningen på problemet genom att använda sig av tillgänglig kunskap. När problemet lösts kan man fortsätta agera tills man möter på nästa problem (Gustavsson 1996, s 54).

Progressivismen kan även anknytas till filosofisk pragmatism. Pragmatismen "continually involves making epistemological, ethical, and aesthetic choices ... and translating them into discourses-practices" (Cherryholmes 1988, s 179). Denna filosofi inrymmer "en kunskaps-teori enligt vilken något betraktas som sant därför att dess konsekvenser, som kan prövas i handling, visar sig hållbar" (Liedman 1998, s 243).¹⁴ Organisationsdidaktiskt ses kunskapen som preliminär samtidigt som deltagaraktiva studiemetoder framhålls. Det kan tilläggas, att "[i]stället för att bedöma kunskap utifrån dess sanningsvärde kan vi tillämpa den pragmatiska filosofi som bedömer kunskapen i förhållande till de handlingar som den möjliggör. Vi vet inte vad vi vet innan vi sett hur vi kan använda oss av denna kunskap för att handla" (Barlebo Wenneberg 2001, s 157).¹⁵ Denna form av progressivism påverkar även folkrörelser och studieförbund.¹⁶ En folkbildningsprogressivism etableras under 1970-talet även inom folkhögskolan. I nedanstående citat sammanfattas några centrala teser, som utgör en beskrivning av ett projekt som många folkhögskolor är inblandade i:

1. Bryta med de förtryckande undervisningsformerna, avskaffa den auktoritära strukturen. 2. Undersöka själva, misstro auktoriteterna, de representerar inte dina intressen, 3. Forma innehållet i studierna utifrån egna behov och intressen med utgångspunkt från personlig erfarenhet. Den är en kunskapskälla likvärdig den som kursböcker kan ge dig, forma din egen läroplan (Sundgren 1986, s 10).

Citatet visar samtidigt på det släktskap som råder mellan progressivism och rekonstruktivism. Den första punkten anknyter främst till en rekonstruktivistisk diskurs. Punkt två berör båda diskurserna medan punkt tre utgör ett mer renodlat progressivistiskt synsätt. I det projekt som beskrivs i citatet här ovan framträder ett vanligt problem vid ett pedagogiskt förändringsarbete: "Historielösheten hos oss som deltog i den pedagogiska rörelsens tidiga skeden var stor. Kunskapen om våra idéers släktskap med tidigare pedagoger var liten" (Sundgren 1986, s 10). Av citatet framkommer att det råder bristande insikt om folkbildningens historiska och institutionella grund samt att tidigare forskning inte kommer till användning. Vidare förbises att folkhögskolor och studieförbund utgör organisationer för pedagogiska och didaktiska överväganden.

FRÅN AGRARKULTUR TILL INDUSTRIKULTUR

[U]tbildningen varierar beroende på vilket sorts liv man lever ... (Dewey 1999, s 121).

En progressivistisk folkbildning etableras i början av 1900-talet, varvid en förmodern samhällsordning ersätts av en modern. Därmed minskar betydelsen av en traditionsbunden agrar produktionsform. Istället underställs jordbruket och dess binärningar en industriell produktionsordning. Det skapar en åtskillnad mellan människors vardagsnära livsvärld och instrumentella system som stat och marknad.¹⁷ Den kunskap som förmedlas från far till son samt från mor till dotter blir otillräcklig. Vidare ställs en traderad kunskap mot vetenskapliga rön. En på landsbygden bristfälligt utbyggd folkskola gör kring förra sekelskiftet det möjligt för folkbildning att etablera sig.¹⁸ Folkbildning bildar en "tredje väg" mellan institutioner som vetenskap och (stats)byråkrati. I det alternativ som den tredje vägen inrymmer utvecklas en progressivistiskt grundad praktisk-estetisk verksamhet i form av hantverk, teater, sång och musik. Studiedeltagarnas förändrade levnadsförhållanden ställer även krav på förändringar utifrån en deltagardemokratisk grund.

Det finns i Deweys filosofiska och pedagogiska tänkande en intressant spänning mellan å ena sidan demokratins villkor och å andra sidan industrisamhällets och den speciella yrkesutbildningens krav. Han hävdar att det är ... [en] uppgift att befordra demokrati och industrialism och vill se båda som naturliga beståndsdelar i det moderna samhället (Liedman 1998, s 244).¹⁹

I detta kapitel visas att progressivismen utgör en framtidsinriktad diskurs som baseras på deltagarnas erfarenheter. Denna pedagogiska rörelse bidrar till en turbulens kring frågor om ekonomi, politik, moral och bildning i slutet på 1800-talet. En facklig organisering medför att medlemmarna ställer krav på fördjupade kunskaper. Samtidigt organiseras produktionssystemet utifrån nyetablerad teknik. I början på 1900-talet förändras det sociala kontaktnätet i snabb takt beroende på att landsbygdsbor – mer eller mindre frivilligt – flyttar från torp och gårdar. De blir istället tätortsbor och industriarbetare. Livssituationen blir konfliktfylld och dramatisk när människor blir arbetslösa – inom jordbruket då och industrin nu. Under 1900-talet satsas därför resurser på att överbrygga ekonomiska, sociala och bildningsmässiga klyftor. Det medför att relationen mellan ledare och deltagare förändras och att deltagarorienterade lärmeter främjas. Utantillärande (rote learning), sterila ämneskunskaper och auktoritär disciplin, som förknippas med perennialismen ifrågasätts. Samtidigt ses en folkbildning med mekanistiska och essentialistiska drag som ett uttryck för kulturell eftersläpning. Under 1970-talet förflyttas fokus från ämnesstudier till temastudier.

En socialliberal samhällssyn etableras, vilken anknyter till politiska, etiska och sociala aspekter.²⁰ Det innebär att "the industrial revolution itself generated many of these attitudes and practices, liberalism, in turn, gave aid and comfort, intellectual and moral sanction, to industrialism" (Brameld 1950, s 171).²¹ Kooperativa rörelser, folkrörelser och folkbildning med flera påverkas av detta synsätt. Vidare växer individen fram ur det samspel som sker i ett kollektiv. För folkhögskolans del framhålls "betydelsen av kommunikationsträning och att utbildningen måste utgå från den studerandes situation. Studier för arbetsliv och personlig utveckling skulle erbjudas" (Berndtsson 2000, s 117). Vidare sker en horisontförskjutning i kunskapsintresset.²² Exempelvis får naturvetenskap och teknik "sitt genombrott i samhället och den moraliska uppfostran som varit ett mål för folkhögskolan hade uttunnats till förmån för mer intellektuell bildning" (Berndtsson 2000, s 105). Folkhögskolan förändras från att vara en bondehögskola till att bli en skola även för arbetarungdom; från att ha vänt sig

till män inkluderar den nu även kvinnor, från att ha varit en skola för särintressen blir folkhögskolan en skola för allmän medborgerlig bildning. I samverkan mellan folkhögskolor och folkrörelser skapas en omfattande kursverksamhet. Organisationsdidaktiskt skapas en dynamik mellan innehåll och studiemetoder, varvid dualismen mellan teori och praktik idealt överskrids (se Brameld 1950, s 183).

Dualismen uppfattas som en konflikt som löses genom en kompromiss och inte exempelvis dialektiskt genom försoning eller diskursivt genom argumentering. Problemet med dualismtänkandet har, som John Dewey hävdade för hundra år sedan, skapats av en kunskapsteori som bygger inläring genom association snarare än erfarenhet genom handling (Løvlie 1999, s 249).

Enligt progressivismen sker framåtskridandet steg-för-steg. Viktiga begrepp blir *försök*, *planera*, *modifiera* och *experimentera* (se Brameld 1950, s 174–176). Även om dessa begrepp och de synsätt de leder till har en stark position ifrågasätts de lika ofta. Progressivismen kritiseras för att vara relativistisk och sakna fasta värden.²³ Det förblir även oklart vad som utgör en god organisation, då ledarskapet framstår som diffust. Därför kritiseras denna diskurs för att alltför lättvindigt växla mellan olika synsätt. Det "leads to the question of whether they do not too often select one or the other [values] depending upon the immediate opportunity to do so rather than upon clearly defined or defensible grounds for their selection" (Brameld 1950, s 189). Progressivister anses samtidigt överbetona betydelsen av "learning by doing". Enligt essentialismen betonas istället fördjupade ämneskunskaper och fakta som en grund för samhällets ekonomiska utveckling. Det leder till att "[t]he function a person performs is not an organic aspect of the person's being. It is only the social performance of a person" (Heller 1999, s 58).²⁴ En fråga blir om progressivismen är i fas med utvecklingen i samhälle, vetenskap och produktion? Skulle så inte vara fallet riskerar deltagarnas erfarenheter att bli konserverande istället för progressiva (se Brameld 1956).

Progressivismen är en diskurs som inte lämnar några "final answers" to human problems, it does provide a way of coping with them that, in the long run, is held to give the individual more control over himself and his environment – and, therefore more satisfying consequences – than philosophies which seek 'final answers'" (Brameld 1956, s 5). Synsättet anknyter till en reflexiv modernisering. Det vill säga "risksamhällets konfrontation med sina egna konsekvenser, som inte kan hanteras (adekvat) i industrisamhällets system, framför allt inte med de där in-

stitutionaliserade måttstockarna” (Beck 1996, s 34). Vidare berörs målet med studieaktiviteterna. Mål fastställs i förväg (essentialism) eller växer fram i en process under studiernas gång (progressivism).²⁵ Processorienteringen ansluter till begrepp som *rörelse*, *utveckling*, *handling* och *förändring*. Konsekvenserna kan jämföras med essentialismen. Denna sistnämnda diskurs förutsätter ”inte bara en redan ordnad kunskap utan också ett mänskligt förstånd som är fixt och färdigt att motta de insikter och erfarenheter som livet ger” (Liedman 1998, s 247). Enligt progressivismen framhålls istället individens utveckling i relation till ”de andra”.

Although individual progressivist emphasize different aspects, all would agree that educational progress means releasing and improving the ability of human beings to employ their maximum intelligence in facing themselves, their fellow men, and the world of nature (Brameld 1956, s 5–6).

Följande frågor blir aktuella: Reproducerar studiedeltagarna en etablerad dagordning eller framhålls studieprocessen? På vilket sätt blir det möjligt för handledarna att lyfta fram de sociala konsekvenserna av deltagarnas erfarenheter? Dessa frågor leder till ett experimenterande förhållningssätt. Även om progressivismen därmed framtonar som en tolerant diskurs idealiseras ofta fördelarna.²⁶ Då denna diskurs innehåller olika bildningsideal skapas konkurrerande föreställningar. Dels sker en anknytning till livsvärlden och en social responsivitet, dels skall kunskap ha ett bytesvärde i det system som marknaden utgör. Det visar att folkhögskoleelever liksom deltagare i studiecirkelar lever i ett ideologiskt konfliktfält. Å ena sidan etableras ett (essentialistiskt) *meriteringsprojekt*, som handlar om ”högre studier eller yrkesutbildning. ... [Folkhögskolestudier avser att leda till att studieresultatet kan bytas mot en studieplats inom högre utbildning eller en yrkesanställning. Å andra sidan finns ett (progressivistiskt) *självbildningsprojekt*, som syftar till att] bygga upp självförtroendet ...” (Berndtsson 2000, s 288–289). De anförda aspekterna leder till olika organisationsdidaktiska överväganden.

PROGRESSIVISM SOM ORGANISATIONS DIDAKTISK DISKURS

Organisationsdidaktiskt betonas utifrån progressivismen deltagarorienterade tema- och projektstudier.²⁷ Det medför, att ”[t]he experimental method cannot function *merely* by drawing upon a reservoir of knowledge – upon rules, laws, given facts – or upon repetitive skills”

(Brameld 1950, s 153). En insikt utvecklas om att lärandet tar tid. Studiarbetet utgör även en aktivitet vars mening framträder genom att studierna leder till en kollektiv *förståelse*. Det medför att deltagarna förväntas vara socialt responsiva, varvid en anknytning sker till aktivitetens inriktade metaforer som "lek" och "spel". *Lek* utgör ett moment, vars ordning växer fram i nuet. Dessutom är "[l]eken ofta förklädd till allvar. ... [Lekens 'allvar' framträder dels när umgänget mellan deltagarna förvanskas till en responslös relation. Dels blir lärandet ett *spel* genom att det regelstyrs. Sålunda kommer spelet att formaliseras genom att den sociala responsiviteten] underställs regler, bindande regler" (Asplund 1987a, s 67). Såväl leken som spelet ses som sociala fenomen, vilka framträder när människor möts socialt, fysiskt, kognitivt och emotionellt. Detta möjliggör ett livslångt lärande.

Indeed, learning by and for mature men and women has special importance for progressivists. Their position stems from the belief that you and I *may* continue to grow throughout our lifetime but that this is no guarantee that we *shall* do so (Brameld 1950, s 157).

I en *laissez faire*-version av progressivismen definieras frihet negativt, det vill säga som en frihet från något (som att inte behöva förkovra sig yrkesmässigt). I ett sådant socialliberalt synsätt blir frihet "the normative principle that freedom is genuine only when you and I, working and living in groups, are able to express our interests fully and continuously together. ... [Det skapas en ordning utifrån deltagarnas relationer till varandra. En ordning som inte kommer uppifrån eller utifrån utan inifrån genom de studieaktiviteter som organiseras. Det innebär att] ... [w]ithout the institutions, habits, organized methods provided by the culture, freedom would degenerate into sheer anarchy" (Brameld 1950, s 159).²⁸ Dels tar sig friheten uttryck i *ett självbejakande lärande*, som medför att deltagarna själva väljer *hur* studierna skall bedrivas, *vad* som skall studeras och *varför* något skall studeras. Å andra sidan blir läraren en handledare istället för (ämnes)expert. Att vara handledare/lärare är knappast något lätt-samt uppdrag. Ett skäl är att progressiva lärprocesser inte kan rutiniseras. De kräver istället ett ständigt rådgörande mellan handledare och deltagare om studiarbetet. En progressivistisk diskurs förväntas även bidra till ett aktivt deltagande och en ökad demokratisering.

Education *could* become a gigantic force for democratic evolution if it would only free itself from false psychologies of learning, from false

philosophies of historic change – if it would face and solve problems of culture with the same productive brilliance that physics and other laboratory sciences have demonstrated in coming to grips with nature (Brameld 1950, s 162).

Folkbildning försiggår enligt progressivismen aldrig i ett socialt vakuum. Istället bestäms lärandet i mötet mellan människor (se Borgström, Gougoulakis & Höghielm 1998, s 98). Det innebär att deltagare, handledare, lärare och administratörer tar ställning i frågor som demokrati, ekonomiska skillnader och "genuskontrakt" samt dess konsekvenser. Vi behöver dessutom inse "that the anarchy of ruthless, competitive individualism can be tolerated no longer in a closely knit world ..." (Brameld 1950, s 165). En progressivistisk diskurs bidrar till att estetisk verksamhet uppvärderas.²⁹ Denna form av studieverksamhet leder "till ett välbefinnande för deltagarna genom att den är något helt annorlunda jämfört med vad ... [de] vanligtvis gör och hur deras kreativitet stimuleras" (Borgström, Gougoulakis & Höghielm 1998, s 94). Denna aspekt blir betydelsefull, då "art is freedom to express by transforming and identifying ourselves with the materials of nature and society" (Brameld 1950, s 165). Utifrån anförda aspekter belyses vilka bildningsideal som ingår i progressivismen.

PROGRESSIVISM OCH BILDNINGSIDEAL

[D]en progressivistiska bildningsfilosofin ... [utgör] en samlingsbeteckning på en reformpedagogisk idétradition primärt begränsad till att söka ... alternativ till traditionella utbildningsfilosofier, där en ... kunskapsöverföring står i centrum (Englund 1999, s 15).

EN BAKGRUND

Att vara progressiv är att vara framåtriktad. Detta berör folkbildningens innebörd i allmänhet samt folkhögskolan och studieförbunden i synnerhet. Inom folkhögskole- och studieförbundsvärlden startas under 1900-talets senare del olika utvecklingsarbeten utifrån ett progressivistiskt perspektiv. På så sätt reduceras inflytandet från perennialism och essentialism. Ifrån progressivismen eftersträvas deltagaraktiva studiemetoder istället för passiviserande föreläsningar. Didaktiskt berörs problem- och projektorganiserade studier samt andra aspekter av personligheten än förstånd och minne. Dessutom sker

ett överskridande av etablerade ämnesgränser (se Egidius 2000, s 188). Progressivismen är en diskurs med ett påtagligt inflytande på folkbildning i slutet på förra seklet: "Popular education is characterized by being free and voluntary. It is free of control by the government or other interests and it is voluntary for the participants" (Folkbildningsrådet 2000, s 1).³⁰ En vidareutveckling sker av de idéer om självbildning som Oscar Olsson initierar i början av förra seklet. Hos Olsson ersätter böcker föreläsaren som kunskapskälla. Detta utgör ett avsteg ifrån Grundtvig, som istället sätter föreläsningen och det levande ordet i fokus.

Böckerna kom allt mer att ersätta föreläsaren som källa till kunskap och underlag för en fortgående självbildningsprocess. En annan skillnad mot den traditionella folkbildningsformen var en medveten strävan efter att hålla gruppen samman och att låta gruppledarna välja takt och inriktning på studierna. På så sätt kom studiecirkeln, åtminstone idealt, att få formen av ett gemensamt kunskapssökande och en kollektiv bildningsprocess (Skoglund 1987, s 49).³¹

Utifrån progressivismen blir handledaren en rådgivare, som på dialogisk grund påverkar vad som lärs. Detta synsätt kan ställas emot (ämnes)experten, vilken förmedlar ett av andra fastställt budskap. Genom att anlägga en mångsidig syn på samhälle, organisationer och grupper tillåts svåra frågor vara svåra.³² Om budskap förenklas anses de leda till en förvrängd förståelse. Tidigare uppmanades bönder att skriva dagbok över händelser i jordbruket. Numera lär sig människor olika självhjälpstekniker för att motverka hälsoproblem. Stretching utgör ett exempel på egenvård som lärs i studiecirkelar och folkhögskolekurser. Vidare framhålls folkbildningens särart och dess unika metoder.³³ Genom tillkomsten av folk- och studiebibliotek – under första halvan av 1900-talet – kompletterar studiedeltagarna sina självvunna erfarenheter med insikter från vetenskapliga undersökningar och andra texter. Dessa bibliotek drivs av organisationer som ABF, IOGT och JUF. Därmed blir det möjligt för medlemmar och studiedeltagare, att låna fack- och skönlitteratur. Vad som inhämtas från böckerna relateras "till den egna vardagsverkligheten och de egna livsvillkoren" (Gustavsson 1991, s 237). Dessutom ses varje studiecirkel och varje folkhögskolekurs som ett projekt i sig eftersom studiearbetet kan avgränsas i tid och rum. Detta ligger i linje med hur verksamheten numera bedrivs i många ungdoms- och fritidsorganisationer. Genom att delta i olika projekt fördjupas deltagarnas erfarenheter. De texter som produ-

ceras inom folkbildningsrådet visar dessutom, att progressivismen utgör en dominerande diskurs i synen på studiecirkeln.

The study circles are characterized by democratic values and are based upon the participants' taking responsibility for the work. Together they plan their studies, based on their own needs and interests. An important part of study circle methodology is the exchange of experiences and ideas between the participants and their own analysis of the subject studied (Folkbildningsrådet 2000, s 2).³⁴

Progressiv folkbildning leder till att deltagarna lär sig ”sig det praktiska livets krav genom att göra sig bekanta med handgreppen, ... [De blir] goda demokrater i en undervisning där jämlikhetens och de gemensamma beslutens kultur utvecklades” (Liedman 2001, s 62). Organisationsdidaktiskt ökar deltagarna insikten om hur individer, grupper, organisationer och samhället formas. Varje tidsepok anses kräva sina bildningsideal, vilket medför att existerande föreställningar behöver problematiseras. Progressivismen anknyter till två bildningsideal: Dels *självbildning*, vilket utgör ett dominerande bildningsideal inom progressivismen, varvid individens eget lärande framhålls.³⁵ Dels *erfarenhetsbildning*, vilket ses som ett alternativ genom att ett kollektivt lärande betonas. Självbildning finns belagd i forskning medan erfarenhetsbildning utgör ett tentativt bildningsideal. De beskrivs i nämnd ordning.

SJÄLVBILDNING

Folkbildningen går sin egen väg, utvecklar ett självbildningsideal och blir redskap för uppåtstigande sociala skikt (Sundgren 2000, s 16).

Självbildning bygger på deltagarnas individuella erfarenheter, vilka befästs via samtal med betydelsefulla andra.³⁶ Denna syn på studier attraherar främst grupper inom medelklassen, vilka på så sätt kan öka sitt politiska inflytande. Detta liberalfilosofiska bildningsideal vävs in i verksamhetsidén inom folkbildning, folkrörelser och ungdomsorganisationer. Samtidigt kritiserar självbildning för att individens betydelse överbetonas. Att enskilda deltagares problem ligger till grund för lärandet anses å ena sidan leda till självbespegling. Å andra sidan behöver ett problem avgränsas i tid och rum för att bli hanterbart som en grund för lärandet.³⁷ Utifrån självbildning främjas folkbildningsvärden som ”*friheten, frivilligheten, respekten för människans värde och för-*

måga att utvecklas, gemenskapen, tolerans mot oliktankande och allsidigheten” (Vestlund 1996, s 17).³⁸ Organisationsdidaktiskt betonas kopplingen mellan deltagaraktiva metoder och studiearbetets innehåll.

Självbildningsidealet ... går inte att reducera till en metod. Studiecirkeln som arbetsform står i relation till en genomtänkt hållning om hur bildningsarbetet bör gå till ... Den vilar på tanken att varje människa har slumrande resurser, som under gynnsamma omständigheter kan väckas till liv och sedan utvecklas i en *oändlig process* som varar livet ut. Bildningsprocessen utvecklas under det att människan själv är aktiv. Den grundläggande tanken i självbildningsidealet är således idén om *självaktivitet* (Gustavsson 1991, s 126).

Historiskt visas att folkbildaren Oscar Olsson är anhängare av ett självbildningsideal. Han är till en början starkt normativ om vad som skall studeras, men han blir med tiden alltmer tillåtande. Olsson framhåller betydelsen av den stora litteraturen som tillsammans med natur- och samhällsvetenskap bör dominera studieintresset (se Olsson 1942, s 6–10). Hos honom förenas ”de praktiska erfarenheter han gjorde i bildningsarbetet och de intellektuella impulser han fick från Hans Larsson och Ellen Key” (Gustavsson 1991, s 237). Deltagarnas förmåga att själva fördjupa sina insikter vinner stor tilltro. Studiearbetet förändras dock under första halvan av 1900-talet, varvid antalet studiecirkel i skönlitteratur minskar medan ämnen som nationalekonomi samt stats- och kommunalkunskap ökar. Dessutom uppluckras cirkelbegreppet, vilket knappast gör Oscar Olsson förtjust då hans självbildningsideal härigenom kommer i kläm (se Vestlund 1996, s 104 och Gustavsson 1991, s 181–183). I slutet av 1900-talet förväntas folkhögskolor och studieförbund profilera sig. Detta återanknyter till Olssons idé om självstyrda studier, varvid deltagarna tillåts bestämma över studiernas organisation och innehåll.

I självbildning ingår en strävan ”efter öppenhet, tydlighet och ärlighet, ... det skall skapa en trygghet och ett förtroende för det gemensamma arbetet och den som eventuellt tar på sig en handledarroll” (Perneman 1983, s 16). Genom att deltagarnas inflytande sätts i fokus får handledare och studiematerial en underordnad position. De studiematerial som används väljs utifrån deltagarnas förförståelse och inte ifrån uppställda mål. Begrepp som *frivillighet*, *individualitet* och *samverkan* ger substans till självbildningsidealet. ”Den som ville lära sig något själv måste söka sig fram, pröva och eventuellt förkasta eller behålla det han tagit för givet” (Skoglund 1987, s 18). Under andra halvan av förra seklet blir ett praktiskt-estetiskt studieintresse

ett dominerande studieområde. Betydelsen av studiecirkeln som studieform förstärks därmed.

ERFARENHETSBILDNING

Folkbildningens släktskap med Deweys pedagogiska progressivism är på många sätt påfallande. I betoningen av erfarenheten som kunskapskälla, av kommunikationens betydelse och av att kunskap är ouppplöstligt förenad med handling, finns starka samband mellan svensk folkbildning och den tidiga pragmatismen (Sundgren 2000, s 125).

Genom att deltagarna delar erfarenheter med varandra bildas en kollektiv förståelse som här benämns erfarenhetsbildning. Samtidigt är det svårt att avgöra vad som utgör deltagarnas genuina erfarenheter. Detta problem minskar om en personbunden kunskap överskrids och omvandlas till sociala insikter. Deltagarnas erfarenheter bildar härigenom en utgångspunkt och inte ett slutmål för studiearbetet. Dessutom ses ett visst vetande (tillfälligt?) som ”bedre end anden viden” (Aastrup Rømer 2002, s 95). Vidare sker ett sökande efter den gemenskap som idealt ligger i att vara medlem i en organisation. Skillnaden mellan idévärld (det tänkta) och handlingsvärld (det gjorda) problematiseras. Genom projektstudier överbryggas idealt klyftan mellan idé och handling. ”Med projekt menar vi vanligen någon form av *planerad* förändring, förnyelse och utveckling. ... Vi kan se projekt som en ram, en form som fylls med olika innehåll” (Bergstedt & Perneman 1989, s 10). I erfarenhetsbildning tillvaratas deltagarnas grupp- och organisationserfarenheter.³⁹ Ett studieprojekt får dessutom olika karaktär beroende på om det utformas utifrån ett progressivistiskt synsätt eller ett essentialistiskt. (se figur 7.1):

Progressivistisk projektidé: Växelverkan (dialektik)	Essentialistisk projektidé: Åtskillnad (dualism)
Konkret, spontan Frigörande, situationsbestämd Öppen struktur, mångsidig Öppnar för ny kunskap Mobilisering av social gemenskap Strävar efter kvalitativ kunskap	Abstrakt, rationell Behärskande, instrumentell Låst struktur, ensidig Styr mot särskild kunskap Organisering av effektiv arbetsgemenskap Strävar efter framgång, tillväxt, utveckling

Figur 7.1. Projektstudier genomförs inom folkbildning utifrån dels ett essentialistiskt synsätt och dels ett progressivistiskt (bearbetad efter Bergstedt & Perneman 1989, s 23).

Studierna i många organisationer leder till fördjupade kollektiva erfarenheter.⁴⁰ Exempelvis fokuseras fältbiologers studier till flora och fauna. Dessutom knyts politiska aspekter till ett ekologiskt perspektiv. I föreningslärandet ingår även frågor om organisation och administration. I SSU förnyar medlemmarna synen på föreningsarbete och samhälle genom olika studiekampanjer. Vidare deltar medlemmar i Svenska Jägarförbundet i studiecirklar i det studieförbund där de är kollektiva medlemmar.⁴¹ Därmed utvecklas en områdeskunskap, som berör jakt och viltvård. Samtidigt främjas organisationsdemokrati genom diskussioner i kurser och studiecirklar. Studiearbetet leder även till konflikter. Som exempel kan nämnas kontroverser kring vargens existens. Vidare skapas ett folkbildningens janusansikte:⁴² Å ena sidan betonas fri och frivillig folkbildning och deltagarnas erfarenheter (progressivism), som grund för studierna. Å andra sidan framhålls i förväg uppställda mål för studiearbetet (essentialism). En paradox utgörs av, att begreppet folkbildning liksom andra centrala begrepp ”blir rikare på mening ju fler missuppfattningar ... [de] ger upphov till” (Belaval 1993, s 63). Detta leder över till en rekonstruktivistisk diskurs.

NOTER

1. ”Inga idéer uppstår och utvecklas i ett kulturellt vakuum. Det föreställningar som väglett människan som fysisk varelse, måste ses i relation till den historiska verklighet där hon föds och existerar. ... [D]et råder starka och mångfaldiga förbindelser mellan dominerande attityder till kroppen och samhällets intellektuella, sociala och ekonomiska liv” (Ekenstam 1993, s 11).
2. Progressivismen etableras i USA under 1800-talet och sprids till Västeuropa under 1900-talet. Rousseau och Kant anför att människan utvecklar sitt kunnande genom att vara aktiv (se Gustavsson 1991). Progressivismen omfattar ett reformpedagogiskt synsätt (se Egidius 2000, s 201). Skillnaden mellan progressivism och rekonstruktivism är minimal, men det förekommer idealtypiska skillnader.
3. ”Vill det sig illa börjar ... [ombudsmännen] betrakta avståndet mellan de styrande och styrda som en informationsklyfta och kunskap som information uppifrån och ned” (Sahlström 1998, s 66).
4. ”(1) Erfarenhet är huvudsakligen en aktiv-passiv angelägenhet; den är inte i första hand kognitiv. Men (2) *måttet på en erfarenhets värde* ligger i den större eller mindre kunskap om sammanhang och relationer som den leder till. Det handlar om kunskap om den är kumulativ eller går ut på något, eller har mening” (Dewey 1999, s 184).
5. Att tvinga på någon en kunskap utgör ett misstag som när präster försöker ”bevisa, att kristendomens mening är den rätta, och ... att deras församling skall fatta den rätta innebörden av kristendomen” (Larsson 1917/1993, s 21). Se s 22. Larsson överskrider uppdelningen i en deduktiv och induktiv syn på kunskap.

6. [A] philosophies of education are at bottom interpretations of the cultures within which they find expression (Brameld 1950 s 167). Kärnan i filosofin utgör ”demokrati, utveckling av hela personligheten, inte bara av förstånd och minne, anknytning till samhälls- och arbetsliv, nedbrytning av ämnesgränser och arbete med projekt och teman ...” (Egidius 2000, s 188). The progressives ... showed less respect for expert knowledge and emphasised the importance of experience. Experience referred to situations which adults themselves lived through and not to abstractions and discipline based subject matters” (Jarvis 1997, s 9).
7. Hans Larsson återkommer under sin tid vid Lunds universitet till folkbildning i olika skrifter. Han tar exempelvis ställning för statsbidrag till de folkhögskolor, som rekryterar elever ifrån arbetarrörelsen.
8. Kritik av ett essentialistisk och instrumentellt synsätt framgår av följande citat: ”Vår tid är hemsökt av nyttighetsmasken, som gnager varje friskt blad, som vill slå ut” (Larsson 1917/1993, s 41).
9. Citatet kommer från en av studieförbundens lokalavdelningar.
10. Sundgren (2003) ifrågasätter tesen om folkbildningens särart.
11. ”Allt fler samhällen visar sig idag otvivelaktigt vara mångkulturella i den meningen att de rymmer mer än *en* gemenskap som vill överleva” (Taylor 1994, s 64).
12. ”Alla erfarenheter har en fas av provande i sig ...” (Dewey 1999, s 189). Se Brameld 1950, s 138. Utifrån människors erfarenheter skapas en språklig gemenskap, ”som en del kallar det intellektuella livet – [härigenom] *befriade* sig människan från ödet” (Hoffmeyer 1997, s 49).
13. Naturvetenskap utgör en social överenskommelse. Biologer talar om naturen utifrån data och siffervärden, vilka inte är naturen (se Hoffmeyer 1997, s 110). Under 1900-talet inträffar ”the linguistic turn”, hvor sproget rykker i centrum, hvilket Ludwig Wittgensteins sprogfilosofi er et eksemplarisk eksempel på” (Hammershøj 2000, s 18).
14. Pragmatismen utgör en kritik av den kunskapsteori som har ”Descartes som sin förste konsekvente företrädare och enligt vilken det som vi har omedelbar, intuitiv visshet om är sant. Pragmatismen vänder sig även mot traditionell empirism som ser kunskapen som resultat av systematisk erfarenhet, också i form av passiv iakttagelse. Enligt pragmatisterna är all kunskap resultat av handling” (Liedman 1998, s 243). Progressivismen kritiserar för ”att kunskapen hotar att reduceras till instrumentell, teknisk kunskap” (Gustavsson 1996, s 54).
15. ”[T]he pragmatism that began in America with Peirce, was enriched by James, and matured by Dewey” (Brameld 1950, s 132). Pragmatism är en ”filosofisk åskådning enligt vilken kopplingen mellan teori och handling är avgörande för teorins sanning och handlingens giltighet” (Egidius 2000, s 183). Såväl Pestalozzi (självaktivitet), Comenius (arbetserfarenheter) och Rousseau (romantisk syn) bidrar till progressivism. Se Brameld 1950, s 133–135. ”Like the rapidly shifting industrial and political structures upon which it rests, pragmatism is a philosophy in transition between the fixed universe against which it rebels and the designed culture which needs now to be created” (Brameld 1950, s 204).
16. Progressivismen påverkar många ungdomsorganisationer och får en blomstrings-tid under 1970-talet (se Sundgren 1986). Såväl progressivism som rekonstruktivism inspireras av Pierce, James och Dewey. Se Brameld 1950, s 205–206.
17. ”Arbetet utgör industrisamhällets grundläggande kategori” (Kristensson Uggla 2002, s 76). Se Habermas 1996.
18. Vid sekelskiftet 1800–1900 växer folkbildning fram som ett alternativ till en formaliserad och auktoritär folkskola.

19. Se Sundgren 1986 och Berndtsson 2000. Dewey betraktas i Sverige främst som en idégivare för grundskolan till skillnad från andra länder, där han även ses som en inspiratör för vuxenutbildning. "Utbildning kan uppfattas antingen tillbakablickande eller framåtblickande. Det innebär att den behandlas som en process som anpassar framtiden till det förgångna eller som en användning av det förgångna som en resurs i en utvecklande framtid. Den förra finner sina normer och mönster i det som varit" (Dewey 1999, s 119).
20. Liberalism är en politiskt filosofi "som betonar värdet av den enskilda människans frihet, och enl. vilken det är statens fundamentala uppgift att skydda de enskilda människorna mot övergrepp" (Lübeck med flera 1993, s 326). På en liberaldemokratisk stat ställs kravet "att hjälpa missgynnade grupper att skydda sin kultur mot intrång från majoritets- eller 'mass'-kulturers sida" (Gutmann 1999, s 19). "Till grund för den liberala demokratin, uppfattad som en politisk och personlig livsstil, ligger erkännandet att varje individ är unik och mänsklig" (Gutmann 1999, s 22).
21. Tidiga former av liberalism saknar en frihet för alla individer samtidigt som postulat saknas om en kollektiv nivå (Brameld 1950, s 173). I slutet av 1900-talet sker en liberal vändning, varvid nyliberala idéer ökar i betydelse (se Waltzer 1999, s 95).
22. Se SOU 1976:16, s 116. Folkbildningens mångtydighet skapas av olika rationaliteters olika språkspel. Se Wilhelmson 1998, s 56 och Säfström 1999, s 243.
23. Perennialism och essentialism utgör diskursiva motkrafter till progressivismen. Därvid framhålls begrepp som *struktur*, *ritualer* och *rutiner* istället för begrepp som *frihet*, *sanning* och *det goda*.
24. Synen på den ekonomiska människan "hänger inte samman med vissa bestämda praxisformer utan är tillfinnandes före alla praxisformer" (Asplund 1992, s 65). Det medför "att all kunskap som inte kan antas ge kalkylerad ekonomisk avkastning ska ... försvinna från lärande och utbildning i organiserad form" (Gustavsson 1996, s 22). "[M]is-educative are the effects of a system that exaggerates pecuniary gain to the extent that it becomes the supreme aim of life, the first criterion of success" (Brameld 1950, s 164).
25. Inom essentialismen råder ett spänningsfullt förhållande mellan mål och medel, innehåll och studiemetod, individualitet och socialitet, problem och ämneskunskaper, egna erfarenheter och vetenskaplig kunskap etc. Utifrån progressivismen skall detta förhållande överskridas.
26. Se Brameld 1950, s 190–192. "[T]he extent to which convictions are encouraged by progressive education depends upon the extent to which they are congenial to the prevailing climate of habit and opinion. For this reason, the most congenial – and surely safest – conviction of all is lack of conviction toward much of anything except the cautious and tentative means by which ends should be attained" (Brameld 1950, s 193).
27. Trots att projektarbete används snart sagt i alla utbildningar talar folkbildare om denna metod som unik. Ifrån en progressivistisk diskurs problematiseras vad som lärs, vilket åter ifrågasätts när sociala problem uppstår i mötet.
28. "Any social institution that in some way blocks such interplay, that prohibits members of a race or religion from joining at *every* point in the activities of the community, that subordinates women, that denies working people complete participation in economic affairs, is thus far *unfree* and therefor *undemocratic*" (Brameld 1950, s 159).
29. Estetisk verksamhet "är en verksamhet som ibland är ifrågasatt och man diskuterar om denna verklighet hör hemma inom folkbildningen. Är det fråga om utbildning

- eller hobbyverksamhet? Att många av de estetiska cirkelarna tillgodoser ett eftersatt kunskapsbehov torde vara svårt att invända emot” (Borgström, Gougoulakis & Höghi 1998, s 94).
30. Progressivism (och främst rekonstruktivism) anknyter till *kritisk pragmatism*. Essentialism bygger på instrumentell nytta och *strategisk pragmatism*. Försök att förnya svensk folkbildning görs utifrån Freire (se Perneman & Sandberg 1980, Perneman 1983 samt Bergstedt & Perneman 1989).
 31. ”Socialisationen har aldrig fullständig framgång. En del individer blir mer definitivt ’invånare’ i det överförda universum än andra” (Berger & Luckmann 1979, s 125).
 32. En ”viktig uppgift i varje demokratiskt samtal blir att se till att svåra frågor får vara svåra, och att i en debatt komplicera en frågeställning är något helt annat än att blockera den” (Göransson 1998, s 9).
 33. Folkbildningens särart ”kom främst att tillämpas i alternativa pedagogiska former och i den klassiska folkbildningen, men kom tillbaka i ny skepnad med Deweys progressivism. Den har därefter blivit ett centralt inslag i vuxenutbildande pedagogik, i den s k andragogiken” (Gustavsson 1996, s 270). Se Sundgren 2000, kap 9 och 2003.
 34. Översättningen till engelska av folkbildning är ambivalent inom folkbildningsrådet. I vissa dokument benämns folkbildning ”popular education” i andra ”liberal education”. Denna skillnad analyseras inte här.
 35. Folkbildning har ”sina rötter i självbildningstraditionen med boken i centrum. ... [F]olkbildningen som organisatoriskt projekt är [dessutom] en del av en manlig kultur” (SOU 1996:122, s 19).
 36. Ett bildningsideal ses som etablerat först om en eller flera sociala rörelser helt eller delvis ansluter sig till detta. ”Självbildningsidealet har starka beröringspunkter med den s k progressivismen – eleven i centrum, elevaktiva arbetssätt och samlade arbetsområden – som haft en framskjuten position i läroplaner för grundskolan under efterkrigstiden. Intentionen kan också föras tillbaka på just Oskar Olssons insatser i skolkommisionens arbete” (Englund 1993, s 74).
 37. Hans Larsson, Oscar Olsson och Rickard Sandler med flera pläderar för självbildning. Se Gustavsson 1991, s 125–127 och 130–132. Utifrån sina erfarenheter som folkhögskollärare utvecklar Hans Larsson en didaktisk koncentrationsprincip. Istället ses helheten i delen; ju mer en människa reflekterar kring sin erfarenheter desto fler sammanhang ser hon som meningsfulla. Utifrån konvergensprincipen utgör kunskapandet en aktiv process.
 38. En tillskyndare till självbildning är en ung Dewey, vilken ser kunskapandet som en aktiv process.
 39. ”Det viktiga med projekt blir då själva processen, det som sker i mötet mellan människor” (Bergstedt & Perneman 1989, s 17).
 40. Istället för att ”bilda folket” skall ”folket bilda sig självt” (se Skoglund 1987, s 47).
 41. Samtidigt som deltagarna i en ”jägarcirkel” lär sig hur de blir ”goda” jägare lär de sig vad som anses vara viktigt för Svenska Jägarförbundet som organisation. Denna kunskap utgår ifrån en kollektivt skapad erfarenhet.
 42. ”I varje ny situation som skall tolkas är det nödvändigt ..., att först polarisera det pedagogiska handlandet för att upptäcka janusansiktets karaktär. I det läget ligger det nära till hands att falla in i ett förenklat dualistiskt tänkande i termer av rätt och fel. ... Nästa stora svårighet är att visa hur system och livsvärld kompletterar varandra och på vilket sätt de är förenade likt myntets båda sidor” (Fritzen 1998, s 250). Det blir således svårt att tänka sig ett studiearbetet som enbart baseras på en instrumentell rationalitet. Istället rör vi oss mellan olika rationaliteter.

KAPITEL 8

REKONSTRUKTIVISM –
EN GRUND FÖR KRITISK FOLKBILDNING?

REKONSTRUKTIVISM – ETT KOMMUNIKATIVT HANDLANDE

For this philosophy seeks, above all, to develop a kind of education that can contribute powerfully to rebuilding, not merely to perpetuating, hitherto dominant culture structures, habits, and attitudes. The citizens it would therefore cultivate are those who possess maximum sensitivity yet are capable of penetrating criticism. They are vigorously cooperative in their means (Brameld 1956, s 167).

Utifrån rekonstruktivismen söks en för demokratin nödvändig kunskap. Vidare etableras olika diskurser, vilket leder till alternativa sätt att tala om folkbildning. Dialogen blir i detta sammanhang en nyckelsymbolisk handling. Härigenom blir ett kommunikativt handlande en grundläggande avsikt. Det medför att ett dialektiskt förhållningssätt etableras, varvid olika dualismer överskrids; som exempel kan nämnas dualismen mellan kropp och själ, teori och praktik, tal och handling. Vidare förändras synen på politik, samhälle och organisationsliv: ”Från ett radikaldemokratiskt perspektiv måste det vara tillåtet med en oinskränkt politisk debatt om rättigheters innebörd och marknadens funktionssätt” (Carleheden 1996, s 134). Rekonstruktivism innebär att något omstruktureras.¹ Det medför att människans bildbarhet bestäms socialt.² En folkhögskolestudie visar exempelvis, att eleverna omfattar olika bildningsideal. Det innebär att ”ett processinriktat arbetssätt med lösare strukturer kan skapa en efterfrågan på hårdare strukturer med inriktning mot resultat och styrning” (Berndtsson 2000, s 294).³ Vidare kan anföras att ”every culture, no matter how static it appears, undergoes development” (Brameld 1950, s 148).

Rekonstruktivismen bidrar idealt till ett kritiskt förhållningssätt i synen på kunskap och människa, kultur och samhälle. Att vara kritisk innebär att problematisera vad som annars tas för givet.⁴ Utifrån en *enhetsideologi* blir folkbildning ett komplement till annan vuxenutbildning, men enligt en *särartsideologi* framhålls skillnader. Båda ideologierna används för att legitimera folkbildning. I detta sammanhang används rekonstruktivismen för att perspektivera olika sätt att tala om folkbildning. Därmed skapas i organisationsdidaktisk mening olika valmöjligheter. Speciellt söks en folkbildning som ifrågasätter konsensus.⁵ Vidare kritiseras formell utbildning för att den utgör ”ett uttryck för ojämlikhet och bristande demokrati” (Arvidson 1985, s 305). Ellen Key är en av få kvinnor som under 1900-talets första hälft framför kritiska synpunkter på folkbildning.⁶ Speciellt kritiserar hon de då

livaktiga föreläsningsföreningarna. Hon menar att "föreläsningsstyrelsens herrar – prästen eller 'patronen' – ordnat det så, att de [åhörarna] bli förda till fjärran tider eller land, där inga möjligheter finns att upplysningen kan bli farlig för tron, arbetsgivare eller fäderneslandet" (Key 1916, s 44). I detta kapitel utvecklas en bild av rekonstruktivismen, utifrån olika utsagor om folkbildning. Vidare berörs olika bildningsideal.

Rekonstruktivismen är under omdaning samtidigt som bildningsfilosofin kristalliseras. Diskursen bygger på, att vi kan "tolka samhällsutvecklingen och att utforma samhället enligt demokratiska värderingar" (Egidius 2000, s 201). Dessa för människan nödvändiga tolkningar av verkligheten behöver ständigt prövas och omprövas. Diskursivt berörs "*omdömesbildningen* eller förmågan att, ur skäl och motskäl, dana sin egen välgrundade åsikt" (Key 1916, s 24). Rekonstruktivismen uppvisar samtidigt beröringspunkter med övriga bildningsfilosofier, då "no contemporary philosophic outlook can any more escape the influence of other philosophies..." (Brameld 1950, s 389). En strävan efter logisk klarhet delar rekonstruktivismen exempelvis med perennialismen. Vidare sker en anknytning till essentialismen genom begrepp som kunskap, objektivitet och subjektivitet. Främst anknyter ändå rekonstruktivismen till progressivismen.⁷ Ett särskiljande drag är att rekonstruktivisten främjar ett organisations- och samhällsperspektiv samt ett kollektivt lärande medan progressivisten främst betonar ett individuellt och självstyrt lärande.⁸

Eftersom folkbildning är en institution för lärande blir det betydelsefullt att granska hur olika studiematerial påverkar studierna. De förväntas vanligen vara värdeneutrala. Därmed döljs att texter utgör sociala konstruktioner. Ifrån ett kritiskt perspektiv visas att deltagarna, samtidigt som de läser och diskuterar ett studiematerial som *Djuren, våra vilda vänner* (Henning 1962), lär sig vilken social position de intar i studiegruppen. Detta studiematerial inrymmer även en antropocentrisk världsbild som gör människan till alltings mått, vilket medför att hon överordnas djuren. Ett alternativ utgör biocentrism, varvid allt biologiskt liv tillskrivs samma värde. Dessa aspekter anknyter till ett ekologiskt kunskapsintresse. Existensen av olika kunskapsintressen gör att deltagarna socialiseras in i dominerande organisations- och samhällsideal. Under 1900-talet riktas ofta kritik mot den undervisning som bedrivs i folkskolan.⁹ Existerande ämnesindelningar och läromedlens innehåll anses medföra att eleverna förlorar sitt intresse för studier senare i livet. Vidare ifrågasätts "de myndigheter, som äga att övervaka att samhällets medel ej brukas för att omstörta samhället" (Key 1916,

s 21–22).¹⁰ Liknande resonemang medverkar till att kritik riktas mot kontroll- och maktorgan som skolöverstyrelsen och folkbildningsrådet. Hur framträder då rekonstruktivismen i texter om folkbildning?

REKONSTRUKTIVISM I DOKUMENT OM FOLKBILDNING

Människan är en del av det ekologiska kretsloppet. I och med synsättet att jordens resurser är oändliga ställer vi oss utanför det ekologiska kretsloppet och bidrar till en ökad klyfta mellan fattiga och rika. Folkhögskolans uppgift är att arbeta för solidaritet mellan människor utifrån ett ekologiskt synsätt (Tomberg 1993, s 6).

REKONSTRUKTIVISM I BILDEN AV FOLKHÖGSKOLAN

Utifrån rekonstruktivismen aktualiseras frågor om makt, ideologi samt hur olika språkbruk påverkar synen på folkhögskolan. Vidare framhålls betydelsen av att problematisera statliga propåer. Om intentioner från statsapparaten når en hegemonisk position kommer huvudmännens ambitioner, folkhögskolestyrelsernas viljeyttringar, anställdas kompetens samt folkhögskoleelevers förväntningar att sättas på undantag. Utifrån rekonstruktivismen ifrågasätts dessutom målstyrning, vilken ses som en statlig styrfilosofi. Detta utgör ett skäl till att denna organisations- och ledningsfilosofi utsätts för en kritisk granskning. Ifrån en folkhögskola anförs vikten av, ”att inte missbruka begreppet mål ... när nu hela det svenska samhället fått ’målfrossa’” (Tomberg 1993, s 4). Målstyrning utgör ett instrumentellt förhållningssätt, varvid folkhögskolorna blir verktyg för att nå uppställda mål.¹¹ En annan aspekt utgör miljöengagemang och miljöfrågor. Detta studieområde sätts upp på en rekonstruktivistisk agenda inom många folkhögskolor.

[Folkhög]skolan har ett starkt miljöengagemang. De ekologiska frågorna intar en framträdande plats i undervisningen i avsikt att öka de studerandes kunskaper och medvetenhet kring miljöproblem och resursfördelning. Syftet är också att stimulera ... skolsamhälle, medlemsorganisationer och kursdeltagare till ett aktivt miljöarbete (Tomberg 1993, s 6).

Rekonstruktivismen utgör en diskurs utifrån vilken studiearbetets lokala förankring betonas. Det medför att ”[folkhög]skolan ska aktivt söka samarbete med lokalsamhället kring solidaritets, miljö- och fredsfrågor, liksom kring den lokala folkbildnings- och kursverksamheten”

(Tomberg 1993, s 7). Detta leder vidare till försök att "[s]kapa en atmosfär av gemenskap där samspelet med andra är en nödvändig förutsättning för ett fullvärdigt mänskligt liv" (Tomberg 1993, s 11). Samtidigt ifrågasätts ett ekonomistiskt synsätt där folkbildning ses som ett varumärke. En annan aspekt berör hur demokratin kan stärkas i samhället och i organisationslivet.

[Avsikten är att] stärka människors medvetenhet, engagemang och kritiska förmåga samt deras vilja och beredskap till protest mot sådana tendenser som hotar en demokratisk utveckling i samhället. Detta innebär att folkhögskolorna tjänar demokrati, jämlikhet och jämställdhet, internationell och kulturell förståelse ... (Tomberg 1993, s 12–13).

Det ses som en organisationsdidaktisk uppgift att problematisera studieverksamheten i folkhögskolan. Detta sker genom att granska talet om folkbildning.¹² Frågan om det förekommer rekonstruktivistiska ut-sagor är giltig även vid en tolkning av texter om studieförbunden.

REKONSTRUKTIVISM I BILDEN AV STUDIEFÖRBUNDEN

Det är viktigt för gruppen att komma ut med sin musik och att spela och skapa tillsammans ger träning i att kommunicera med olika uttrycksformer, både i mindre grupp och i större sammanhang. Musicerandet ger självkänsla – grunden för att uttrycka sina åsikter, våga verka för en förändring (Tomberg 1993, s 67).¹³

Folkbildningens historiska rötter påverkar även dagens studieförbund, vilket framhålls från en lokalavdelning. Vidare sker en anknytning till "ett brinnande intresse för människors livsvillkor. Också idag upplever vi hur utsatt individen är mitt i den materiella välfärden" (Tomberg 1993, s 59). Denna ståndpunkt ligger i linje med vad folkbildningens tidiga förgrundsgestalter kämpar för. Vidare efterfrågas i ett studieförbund "ett rättvisare kunskapssamhälle. ... [Och] att folkbildning skall bli accepterad som ett viktigt inslag i samhällsutvecklingen. [Krav ställs på] ... en omfördelning av samhällets resurser" (Tomberg 1993, s 33). Betydelsefulla studieområden blir demokrati, kultur, internationella aspekter samt miljöfrågor. Nuvarande samhällsordning, vilken bland annat leder till rasistiska yttringar, ifrågasätts (se Tomberg 1993, s 50–51). Dessutom inryms ett samhällskritiskt perspektiv i miljöstudierna. En lokalavdelning har följande ambitioner:

[A]tt sträva efter att ta upp natur och miljöaspekter i alla ämnesområden och sammanhang samt visa på de fungerande vägarna ur miljökrisen.

[A]tt särskilt stimulera ungdomarnas miljöengagemang och vilja att påverka (Tomberg 1993, s 65).

Flera studieförbund lyfter fram svårigheterna att bedriva verksamhet eftersom ekonomin kontinuerligt försämras. Minskade statliga och kommunala bidrag medför ökade deltagaravgifter. Detta leder i sin tur till en social snedrekrytering, då betalningssvaga grupper minskar sitt deltagande (se Tomberg 1993, s 70). Företrädare för studieförbundens medlemsorganisationer (Mo) ser det som problemfyllt, att anpassa studiearbetet till existerande bidragsregler. Detta gäller även estetisk verksamhet som musik, teater, konst, keramik, möbelpetsering etc. En strävan finns att förena handens och andens skaparkraft. Därmed kan dualismen mellan kropp och själ, hand och intellekt, praktik och teori etc. upphävas. Enligt ett studieförbund med partipolitiska organisationer som medlemmar behövs en rekonstruktion av samhället, varvid en omfördelning av samhällets bidragsresurser förväntas ske. Vidare skall kooperativa idéer understödjas. Avsikten är att skapa ett rättvisare kunskapssamhälle, varvid betydelsen av offentliga samtal betonas (se Tomberg 1993, s 33–34). Utifrån tolkade utsagor visas, att folkhögskolor och studieförbund inrymmer rekonstruktivistiska föreställningar. Denna diskurs berörs ytterligare i följande avsnitt.

PERSPEKTIV PÅ REKONSTRUKTIVISM

Den grundläggande tanken är att man med språket inte enbart säger något, dvs. uttrycker ett sakförhållande (refererar till den objektiva världen), utan också handlar när man säger något. Det sagda kan nämligen användas på olika sätt (Carleheden 1996, s 30).

REKONSTRUKTIVISMENS UTTRYCKSFORMER

En omdaning av samhälle och organisationer förväntas ske utifrån rekonstruktivismen. Diskursen avser ”att hos den enskilde befordra det allmänt mänskliga och därmed skänka honom nya livsvärden” (Key 1916, s 65). Studiecirkelar och folkhögskolekurser ses därmed som organisationsdidaktiska förändringskrafter. Studieverksamhet för ombudsmän och andra funktionärer utgör ett steg i en didaktisk process för att skapa organisationsförändringar. Att några folkhögskolor av

staten tilldelas uppgiften att utbilda fritidsledare på eftergymnasial nivå utgör en möjlighet till att främja ett rekonstruktivistiskt lärande i synen på ledarskap och organisationsarbete. Det förutsätter att fritidsledarnas studier anknyter till ett kritiskt och pragmatiskt samhällsperspektiv.¹⁴ Historiskt uttrycks intresset för ledarutbildning som, "[a]tt varje ledare – av ett barn eller ett folk, ett arbete eller en rörelse – duger till uppgiften i den mån, han förstår att ge de goda krafterna växtfart genom för dem ägnade uppgifter" (Key 1916, s 19). Rekonstruktivismen bygger på att en ömsesidighet skapas mellan deltagare/elever och ledare/lärare grundad i en kommunikativ rationalitet.

I en kommunikationsprocess måste aktören vara villig att göra det gällande för sig själv som man kräver av andra för att man skall betrakta dem som kvalificerade samtalspartner och seriösa aktörer. ... Ett sådant ömsesidigt ansvar uttrycks i den faktiska argumentationsprocessen där deltagarna tvingas byta roller, det vill säga att de tvingas se saken ur den andres perspektiv (Eriksen 1998, s 144).

En rekonstruktivistisk diskurs avses bidra "to reconstruct the world's cultures to the end that common peoples shall attain maximum satisfaction of their wants, *including* the satisfaction of building and ruling their own civilization ..." (Brameld 1950, s 393). Dessa aspekter leder till en generativ syn på demokrati. "En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet" (Dewey 1999, s 127). Demokrati som livsform stöds genom att "skönhetssinnet" odlas. "Det är icke endast genom ögat och örat, som skönhetssinnet bör odlas, även smaken, lukten och känslan måste utvecklas" (Key 1916, s 194). Praktiskt-estetiska studier blir i sammanhanget en legitim verksamhet för att fördjupa en ömsesidig tillit mellan deltagarna.

Den äkta konsten – i alla sina former – har en tvåfaldig makt: den att berättiga människan för sig själv. Ty konsten är ett stort *ja* på det dju-paste, som det finaste i hennes egen själ. Och vidare förena människorna med varandra i stora, gemensamma lyckokänslor (Key 1916, s 196).

Rekonstruktivism, kritisk pragmatism och folkbildning förenas till ett perspektiv i synen på deliberativ demokrati. Denna demokratisyn leder till "ett samhälle med kritiska, undersökande medborgare som [prövar] olika lösningar i en öppen och respektfull anda" (Englund 1999, s 23).¹⁵ Avsikten är att fördjupa förståelsen mellan människor genom ett kommunikativt handlande. Att denna rationalitet blir ett ideal för

studiecirkel och kursgrupper är knappast långsökt med tanke på den betydelse samtalet tillskrivs. Samtidigt finns ”en märklig egenskap hos samtalssituationer, där aktörerna är talare, adressater och åhörare samtidigt som de anlägger observatörens perspektiv för att legitimera sina krav” (Eriksen 1998, s 144). Samtalet avser att överskrida ekonomiska, sociala, geografiska och kulturella gränser. Vidare görs internationella frågor till ett angeläget studieområde. Ett exempel är den resande folkhögskolan där eleverna reser till ett land som först belysts i studiearbetet. Dessa studier är ofta inriktade på länder utanför Europa. I annat studiearbete begränsas perspektivet till EU-området. Folkbildning förväntas även bidra till att ”uppfinna” politiska överväganden utifrån människans ekologiska position. Detta kräver en omorientering av folkbildningens innehåll samt en alternativ förståelse av människans relation till natur och kultur.¹⁶ På så sätt befrämjas ett alternativt innehåll i det kollektiva lärandet.

Det kollektiva lärandet sker i en grupp genom att gruppmedlemmarna är relaterade till varandra och samverkar med varandra. Härigenom utvecklas i gruppen sådant som var och en inte självklart skulle ha utvecklat på egen hand. ... Utifrån våra resultat som visar gruppens stora betydelse för lärandet, i vid mening, skulle man kunna hävda att det i flertalet av de cirklar vi studerat utvecklas just ett kollektivt lärande (Borgström, Gougoulakis & Höghiell 1998, s 95).

Rekonstruktivismen inrymmer således ett relationistiskt synsätt. Utifrån detta kan ”man aldrig med säkerhet eller en gång för alla ... bestämma vem en annan människa är. Människor är i ständigt varande och framträder som handlande subjekt i möten med andra människor” (von Wright 2000, s 33).¹⁷ Under en viss kultur- och tidsperiod blir samtidigt vissa föreställningar omöjliga att utveckla. Historiskt visas att varje samhällsepok har sina konflikter och sina möjligheter.¹⁸ Ekonomiska skillnader utgör enligt en tidig form av rekonstruktivism ett avgörande skäl till att konflikter uppstår mellan människor. Numera ses deliberativ demokrati som ett sätt att hantera konflikter. Detta sker utifrån en *kommunikativ rationalitet*. Denna rationalitet är handlingsinriktad till skillnad från en instrumentell rationalitet som är resultat-inriktad. Idag utgör försöken att skapa ett rättvist och anständigt samhälle en central rekonstruktivistisk aspekt (se Margalit 1998). Det skall tilläggas att ett rättvist samhälle inte alltid är anständigt. Däremot kan ett anständigt samhälle vara rättvist. I ett rättvist samhälle eftersträvas en jämlik fördelning av resurserna genom olika transfereringssystem. Ett anständigt samhälle är ett samhälle

där människor inte känner sig förödmjukade eller kränkta. Folkbildning utifrån en rekonstruktivistisk grund avses bidra till ett såväl rättvist som anständigt samhälle genom ett kommunikativt handlande.

Kommunikation är en interaktion där aktörerna interagerar med hjälp av meningsbärande symboler. Eftersom de har ett gemensamt språk delar de också en gemensam värld. I och med att parterna förbinder samma mening med samma tecken, och att de delar samma uppfattning om vad ord och begrepp står för, kan de ha gemensamma upplevelser och överföra meningsinnehåll till varandra. Tillsammans med gemensamma giltighetskrav utgör detta ett kommunikativt idealtillstånd (Eriksen 1998, s 44–45).

Ett kommunikativt förhållningssätt leder till ömsesidighet mellan olika aktörer, vilket utgör en förutsättning för deliberativ demokrati. Det medför att ett studiearbete som bygger på ett dialogiskt lärande gör folkbildning till en demokratiskapande kraft.¹⁹ Dessutom blir meningsskapandet relationellt utifrån socialt förvärvade insikter. ”Det innebär att man först blir medveten om mening i den sociala situationen och därefter ger mening åt individuella handlingar” (von Wright 2000, s 93). Hur verkligheten symboliseras och hur människor agerar bildar samtidigt en grund för konflikter. Vidare varierar studieinnehållet beroende på deltagarnas erfarenheter, organisationstillhörighet, kön, ålder och kunskapsintresse.²⁰ Detta förhållande påverkar även utvecklingen av en social responsivitet knutet till ett ekologiskt perspektiv.

FOLKBILDNING, EKOLOGI OCH SOCIAL RESPONSIVITET

Ekologifrågor utgör ett centralt kunskapsområde inom en rekonstruktivistisk diskurs. Studier utifrån detta perspektiv leder till konflikter om det visar sig att vissa grupper exploaterar naturresurser istället för att bidra till ett ekologiskt uthålligt samhälle. Varje exploatering får sociala konsekvenser, vilket medför att mänsklighetens ekologiska position omformas. Hur människor agerar som ledare, deltagare eller som konsumenter påverkar också. Ekologiska frågor leder även till etiska och moraliska dilemman. Vem som bär skulden till ekologiska kriser kan verka självklart, men en närmare granskning visar att sammanhangen inte alltid är så entydiga som de först verkar. Det är således ”inte bonden som bär skulden för den ekologiska krisen utan den specifika form för den naturliga uppdelningen som tvingar bonden till ett ’instrumentellt handlande’ som är ekologiskt katastrofalt” (Eder

1999, s 53).²¹ Historiskt visas att våld och andra kränkningar uppstår genom ekonomisk utsugning, vilket leder till sociala såväl som ekologiska kriser (se Beck 1996). Detta påverkar hur medlemmar i ett samhälle eller en organisation bygger upp lojalitet mellan sig.

Enligt en rekonstruktivistisk folkbildning hanteras livsproblem i samverkan med andra. Ett exempel utgör en studiecirkel om byutveckling, där deltagarna känner varandra sedan tidigare. Studiecirkeln "ger som ett huvudresultat ökad sammanhållning och gemenskap. ... [Det innebär att deltagarna söker trygghet, sammanhang, livsmening och erkännande i mötet med betydelsefulla andra. Genom att problematiseras sina och andras erfarenheter utvecklas livsmening. Medlemmarna i en annan studiecirkel har genom sitt deltagande] förändrat både sitt tänkande och sitt handlande" (Borgström, Gougoulakis & Höghiell 1998, s 93). Dessa exempel pekar på att när deltagarnas handlande blir socialt responsivt skapas förutsättningar för en dynamisk och sociokulturell omvandling. Det innebär att "[e]n situation som är genuint responsiv ... [skapar en] möjlighet till överraskning. I tyglad och formaliserad form är den sociala responsiviteten inte längre socialt responsiv, ty då har responsivitetens överraskningsmoment uteslutits och beteendet blivit förutsägbart" (von Wright 2000, s 157). Enligt rekonstruktivismen är det oförutsägbara av större intresse än det förutsägbara. Folkbildning blir därmed en meningskapande verksamhet istället för en reproducerande. Detta får organisationsdidaktiska konsekvenser.

REKONSTRUKTIVISM SOM ORGANISATIONS DIDAKTISK DISKURS

Ny kunskap och lärandet av något tidigare okänt förutsätter att vi delvis lämnar det kända och närmar oss det okända. Men det främmande och obekanta kan aldrig vara helt okänt. Vi tolkar det och försöker förstå det med hjälp av det vi tidigare känner till (Gustavsson 1996, s 19).

En organisationsdidaktisk ambition är att i didaktisk mening såväl befästa som förändra medlemskapets innebörd. Hur detta påverkar medlemmarna skiljer sig åt beroende på vilken diskurs som dominerar. I anslutning till progressivismen utvecklas ibland en radikal relativism, varvid all kunskap ses som lika god. Rekonstruktivismen är bärare av en moderat relativism som grund för att problematisera dominerande föreställningar. Det innebär att "*truth-seeking as social con-*

sensus is the attempt of an entire culture to rediscover and then to reconstruct itself – a culture which, left unreconstructed, suffers chronically from conflicts and disintegrating pressures” (Brameld 1950, s 465). Samhällsfilosofen Habermas bidrar till rekonstruktivismen genom att visa på tre världsbilder som formar bilden av verkligheten (se Carleheden 1996, s 32–33). För det första en subjektiv värld, varigenom människors erfarenheter och subjektiva upplevelser framhålls. Detta förhållningssätt ställer krav på uppriktighet mellan medlemmarna. För det andra en objektiv värld, som bygger på instrumentellt giltiga utsagor och en kvantitativ beskrivning av verksamheten. För det tredje en social värld, varvid samhället byggs upp utifrån en normativt giltig grund för samverkan. I sistnämnda fallet utvecklas ett kommunikativt samspel, vilket påverkar människans kollektiva lärande.

Institutionellt växer folkbildning till i volym under 1900-talet. Samtidigt blir de som deltar mer eller mindre bärare av en kollektiv kunskap. Således leder vunna erfarenheterna till såväl överenskomelser som konflikter. Konflikter förekommer exempelvis om hur ekonomiska resurser skall fördelas mellan folkhögskolor och studieförbund, vad som är bärande idéer i verksamheten etc. Organisationsbeslut i dessa och liknande frågor leder även till att sociala strukturer skapas och att en kollektiv förståelse befästs eller förändras.²² Vidare eftersträvas – utifrån en strategisk instrumentalism – en till varje möjligt pris ökad verksamhet. Detta synsätt möter motstånd ifrån rekonstruktivismen, varvid krav istället ställs på ett meningsskapande handlande. Dessutom söks en organisatorisk ömsesidighet, vilken medför att medlemmarna i många frågor blir eniga om verksamhetens inriktning.²³ Vad som händer när ”an institution is established or, ..., a new ’category’ comes into being, it has a tendency to develop its own possibilities” (Heller 1999, s 66). I detta sammanhang bidrar en kritisk folkbildning ”till att bryta upp en enhetskultur [vilken står] i motsats till en allmän, liberal folkbildning som har till syfte att skapa kulturell enhet” (Arvidson 1985, s 315).

Utifrån idén om deliberativ *demokrati* tillåts deltagarna att direkt – här och nu – påverka studiearbetet. Detta demokratiideal baseras på en kommunikativ rationalitet, varvid individen framträder ur den gemenskap ett kollektiv inbjuder till. ”Det, man forsøger at danne sig till idag, er med andre ord en interessant personlighed, det vil sige en sig-selv-dannende personlighed med smag for ’det interessante’ i almindelighed og for interessante overskridelser mod socialitet i særdeleshed” (Hammershøj 2000, s 109).²⁴ Enligt rekonstruktivismen ses

dessutom social samvaro som ett självständigt mål. Det medför att "[t]he problem facing reconstructionism in the area of knowledge is to provide a set of tools and criteria by which our present confused culture can more hopefully, vigorously, resolve its confusions and reconstruct its major patterns of practice, its habits and its institutions, in a truer fashion than it now experiences" (Brameld 1950, s 470). Hur anknyter då rekonstruktivismen till olika bildningsideal?

REKONSTRUKTIVISM OCH BILDNINGSIDEAL

En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet. Det vidgade utrymmet för de allt fler individer som delar ett intresse, så att var och en måste referera sin egen handling till andras och granska andras handlingar för att få mening och vägledning för sina egna, motsvarar helt raseringen av de barriärer mellan klass, ras och nationella territorier som hindrade människor att inse hela vidden av sina handlingars betydelse (Dewey 1999, s 127).

EN BAKGRUND

Enligt rekonstruktivismen och filosofisk pragmatism fokuseras folkbildning på språk i vid mening.²⁵ På så sätt skapas förutsättningar för "en ny social ordning, som fullbordar demokratins grundläggande värderingar och harmoniserar med det moderna samhällets sociala och ekonomiska krafter" (Stensmo 1994, s 222). Genom en *kommunikativ rationalitet* läggs en grund för deliberativ demokrati, vilken möjliggör ett direkt inflytande över den folkbildande verksamheten till skillnad från den indirekta påverkan som sker utifrån parlamentarismen. Vidare kritiseras en dualism som skiljer människans natur- och kulturhistoria åt (se Hoffmeyer 1997, s 19 och kap. 10). Det medför att om en mekanistisk naturvetenskap erhåller en hegemonisk position utvecklas en scientistisk kunskapssyn vars normativitet ofta döljs. Utifrån rekonstruktivismen och en kritisk pragmatism framhålls istället en öppen normativitet, varvid dolda ideologier medvetandegörs. Det medför "att man formulerar handlingsanvisningar, där man inte bara förhåller sig till hur världen kan påverkas utan också hur världen 'borde' vara" (Barlebo Wenneberg 2001, s 173). Detta utgör en förutsättning för kritisk folkbildning.²⁶

Rekonstruktivismen inrymmer en dialektisk syn på kunskap, varvid det som annars hålls åtskilt sätts i en (konfliktfylld) relation till varandra. Deltagarna i en studieprocess upptäcker på så sätt nya sammanhang. Det medför att samhälle och organisationer förändras utifrån en kollektivt skapad historia. Genom ett intersubjektivistiskt förhållningssätt etableras dessutom en ömsesidighet mellan deltagarna. Vidare ses ekologi – från global nivå till lokala levnadsförhållanden – som ett basalt kunskapsområde.²⁷ I studiearbetet fokuseras olika arters livsbetingelser samtidigt som konsekvenserna av ett ensidigt konsumtionsinriktat samhällssystem kritiseras. Konflikten mellan system och livsvärld lyfts fram, varvid en instrumentell rationalitet ställs emot en kommunikativ rationalitet. Om instrumentalismen erhåller en hegemonisk position försvåras ett kommunikativt handlande. Dessutom kan en socioekonomiskt grundad konkurrens mellan människor försvåra hanteringen av olika konflikter. Folkbildning kan i denna situation bilda ett generativt frirum mellan system och livsvärld. Det innebär att deltagarna blir medvetena om konsekvenserna av hur olika system påverkar dem.

System [...] är staten och marknaden, där makt och pengar är styrande. Här sitter människan fast i givna mönster. Den delen av samhället genomsyras av instrumentell rationalitet, dvs. tro på förnuftet som ett medel. ... Därmed skjuts värde- och meningsfrågor alltmer i bakgrunden och vi blir i tilltagande drag ett medel för statens och marknads effektivitet (Gustavsson 1992, s 72).

Folkbildning som bygger på en instrumentell rationalitet förtingligar deltagarna. Betydelsen av att vara en aktiv föreningsmedlem och medborgare blir därmed viktig att framhålla. I detta sammanhang ses aktiviteten som viktig i sig. En konsekvens blir att de på riksnivå antagna verksamhetsplanerna behöver implementeras. Vidare uttrycks folkhögskolors och studieförbundens effektivitet i kvantitativa termer i form av antalet studiedeltagare, antal studiecirklar, antal ledare etc.²⁸ Härigenom kommer folkbildning att underordnas staten som system. Det medför att "[d]en politiska dagordningen och det som avhandlas i media och de stora politiska samtalen ... sällan [berör] det vardagliga livets frågor. Erfarenheter, åsikter och handlingar i vardagslivet blir därför inte offentligt erkända" (Sundgren 2000, s 79). Genom att framhålla livsvärlden och relationen mellan individ och kollektiv skapas en motkraft till systempåverkan. Om folkbildning i detta sammanhang blir en frigörande eller anpassande kraft hör ihop

med hur livsvärld respektive system påverkar deltagarnas handlande. Detta berör i sin tur hur relationen mellan livsvärld, vanor och språk ser ut. Det som vi tar för givet behöver därför ifrågasättas.

Livsvärlden ... utgör ... helheten av alla de föreställningar och kunskaper som vi, utan att reflektera tar för givna. Den underlättar spontana handlingar så att vi inte behöver ifrågasätta och reflektera över om det är korrekt eller ej. Först när vi möter problem i det vi uppfattade som självklart, börjar vi reflektera och tvivla. Livsvärlden utgör en horisont och begränsar därför vår kunskaps spelrum. Vårt gemensamma intersubjektiva vardagsspråk ger upphov till livsvärlden och gör den meningsfull (Israel 1999, s 44).

Inom folkbildning bildar "tidigare handlingar och deras konsekvenser ... idealt sett en utgångspunkt för bildningsprocessen" (Sundgren 2000, s 127). Utifrån ett sådant perspektiv anses studiearbetet dels ha ett egenvärde som en del av livsvärlden, dels ses folkbildning som ett redskap för stat och marknad. Således kan statens finansiering av studiekampanjer leda till att folkbildning blir en systemstödjande kraft. Detta gäller speciellt kampanjer inför kontroversiella, politiska ställningstaganden. Ett exempel utgör studier inför folkomröstningar, som den om kärnkraft, medlemskap i EU, Sveriges anslutning till EMU etc. Staten fördelar i dessa fall ekonomiska resurser för att genomföra studiekampanjer samtidigt som medborgarna förväntas "rösta rätt". Vidare förväntas folkbildning rikta sig till eftersatta grupper som invandrare, handikappade och kortutbildade. De hålls samtidigt utanför en reguljär arbetsmarknad. Dessutom avser studiearbetet, som i fallet med Kunskapslyftet, att kompensera för bristande sociala resurser och en "otillfredsställande kunskapsbas" (Paldanius 2000, s 8). Detta leder till frågan: "Kunskapslyftet – till vilken nytta då?" (Paldanius 2000). Statliga studiekampanjer utvärderas ofta i förhållande till måluppfyllelse, men mindre ofta ifrån ett kritiskt perspektiv.²⁹ Detta för över till vilka bildningsideal som kan knytas till rekonstruktivismen. Först belyses *kritisk bildning*, därefter (kritisk) *polyteknisk bildning* samt sist *genusbildning*. De utgör mer eller mindre negligerade bildningsideal med anknytning till folkbildning.

KRITISK BILDNING

[E]tt av maktens mest subtila uttryck är makten att konstruera det 'normala'... Ytterst är detta en fråga om tolkningsföreträden och makt att definiera verkligheten (Larsson 2001, s 205).

Utifrån *kritisk bildning* fokuseras själva frågandet istället för ett sökande efter "eviga" svar. Ett sökande sker efter kunskap som tillåter en rekonstruktion av grupper, organisationer och samhället.³⁰ Det vill säga, att "utveckla ett kritiskt betraktande av verkligheten och skapa en vilja och förmåga att förändra den" (Perneman & Sandberg 1980, s 88). Ifrån kritisk bildning söks ett meningsskapande som bygger på ett provokativt förhållningssätt, varvid provokationen ses som god i sig. Talet om folkbildning erhåller i detta fall sin speciella karaktär beroende på vilka grupper eller organisationer som berörs. Avsikten med kritisk bildning är, att "'bilda sig en hållbar åskådning' utifrån en allsidigt förd diskussion. Kunskap bygger på en aktiv inhämtning och sovring utav fakta och utsagor ..." (Skoglund 1987, s 31). Bildningsidealet är emancipatoriskt snarare än socialpacifistiskt. En kollektiv förståelse söks, som medför "att 'de arbetande klasserna' fick de 'kunskaper som de själva vill ha' och dessutom medverka till att hos dem väcka missnöje med deras sociala villkor ..." (Skoglund 1987, s 47–48). Organisationsdidaktiskt skapas därmed olika valmöjligheter.

Enligt kritisk bildning behöver konsekvenserna av att vara medlem i en organisation belysas. Ett medlemskap medför å ena sidan, att frivilligt ge avkall på en individuell eller gruppförankrad frihet och istället att underordna sig formella och informella regler. Å andra sidan kan medlemskapet bli en frigörande kraft genom att dominerande föreställningar problematiseras och att deltagarna skapar ett ömsesidigt frirum i förhållande till varandra och med varandra. Förändringar skapas genom att ett konstaterande av sakernas tillstånd övergår till ett ifrågasättande. "Utan de utmaningar som ... [olika] rörelser ställer skulle de komplexa samhällena vara ur stånd att ställa frågor om meningen. De skulle fastna i de institutionella procedurernas skenbart neutrala logik" (Melucci 1992, s 19).³¹ Kritisk bildning ses ibland som folkbildningens grundläggande idé, vilken förväntas – mer eller mindre automatiskt – leda till ett ifrågasättande av vad som annars tas för givet. Att så inte alltid blir fallet beror på, att varje verksamhet leder till oförutsedda konsekvenser. Vidare berörs vad det innebär att följa en regel. Kort kan sägas "att brottet mot en regel är kriteriet på att vi följer regler" (Israel 1992, s 131).³²

Kritisk bildning anknyter till kritisk organisations- och samhällsteori.³³ En konsekvens blir att organisationer skall utformas så att deltagarnas inflytande ökar. Ett centralt begrepp utgör *avslöjandet*, det vill säga att av-slöja vad som annars blir beslöjat. Vidare ses allt lärande som ideologiimpregnerat. Det medför att innehållet i studiearbetet ständigt behöver ifrågasättas. Vidare åtföljs kritik av självkritik, det vill säga ett ifrågasättande av ifrågasättandet. Dessutom problematiseras dualismer som mål-medel, teori-praktik, kropp-själ etc. Istället framhålls ett dialektiskt förhållningssätt. Avsikten är att förhindra, att ett kommunikativt handlande övergår till en oproblematiserad aktivism. Det blir därför viktigt att granska olika handlingars konsekvenser.³⁴ Speciellt belyses hur materiella förhållanden påverkar samhälle och organisationsliv och vad som förhindrar att människor förtingligas. Därmed ifrågasätts att människan betraktas *som om* hon är en maskin.³⁵ Denna maskinmetafor ingår i ett instrumentellt språkbruk, som gör människan till en del i ett mekanistiskt system (ett organisations- och samhällsmaskineri). Vidare ifrågasätts sedimenteringen av ett organisatoriskt handlande, som medför att medlemmarna oanalyserat underordnar sig andras beslut och uttolkningar av verksamheten. Lärandet blir negativt om medlemmarna underordnar sig vad andra vill eller gör istället för att själva – och tillsammans – kritiskt bedöma.

Vi tvingas ibland underordna oss situationer och beslut som vi inte önskar. Som exempel kan nämnas när vi drabbas av sjukdom, blir arbetslösa, erhåller minskade bidrag, är osäkra om vad vi vill studera etc. Kritisk bildning kan i detta sammanhang leda till att situationens förstelningar ifrågasätts. Samtidigt tydliggörs vilka frusna ideologier som ”finns nedlagda i en samhällsinstitution genom dess regelverk” (Liedman 1998, s 587). Det medför att typifieringar av grupper och organisationer blir möjliga att ifrågasätta samt att *individen framträder ur gruppens gemenskap utifrån kollektivt förvärvade insikter*. Gruppen utgör även en arena för att hantera olika mellanmännsliga kontroverser. I detta sammanhang blir det meningsfullt om kritisk bildning berör föreställningar om det goda samhället.³⁶ Detta kan leda till en verksamhetsteori som formar ”villkoren för handlingskoordination och samarbete” (Carleheden 1996, s 39). I detta fall ses demokrati som en livsform, vilket leder till att dominerande maktförhållanden kan problematiseras. Vidare ifrågasätts om makt och kunskap fördelas jämnt. Slutligen skall anföras att kritisk bildning är bristfälligt belyst i tidigare forskning.³⁷ Ett redovisat bildningsideal utgör däremot polyteknisk bildning (även om det existerar på sparlåga).

POLYTEKNISK BILDNING

Det är alldeles klart att det här är en kamp inte enbart om utbildningens omfattning utan även om valet av kunskapsstoff. Den demokratiska utvecklingen styr folk mot inbördes solidaritet, kollektivt utnyttjande av intelligens och kreativt arbete, men den gör också människorna känsliga för orättvisor i världen som förtryck, materiell utsugning och inskränkningar i deras egna rättigheter (Häyrynen & Hautamäki 1976, s 117).

Polyteknisk bildning tar sin "utgångspunkt i industrins och arbetarnas villkor och erfarenheter" (Ginner 1988, s 20). Detta bildningsideal anknyter till såväl rekonstruktivism som essentialism. Enligt essentialismen utgör polyteknisk bildning ett komplement till medborgerlig bildning och ett modernt upplysningsprojekt. Samtidigt negligeras konflikter om arbetets organisering. När arbetsmarknaden domineras av en teknisk-ekonomisk syn får polyteknisk bildning en anpassande funktion. Det innebär att de anställda underordnar sig dem som har makt över arbetet.³⁸ En tudelning sker mellan arbetsledning och arbetstagarer. Kritisk polyteknisk bildning leder istället till ett ifrågasättande av rådande arbetsförhållanden och ett sökande efter "ett dialektiskt förhållande mellan bildning och produktion/arbete" (Ginner 1988, s 24). Aspekter som medför att anställda förtingligas lyfts fram. Således leder polyteknisk bildning till "anpassning eller till förändring beroende på hur det [arbetet] formuleras och praktiseras. ... [Ett skäl till att polyteknisk bildning negligeras är att teknik och teknikanvändning sällan betraktas som en kritisk folkbildningsfråga. Teknik ses inte heller] som ett fält för politisk styrning, åtminstone inte i restriktiv mening" (Ginner 1988, s 188–189).

Utifrån (kritisk) polyteknisk bildning ses relationen mellan människa och produktion som konfliktfylld. Bildningsidealet baseras på en människosyn, där individen ses som "kapabel att kontrollera en rationell produktions- och distributionsprocess i ett samhälle med fria människor och där barriärerna mellan kroppsarbete och intellektuellt arbete raserats" (Ginner 1988, s 20).³⁹ Dessutom utgör fackliga och politiska frågor ett centralt studieinnehåll. Avsikten är att stärka demokratins möjligheter i arbetslivet, det vill säga demokrati som livsform. Att polyteknisk bildning nedprioriteras i dagens folkbildning utgör en paradox, då teknik och naturvetenskap i övrigt har en stark position i samhället. Flera studieförbund och folkhögskolor har en ideologisk förankring som borde medföra ett intresse för polyteknisk bildning. Speciellt gäller detta ABF och folkhögskolor med anknytning till arbetarrörel-

sen.⁴⁰ Genom att polyteknisk bildning utgör ett ”oanvänt” bildningsideal förblir relationen mellan yrkesarbete och folkbildning oproblematiserad. Samtidigt finns historiska och nutida föreställningar om vad ett studieinnehåll inom området bör inkludera. Ett annat bildningsideal med en undanskymd position är genusbildning.⁴¹

GENUSBILDNING

I denna ... inordning i genus ... [finns] två grundläggande principer. Den första är isärhållandet, d.v.s. regeln att alltid betona det som skiljer, att manligt och kvinnligt inte bör blandas. Den andra principen är hierarkin, där det manliga alltid är normen, utgör definitionen för vad som är människan och därigenom för vad som är normalt och allmängiltigt, d.v.s. den kvinnliga underordningen (Rydbeck 2001, s 14).

Genusbildning ses i folkbildningens vardag sällan som ett särskilt bildningsideal. Det medför att alternativa samhälls- och maktaspekter negligeras.⁴² Utifrån genusbildning problematiseras dessutom en på manliga normer formad praktik. Organisationsdidaktiskt ifrågasätts således de metaforer, symboler och språkspel som oproblematiserat dominerar nutida studieinnehåll. Det blir därför möjligt att omförhandla existerande genuskontrakt mellan kvinnor och män. Dominerande genuskontrakt leder till att kvinnor underordnas män, men ”de gränser som fanns/finns för kvinnor [är inte] ... naturgivna” (Hirdman 1988, s 49). Trots detta beskrivs folkbildning ofta som genusneutral. Detta förhållande kan exempelvis tillbakavisas av skillnader mellan vad kvinnor respektive män studerar. Genusbildning implicerar en praxis som formas av ett underliggande genussystem. Det medför att sociala strukturer och socialisationens innehåll ses som genusbestämd. Isärhållandet utifrån genus blir dessutom alltmer sofistikerat ju mer komplex en verksamhet är. Genusbildning möjliggör en kritisk granskning av vad som skrivs i årsberättelser, vilka studieområden som premieras, hur formella och informella belöningssystem utformas, vilka som tilldelas prestigefyllda förtroendeposter etc. Ett problem är att existerande genuskontrakt förblir osynliga ”mellan den enskilda mannen och kvinnan ...” (Hirdman 1988, s 54).

Genuskontrakten är således mycket konkreta föreställningar, uppspaltade på olika nivåer, om hur män/man, kvinnor/kvinna ska vara mot varandra i arbetet – vilka redskap som tillhör vem, i kärleken – vem som skall

förföra vem, i språket – hur de ska prata, vilka ord de får använda, – i gestalten/den yttre formen, vilka kläder som är de tillåtna, hur lång håret ska vara, etc etc i all otrolig detaljrikedom (Hirdman 1988, s 54).

Historiskt växer folkhögskolan fram utifrån nygötiska ideal som anknyter till värderationella metaforer som "fosterlandskärlek, hjältemod, frihetsande, mannamod och redligt sinne" (Larsson 1997, s 56).⁴³ På de första svenska folkhögskolorna ingår föreställningar om hur landets försvar skall stärkas och nationalismen främjas genom studiegången. En annan uppgift blir att förhindra social och politisk oro. Samtidigt framhålls betydelsen av bildning och medborgarskap. Ändå exkluderas kvinnor eftersom folkhögskolans bildningsarbete inte problematiseras ifrån kategorin kön. Folkbildning för kvinnor legitimeras genom att framhålla "den sanna bildningen [i vilken] låg ... noggrannheten, ordningssinnet, allvaret och att vara obesmittad av flärd och lumpenhet" (Larsson 1997, s 86).⁴⁴ Samtidigt utesluts kvinnor från att studera samma ämnen som män. Istället anordnas kurser vars innehåll anses komplettera männens. Denna komplementaritetssidé baseras på "biologiska teorier om den kvinnliga respektive manliga naturen ..." (Larsson 1997, s 120). Det ses således som opassande att bryta mot naturens ordning, det vill säga en reell sociokulturellt formad ordning, vilken tilldelar det manliga en överordnad ställning.

Folkhögskolan framträder i slutet av 1800-talet som "en klasskola som i huvudsak rekryterade sina elever bland jordbruks- och arbetarungdom. ... [I genuskontraktet ingår försök, att] utveckla ett kvinnligt moderligt medborgarskap (komplementärt medborgarskap) som skilde sig från ett egalitärt politiskt medborgarskap (medborgarskap ... [grundat] på personlighetsprincipen)" (Larsson 1997, s 145).⁴⁵ Enligt retoriken skall folkbildning i allmänhet och folkhögskolan i synnerhet radera sociala gränser mellan individer, samhällsklasser och kön. Ur ett genusperspektiv utgör detta en ouppnådd aspekt. En paradox uppstår eftersom folkhögskolan ses som en hävstång in i samhället "samtidigt som en biologisering av könsskillnaderna tas som intäkt för att utesluta kvinnorna från det offentligt-politiska rummet" (Larsson 1997, s 151). Att det tar lång tid att förändra etablerade synsätt framgår av att folkhögskolan ännu under 1970-talet är "starkt institutionaliserad, dess frihet och frivillighet väsentligt kringskuren av verksamma objektkrafter i form av mål-, regel- och ramsystem ..." (Sundgren 1986, s 263).⁴⁶ Genusbildning blir i detta sammanhang ett undanskymt perspektiv samtidigt som andra bildningsideal framstår som genusneutrala utan att vara det.

AVSLUTANDE KOMMENTARER

Vanligen beskrivs folkbildning ur ett enhetsideologiskt perspektiv, vilket medför att skillnader mellan olika synsätt döljs. Även när ett mångdimensionellt perspektiv anläggs förblir analysmönstret ofta så grovt, att existerande skillnader sällan framträder mellan olika bildningsideal. I denna studie hålls därför olika bildningsideal åtskilda i idealtypisk mening. Därmed åtskiljs aspekter som vanligen förs samman. Bildningsfilosofierna används för att visa på diskursiva skillnader. Organisatoriskt och didaktiskt möjliggörs därmed olika val som i kunskapssociologisk mening leder till en bestämd kollektiv förståelse. På så sätt överskrids en individuell nivå, vilken ofta utgör didaktikens fokus. Att olika bildningsideal vävs samman i studieförbund och folkhögskolor till en (ytlig) enhet kan samtidigt problematiseras (K3). Det är först vid (diskursiva) konflikter som skillnader framträder. Det finns även aspekter som förenar olika bildningsideal. Således berör nyhumanistisk bildning (perennialism), autodidaktisk bildning (essentialism) och självbildning (progressivism) varandra genom att framhålla individens studieintresse. Men det är när skilda innebörder lyfts fram som folkbildningens olika kunskapsintressen framträder tydligast. Folkbildningens mångdimensionalitet utgör såväl ett problem som en tillgång. Således ses konflikter som ett problem för dem som söker entydighet. Om verksamheten ses som mångsidig framträder istället olika valmöjligheter. Detta belyses genom anknytningen till en reviderad typologi, vilken utgör ett resultat i denna rapport. Innehållet i denna typologi utgör även en grund för fortsatt forskning. Att skriva fram denna aspekt blir uppgiften i nästa kapitel.

NOTER

1. "Reconstructionism is, then, in the stream of the historic philosophies of vision" (Brameld 1956, s 39). Det är kunskapens "*användning* och inte dess sanning som vi ... har möjligheten att bestämma eller avgöra" (Barlebo Wenneberg 2001, s 157). Vidare framhålls ett participatoriskt-demokratiskt synsätt, vilket "tillsammans med en emancipationssträvan [utgör] ett perspektiv som är påtagligt undanskymt i den svenska debatten" (Gustavsson 1996, s 60).
2. "Människan har förmåga att förändras och utvecklas i takt med det sociala och tekniska framåtskridandet och bygga upp nya kunskaper och färdigheter som svar på de utmaningar samhällsutvecklingen medför" (Häyrynen & Hautamäki 1976, s 35). "Det som blir medvetet 'tränger undan' allt annat, som därigenom blir 'omedvetet'. Det omedvetna kan därmed sägas karakteriseras av allt det med-

- vetna *inte* karakteriseras av. ... Språksättandet kommer därmed inte bara att användas för att synliggöra vissa saker utan även för att *osynliggöra* andra" (Allvin 1997, s 113, not 17).
3. Folkhögskolan blir ett studiealternativ beroende på vilka bildningsideal som framhålls. Instrumentellt blir meriteringsinriktning ett lockbete för presumtiva elever. Se Berndtsson 2000, s 288. Ett pedagogiskt förhållningssätt skapas "enligt vilket individen själv medverkar till att utforma sig själv" (Uljen 1998, s 92).
 4. Genom kritik kan "en social, subjektiv och ovidkommande påverkan efter hand ... minimeras" (Barlebo Wenneberg 2001, s 177).
 5. "Begreppet jämställdhet måste ... uppfattas som kontextbundet eller situerat, vilket medför att det inte är enhetligt. Det finns inte *en* jämställdhetsdefinition eller *en* strategi som är universell och de definitioner som tillfälligt fastställs förändras dessutom ständigt" (Hjälmeskog 2000, s 57). Se Nordberg & Rydbeck 2001.
 6. Individen formas av sina sociala villkor, vilket inte utesluter "att hon också bidrar till deras utformande" (Lundin 2001, s 54). Se Key 1916, s 42. Att Key ensidigt är en essentialist ifrågasätts (se Lindén 2002 och Stafseng DN 30 januari 2003, kultur, s 11). Key ansluter till "en människosyn som inte splittrade kroppen och själen i två oförenliga motsatser utan istället kunde se dem som sammanlänkande aspekter av samma sak. ... Kvinnofrågan blev för Key ... den punkt i vilken alla de frågor hon intresserade sig för, sekularisering, etik, politik, estetik, människosyn, och livshållning samlades" (Lindén 2002, s 265–266).
 7. Det frågas om progressivism och rekonstruktivism "are so similar that one may properly raise the question as to whether they deserve to be separately classified" (Brameld 1950, s 389–390)? Se Brameld 1956, s 14–15.
 8. En kritisk granskning av innehållet i olika studiematerial samt dess organisationsdidaktiska konsekvenser är en negligerad aspekt.
 9. Det skapas ständigt "nya normsystem i samhället [som] ... solidaritet med [arbetar]rörelsens mål" (Arvidson 1985, s 44). Se Gustavsson 1989, s 76, Sundgren 1996, Lübcke med flera 1993, s 168–169, Egidius 2000, s 130, Nordberg & Rydbeck 2001, Brameld 1950, s 391 och Korsgaard 1997, s 242). Kritik riktas mot "det fördomningsverk, som kallas folkskola" (Key 1916, s 21).
 10. "De facto har folkbildning och studiecirkeln utgjort en offentlig mötesplats dit människor söker sig för att bearbeta de frågor som samhällsförändringen betingar, för att få stöd att skapa mening och tro på sin egen förmåga att tänka själva och för att tillsammans med andra fundera ut former för gemensamma problemlösningar" (Gougoulakis 2001, s 308). Se Berndtsson 2000, s 293.
 11. Frågan är "om det överhuvudtaget är rimligt att betrakta organisationer som verktyg" (Müllern 1994, s 15).
 12. Talets mening "is generated in a dialogic relationship. ... The self cannot in this sense be separated from the other" (Gergen 1999, s 131). "Allmänt talat vidmakthåller samtalsapparaten verkligheten genom att 'prata igenom' olika erfarenheter ..." (Berger & Luckman 1979, s 179). Se Carlsson, Lernberg & Lindgren 2001, s 4.
 13. Citatet hämtas från en lokalavdelning (se Tomberg 1993).
 14. En kommunal nedrustning av fritidssektorn försvårar för utbildade fritidsledare att få ett arbete (se Stensmo 1994, s 222, Sundgren 1986, s 23–37 och Larsson 2001, s 40–58).
 15. Habermas "placerar förverkligandet av den deliberativa politiken i en institutionalisering av procedurer, där en intersubjektivitet på högre nivå förväntas uppstå" (Englund 1999, s 25). Jämför Englund 2000.

16. "Att uppfinna det politiska innebär: ..., självskapande politik, som inte odlar och förnyar gamla motsättningar och därur utvinna maktens medel som skärper dem, utan projekterar och skapar nya innehåll, former och koalitioner" (Beck 1996, s 182). "I symboliseringarna av naturen fastlägger samhället de grundläggande reglerna för varseblivning och erfarenheter av världen. Med sådana symboliseringar inpräglades de elementära schemana för att varsebli och erfara världen" (Eder 1999, s 63).
17. "[E]n förutsättning för enskilda individers existens är existensen av andra individer" (von Wright 2000, s 33).
18. "Vad ett modernt samhälle över huvud taget 'är', hur det skall se ut, om det skulle vara möjligt att leva i det eller inte är det ingen som vet, eftersom formen för ett mer eller radikalare modernt samhälle än det industriella ännu inte tänkts ut eller förutsetts" (Beck 1996, s 86). Se Asplund 1979, s 150–153.
19. Deliberativ demokrati utgör primärt "ett uttryckt för ett samhälle präglad av (alltmer) ömsesidig kommunikation i ett pluralistiskt samhälle" (Englund 1999, s 27). Se Borgström, Gougoulakis & Höghiell 1998, s 92–93.
20. Att samhället varken är rättvist eller anständigt framkommer genom att skillnader mellan olika socialgrupper är märkbar såväl materiellt som språkligt; olika socialgrupper tillägnar sig således åt olika språkspel.
21. Resonemanget kring ekologiska aspekter anknyter till folkbildningens etablering under 1800-talet och det agrara kunskapsintresset som då dominerar.
22. Genom studiearbete kan medlemmarna i fackliga organisationer kvalificera ekonomiska och arbetsrättsliga krav på arbetsgivarna. Utifrån en instrumentell rationalitet söks en maximering av konsumtion, upplevelser, kulturell utövning etc. Enligt en etablerad föreställning är människan ett 'tävlande djur'. "Today, also, it tends to shape the thinking and actions of labor, owner, racial, and other groups in ways that precipitate many stubborn, ethnocentrism, tensions, and overt conflicts" (Brameld 1950, s 467).
23. Föreställningar skapas aldrig i ett socialt vakuum. Exempelvis påverkar skövlingen av regnskogar i Sydamerika vad som studeras i studieförbund och folkhögskolor i Sverige. Studieförbundens medlemsorganisationer har syskonorganisationer i andra länder med likartade verksamhetsidéer, vilket leder till internationell solidaritet.
24. "The aim is always to build group minds that express social consensus to the majority of people, who are continuously strengthened in turn by minority criticism" (Brameld 1950, s 469). Identiteten formar "personligheten genom en överskridelse av individualiteten i retning af socialitet" (Hammershøj 2000, s 109). Se Brameld 1950, s 469–470 samt Arvidson 1985, s 315–316 och 335. En konsensusinriktad folkbildning har företrädare inom statsapparaten.
25. Filosofisk pragmatism utifrån Dewey utgör ett "alternativ till den analytiska filosofin och [ses] som föredömlig när det gällde att beakta filosofins moraliska och sociala konsekvenser. Perspektivet ... [leder till] ett samhälle med kritiska, undersökande medborgare som prövade olika lösningar i en öppen och respektfull anda" (Englund 1999, s 23). "Språket bidrar till att socialisera in nya individer i vissa föreställningar. Det bidrar också till att ändra föreställningar och förstärka existerande. [Det blir möjligt, att] skapa och föra vidare gemensamma värderingar, erfarenheter och kunskaper ... Dvs. språket får en viktig roll i kulturskapandet" (Müllern 1994, s 111).
26. "Det är således betoningen av utbildningens demokratifunktion som är rekonstruktivismens signum" (Englund 1999, s 15). Kritisk folkbildning anknyter till

- kritisk teori. Teman lyfts fram som sällan belyses. Centrala områden blir ekologi, emancipation, ideologipåverkan, genuskontrakt etc. Se Onzér-Franzen 1998.
27. Enligt essentialismen lärs samarbete genom att "gå på kurs" och ekonomisk "tillväxt" skapas genom konkurrens. I perennialismen ses konkurrens som något naturligt. Enligt rekonstruktivismen står intersubjektivismen i konflikt med individualism. "Jag vågar påstå att miljöfrågan kommer att bidra till en lösning av demokratin huvudproblem, nämligen hur ett maximum av friheter för alla kan förenas med ett värnande om det allmänna goda som hotas av en ultraliberal ordning och dess individualism" (Eder 1998, s 314). Se Gustavsson 1989 och Tengström 1998. "[T]he environment' is referred to as if it were something 'out there' rather than an integral part of our lives" (Alvesson & Willmott 1996, s 21).
 28. Effektivitet ses som "det viktigaste av alla överväganden som behöver göras för att driva en organisation" (Müllern 1994, s 73). "Vårt språk är ... fullt av ord som beskriver organisationer som något synligt, tingliknande" (Müllern 1994, s 76). "Den instrumentella prägeln [i synen på en organisation] blir en logisk följd av antaganden om lagbundenhet och minsta beståndsdelar" (Müllern 1994, s 17). Se Ekman 2002.
 29. "From this critical perspective, management and organizations become more rational only when their activities are determined through processes of decision making that take more direct account of the will and priorities of a majority of employees, consumers and citizens – rather than being dependent upon the inclinations of an élite of self-styled experts whose principle allegiance is either to themselves or to their masters. It would be contradictory to anticipate the precise form of such management in advance of its development by democratic processes" (Alvesson & Willmott 1996, s 40).
 30. Kritisk bildning anknyter till konfrontationsinriktad pedagogik. Se Paulston 1980 och Berndtsson 2000, s 20–23.
 31. "1900-talets första decennium är en stridens och motsättningarnas tid [inte bara] för den svenska arbetarrörelsen" (Johansson 2002, s 226).
 32. "För det första förenklas handlingen genom att en valsituation undviks. ... Regeln talar om för mig vilken handling som är lämplig. Jag befrias därmed från den osäkerhet som är förknippad med genuina valhandlingar. ... För det andra har följandet av en regel den positiva effekten att handlingen legitimeras. ... Jag kan på goda grunder anta att regelstyrda handlingar kommer att accepteras av min omgivning, i den mån reglerna är accepterade" (Müllern 1994, s 87).
 33. Kraften i kritisk teori ökar parallellt med att positivismens betydelse som kritisk kraft minskar. Se Carleheden 1996, s 23–26. Ifrån kritisk bildning kritiserar essentialistiska bildningsideal och mål-medel-föreställningar.
 34. Se Cherryholmes 1988 och 1999 samt Englund 1999, s 22–26. En oproblematiserad handling utgör veganers "befrielse" av burminkar, vilket får som konsekvens att dessa utrotar traktens fåglar, fiskar och smådjur i sökandet efter föda. En ond sak (inlåsta djur) leder till en annan (lokal utrotning av djur), vilket skapar en ekologisk obalans.
 35. Metaforer får pedagogiska konsekvenser. När en metafor sedimenteras förändras dess mening: Människan jämförs inte längre med en maskin utan hon blir en (fastän sofistikerad!). "Metaphors are figures of speech by which one idea or object is used to refer to a different idea or object. Metaphors point out that which is not present. In an important sense all language is metaphorical, because words (symbols) refer to things (ideas, objects, and so forth) or other words. Metaphors draw attention to the richness and complexity of the world" (Cherryholmes 1988, s 65).

36. Se Sundgren 1986, s 131, Ambjörnsson 1998 samt Alvesson & Willmott 1996, s 58–60. ”Ur ett kommunikationsteoretiskt perspektiv kan vi på ett rationellt sätt även bedöma vad som är normativt riktigt” (Carleheden 1996, s 25).
37. Istället för ett kritiskt bildningsideal redovisas i tidigare forskning skilda föreställningar, vilka kan ses som ett ’utkast’ till detta bildningsideal.
38. Essentialistisk polyteknisk bildning grundar studiearbetet i kvalifikationsanalyser. De utvecklas för ”at forudsige konsekvenserne af de teknologiske og organisatoriske ændringer, som fulgte med informationsteknologiens indtog, og for at pege på de kvalifikationsbehov, som ændringerne udløste” (Helms Jørgensen 2002, s 136). Arbetskraften anpassas ”till kvalifikationskrav, som bestemmes af produktionssystemet” (Helms Jørgensen 2002, s 31).
39. Planer ”peger på de processuelle (løbende forhandlende), det kontekstuelle [situationsbestemte], det komplekse (mange aktører og rationaler) og det deltagercentre-rede i en sådan planlægning” (Helm Jørgensen 2002, s 146).
40. Se Ginner 1988, s 20–22, 24 och 187–191. ”Under 1960-talets senare del utkom en rad böcker som ur olika perspektiv kritiskt granskade skilda samhällsområden eller angrep den etablerade välfärdsideologin. Inte minst riktades intresset mot industriarbetets villkor och makten över arbetsplatserna, liksom mot de globala orättvisorna. ... Det intressanta i detta sammanhang är att denna strömning endast ägnas ett begränsat intresse. ... [D]et var först under 1970-talet som förbundet [ABF] kom att ta mer aktiv del i den samhällskritiska debatten” (Ginner 1988, s 191).
41. Det rör sig ”om at få de skjulte og fortrængte behov og konflikter frem i lyset med henblik på en åben forhandling og (selv-)kritisk dialog” (Helms Jørgensen 2002, s 146). Se även Helms Jørgensen 2002, s 159
42. Se Rydbeck 2001, s 16. ”[K]vinnors deltagande i verksamheten inom de traditionell folkbildningsinstitutionerna [är] idag ... omfattande. Försöken till kvinnlig sårorganisering misslyckades på ett ganska tidigt stadium inom folkbildningsvärlden, och kvinnor och män har sedan dess – med några undantag under senare år – samsats inom gemensamma, könsneutrala institutioner, vilka i praktiken oftast varit och fortfarande är manligt styrda” (Rydbeck 2001, s 21).
43. Ett par folkhögskolor inriktas helt på kvinnors studier, vilket ses som en positiv särbehandling (se Larsson 2001, s 194). Genuskontrakten bestäms även av värderationella föreställningar och patriarkal bildning.
44. En folkhögskolas bildningssyn inrymmer ”idéer om den sanna kvinnan som ödmjuk, osjälvisk, ren, harmonisk och befriad från bjäfs och grannlåt” (Larsson 1997, s 86). Se Larsson 1997, s 57 och 87.
45. ”Om man med medborgerlig bildning avser en bildning i förening med frihet, jämlikhet och medborgarskap, så kan man i allmänna termer inte tala om att det någonstans i samhället ... [under senare delen av 1800-talet] förekom en medborgerlig bildning vare sig av borgerskapets eller folkets döttrar” (Larsson 1997, s 141).
46. Om svårigheten att förändra folkhögskolans ideologiska grund se Berndtsson 2000 och Rydbeck 2001, s 15–22.

DEL III:

FOLKBILDNING
SOM KUNSKAPSOMRÅDE

KAPITEL 9

ORGANISATIONS
DIDAKTISKA
ÖVERVÄGANDEN

ETT MÅNGDIMENSIONELLT TAL OM FOLKBILDNING ...

Folkbildning är ett folks självtagna och i ett flertal former praktiserade rätt att individuellt och/eller gemensamt forma och utveckla sitt andliga liv i frihet (Leander 1974, s 406).

INLEDANDE ASPEKTER

En modern folkbildning etableras i Sverige i slutet av 1800-talet. Avsikten är dubbel, dels att förändra samhället, dels att anpassa människor till samhället. I anslutning till studieverksamheten växer ett omfattande organisationsliv fram. Ett stort antal samhällsmedlemmar besjålas av idén, att kunna förändra sin livssituation. Innehållet i studiearbetet och hur verksamheten organiseras leder till olika synsätt på folkbildning. Ifrån ett organisationsdidaktiskt perspektiv ses folkbildning som en social konstruktion, varvid fokus sätts på talet om folkbildning.¹ Å ena sidan förväntas det råda enighet om folkbildningens uppgift bland cirkel- och kursdeltagare.² Å andra sidan visar forskning att det förekommer konflikter om folkbildningens mening. Vad som blir möjligt att säga och göra avgörs därför diskursivt.³ Sålunda framträder verksamhetens mening via tolkning av texter framställda av folkbildare, utvärderare och forskare. Utifrån didaktiska och organisatoriska överväganden blir lärare, handledare och administratörer bärare av olika kompetenser. Inom folkhögskolor och studieförbund anställs även experter med administrativ och/eller ekonomisk kompetens (men kanske med bristande insikt om folkbildning, dess idéhistoria och existerande ideologier?). I detta kapitel summeras några meningsskapande aspekter kring folkbildning. Denna diskussion utmynnar i en typologi.

Den genomförda granskningen visar att folkbildning även är av intresse inom statsapparaten. I flera statliga utredningar belyses således studieverksamhetens betydelse. I den senaste – ”Folkbildningen och 90-talet” – anförs bland annat följande:

Det organiserade folkbildningsarbetet inom folkhögskolor och studieförbund har en lång tradition. Det har formats i nära anslutning till de traditionella folkrörelserna under en period då det moderna samhället utvecklades. Bildningsarbetet har utvecklats ur en strävan att påverka och förändra samhället. Det har varit ett redskap för grupper som sökt förbättra sin position i samhället. ... Under utvecklingens gång har bildningsarbetet anpassats till nya behov. Stat och kommun har tagit ansvar för

verksamhetens finansiering och har därmed också fått ett inflytande över dess organisation och inriktning” (SOU 2004:30, s 29–30).

Folkbildningens relation till politiska krafter i samhället utgör en central aspekt.

Genom folkbildningens historia har det funnits en spänning mellan synen på folkbildningsorganisationerna som fria och oberoende eller som redskap för samhälleliga intressen, kanaliserade genom politiska organ” (SOU 2004:30, s 32).⁴

Genom att fokus i detta kapitel sätts på en typologi blir det i idealtypisk mening möjligt att skilja olika diskurser åt. Härigenom renodlas olika föreställningar om folkbildning. Metaforiskt ses folkbildning som en prisma genom vilken olika ljusstrålar bryts till ett mångdimensionellt mönster.⁵ I detta fall skapas en aspektrik organisationsvärld.⁶ Vidare leder en idealtypisk beskrivning till att skillnader och/eller likheter mellan olika sätt att tala om folkbildning lyfts fram. Detta sker genom att olika bildningsideal jämförs med varandra genom att de knyts till olika bildningsfilosofier. Bildningsidealen får härigenom en annan innebörd än när de står var för sig. Folkbildning leder således till olika överväganden med skilda konsekvenser, vilka är omöjliga att fullt ut förutse innan verksamheten genomförs. Således är det inte möjligt att komma fram till en slutlig tolkning av folkbildning. Skälet är att dörren – metaforiskt sett – står öppen för alternativa tolkningar, vilket bland annat leder till olika diskurser. Genom att existerande diskurser typifieras bildas frusna ideologier, vilka bygger på händelser med en historisk förankring.

ETT HISTORISKT NEDSLAG

Folkbildning växer institutionellt fram runt förra sekelskiftet. Hur studiearbetet gestaltas varierar beroende på vad som studeras och hur verksamheten organiseras.⁷ En betydelsefull aspekt utgör samtalet ”i kamratkretsen och utgångspunkten är boken, inte läraren, som står för den sakliga auktoriteten” (Sundgren 2000, s 85). På initiativ ifrån självägande bönder fattas inom statsapparaten beslut, som möjliggör tillkomsten av den första folkhögskolan år 1868.⁸ Folkhögskolor startas således formellt drygt 30 år före studiecirkeln. År 1902 ses officiellt som studiecirkelns födelseår med riksdagsmannen och folkbildaren Oscar Olsson som symbolisk företrädare. Från början är folkbildning

integrerad i olika ungdoms- och folkrörelser. Först en bit in på 1900-talet bildas separata studieförbund. ABF är det äldsta studieförbundet med 1912 som sitt startår. Studieförbunden blir sidoorganisationer till olika folkrörelser och organiseras i form av lokalavdelningar samt distrikts- och riksförbund.⁹ Liksom varje folkhögskola utgör varje studieförbund en juridisk person. Det förutsätter nedskrivna stadgar, vilka bygger på idéer från parlamentarisk demokrati. Ombud väljs som utövar sin rösträtt enligt ett välreglerat system vid olika årsstämmor. Vid dessa väljs styrelser och verksamhetens inriktning fastställs.

Hur vi blir *medborgare* och *medlemmar* utgör centrala tankefigurer och en grund för studiearbetet.¹⁰ Vidare tar förtroendevalda ansvar för studieverksamheten genom att skapa en företrädardemokrati. Detta utgör ett alternativ till ett patriarkalt organisationsideal. I en förmodern och patriarkal samhällsordning fördelas makt genom ärvda positioner. En modern samhälls- och maktordning organiseras istället med parlamentarismen som ideal. Synsättet gestaltas av ombudsmän och funktionärspedagogik.¹¹ Ombudsmännen skaffar sig – först på ideell väg och senare som avlönade tjänstemän – ett tolkningsföreträde om vad som skall studeras. De organiserar dessutom föreläsningar om demokrati och medborgarskap. Kring förra sekelskiftet saknar fortfarande många män och samtliga kvinnor rösträtt. Kvinnorna får rösträtt först år 1921. I denna historiska situation blir Ellen Key, Hans Larsson, Anton Nyström och Oscar Olsson betydelsefulla uttolkare av svensk folkbildning. Även andra inspiratörer bidrar till att folkhögskolor och studieförbund bildas. Som exempel kan nämnas Sigurd Örjangård och Lorenz Bolin, vilka är verksamma inom JUF:s studieförbund.

Folkbildningens framväxt relateras historiskt till begrepp som nationalism, evolutionism, rojalism och imperialism. Ett nationalistiskt och värderationellt perspektiv skapas, vilket senare till stor del ersätts av en internationell och instrumentell syn på studiearbetets inriktning. Genom folkrörelserna och dess medlemmar förs internationell solidaritet in som en punkt på studiearbetets agenda. Studierna bedrivs i det spänningsfält som skapas av begreppsparen *internationalism–nationalism*, *konsensus–konflikt*, *kollektivism–individualism*, *partikularism–universalism* etc. Massmedier bidrar även till att en internationell såväl som en nationell gemenskap skapas. Härigenom formas en samhörighet som går utöver vad studiearbetet i lokala föreningar kan bidra med. Vetenskaplig kunskap ersätter dessutom kunskap om kulturarvet. Studiearbetet påverkas även av att de sociala rörelser som växer fram i början av 1900-talet har välfärdssamhället

som vision. Folkbildning blir därmed såväl samhällsförändrande som samhällsanpassande.

Studiearbetet integreras som en del i den föreningsverksamhet, som bedrivs inom olika organisationer och folkrörelser.¹² JUF och 4H är exempelvis två ungdomsorganisationer, vilka även fungerar som studieorganisationer. Först år 1930 godkänns JUF:s studieförbund som statlig bidragsmottagare. En boskillnad skapas mellan allmän föreningsverksamhet och ett studiearbete som anknyter till jordbruksfacklig verksamhet, skogsbruk samt hem och hushåll. I JUF:s och 4H:s fall bildas Riksförbundet Studieförbundet som ett separat studieförbund år 1957. Studieförbundet byggs först upp av frivilliga krafter. Det medför att ett omfattande ideellt arbete läggs ner för att stimulera medlemmarnas studieintresse. Ombudsman, studieinstruktör och studie-konsulent blir tjänstetitlar inom studieförbunden samt rektor och lärare inom folkhögskolan. Folkhögskolor och studieförbund får olika organisationer som kollektiva medlemmar. Detta bildar en grund för en organiserad didaktisk verksamhet.

ETT DIDAKTISKT PERSPEKTIV PÅ ORGANISATIONSANALYS

Organisationsdidaktiskt utgör folkbildning en institution för menings-skapande. Vidare skapas en medvetenhet om folkbildningens möjlig-heter att utifrån till buds stående medel åstadkomma förändringar. Dessutom berörs vad det innebär att ha ett förtroendeuppdrag eller att vara anställd.¹³ Detta kan förstås som att olika aktiviteter kräver olika kompetenser (K). För det första (K1) kvalifikationer att genom-föra studieverksamhet samt skapandet av en administrativ "utförar-apparat". Detta berör förmågan "att kunna gå in med den empati, inlevelse och myndighet som måste till för att undervisningsrummet ska leva. ..." (Hermansen 2000, s 134). Därefter (K2) rör det sig om att planera och utvärdera verksamheten. En didaktiskt funktionell organisation skapas, vilken omfattar planering av studier, produktion av studiematerial samt utvärdering. En tredje kompetens (K3) berör förmågan att tolka, analysera och utveckla begrepp för att proble-matisera verksamheten. K3-nivån inrymmer även en möjlighet till omtolkning av vad som annars tas för givet på K1- och K2-nivå. Nämda kompetenser blir] "alltmer nödvändiga i takt med samhälls-villkorens snabba förändringar" (Hermansen 2000, s 134). Folkbild-ning påverkas även av den ambivalens som en modern samhällsord-nings och en orolig arbetsmarknaden leder till.¹⁴

Arbetsmarknaden håller på att nivådelas på ett sätt som aldrig tidigare har skådats. Det visar sig bland annat i ett växande avstånd mellan dem som har arbete och dem som inte har det. Mellan dem som lever på bidrag och dem som arbetar; mellan dem som har högre utbildning och dem som bara har grundskoleutbildning; och mellan dem som tar aktiv del i samhällsutvecklingen och dem som inte gör det (Hermansen 2000, s 134).

Utifrån en didaktiskt motiverad varför-fråga utvecklas kunskaper, som anknuter till ett intersubjektivistiskt förhållningssätt och en kommunikativ rationalitet. Detta synsätt står i kontrast till föreställningar om ordning, logisk planering, systematiska procedurer, speciella tekniker och hur uppställda regler påverkar existerande mål. Dessa aspekter ingår i ett instrumentellt synsätt, vilket är väl invävt i det regelsystem som konstituerar Skolöverstyrelsen (SÖ) som statlig myndighet. Utifrån SÖ genomförs kontroller och utövas tillsyn över svenskt skolväsen inklusive folkbildning. Under 1990-talet ersätts SÖ av den ideella föreningen folkbildningsrådet. Folkbildningsrådet tilldelas uppgiften att följa upp och utvärdera om den kultur- och studieverksamhet som bedrivs når uppställda mål. Därmed etableras målstyrning som aktivitet. Denna instrumentellt inriktade aktivitet avser att leda till enighet om folkbildningens innehåll och organisation. Parallellt existerar en särartsideologi utifrån vilken idén om målstyrning ifrågasätts.¹⁵ Det medför att "folkbildningens karaktär" anses stå i kontrast till föreställningen om målstyrning. Således ses mål som något som växer fram istället för att kunna bestämmas i förväg. Detta anses ingå som en del i folkbildningens särmarke i förhållande till en läroplansstyrd utbildning.

Kunskapssociologiskt visas att folkbildning inrymmer kollektiva och vanebundna handlingar, vilka främst påverkar dem som dagligen organiserar verksamheten. Vidare typifieras verksamheten, vilket leder till rutiner som avser att underlätta samarbetet mellan funktionärerna. Dessa typifieringar leder även till en organisatorisk tröghet.¹⁶ Folkbildning bygger på att mötet mellan människor kan språkliggöras även om vissa händelser är svåra att sätta ord på. Men om vi "är i stånd att göra korrekta utsagor, kan vi inte förneka att vi även har kunskap rörande det som vi gör korrekta utsagor om" (Israel 1992, s 145). Folkbildning ses som en värld av händelser istället för en värld av ting. En händelse är att folkbildning står fri ifrån en av riksdagen fastställd läroplan. Istället formas folkhögskolor och studieförbund av "läroplaner" i överförd bemärkelse: Olika idé- och handlingsprogram samt kursplaner och studieprogram blir styrdokument i läroplanens ställe.

Staten påverkar dessutom folkbildning genom utvärderingar och utredningar samt propositioner och förordningar.

Organisationsdidaktiskt blir det svårt att ifrågasätta förgivettagna föreställningar. Detta försvåras än mer av att "[k]unskapen om den svenska rörelseanknutna folkbildningens motiv, inriktning och praktiska betydelse är ... begränsad" (Arvidson 1985, s 1). Folkbildning har numera att relatera sig till de sociala rörelser som växer fram i slutet av 1900-talet. Dessa grundar sin verksamhet på kortsiktiga mål i jämförelse med organisationer som växer fram runt förra sekelskiftet.¹⁷ Centrala begrepp för att belysa verksamheten i (medlems)organisationerna utgör *förnuft*, *framsteg*, *natur* och *kultur* liksom *mångfald*, *symbios* (mellan olika organisations- och livsformer) samt *konsensus* och *konflikt*. Konflikter kring exempelvis ekologiska problem kan även leda till ett ökat studieintresse.¹⁸ Samtidigt upplöses stabila mönster och medlemmar friställs; de blir helt enkelt kulturellt hemlösa. Kunskapsintresset växlar dessutom mellan lokala frågor och globala. Det medför i vissa fall, att "nya kollektiva handlingsformer [växer fram] på området som förut inte varit berörda av sociala konflikter" (Melucci 1992, s 55). På så sätt uppstår ett destabiliserat deltagar- och medlemsmönster.¹⁹ Samtidigt är organisationerna något mer än ett medel för att nå fastställda mål. Detta skall förstås som, att "[v]id sidan av elitens bildning finns det i Sverige och i de nordiska länderna en s.k. folkbildande tradition" (Gustavsson 1996, s 215).²⁰

Synen på folkbildning varierar även beroende på vilka diskurser som dominerar.²¹ Att det förekommer konkurrerande människo- och kunskapssyner utgör ett skäl till att olika diskurser etableras, varvid vissa föreställningar permanentas och andra förändras.²² Dessa diskurser baseras på olika bildningsfilosofier, vilka skiljer sig åt samtidigt som "these philosophies are most properly regarded not as completely separate, but rather as broad and overlapping perspectives ..." (Brameld 1956, s 13).²³ I följande avsnitt redovisas några drag i varje diskurs med perennialismen som en utgångspunkt i sökandet efter en rekonstruerad typologi.

PERENNIALISM OCH ORGANISATIONSdidaktiska ÖVERVÄGANDEN

[Folkhögskoleeleverna skall] vidga sitt hjärta genom intrycken av vår historias höga förebilder, genom inblick i vår fosterländska bildning och samfundsordning och genom bekantskap med naturens sköna

sammanhang, på samma gång de genom åtskilliga kunskapsgränar, som sammanhånga med deras framtida levnadsyrke, söka bliva i stånd att mera planmässigt utöva densamma (Odhner 1945, s 32 i Berndtsson 2000, s 87).

ETT FÖRSÖK TILL SUMMERING

Perennialismen förankras i kulturarvet och i klassiska texter. Betydelsefulla studieämnen blir skönlitteratur, historia, religion och hembygds-kunskap. Människan lär sig omfatta höga, andliga ideal utifrån en *värderationell* grund. Etablerade kulturideal skall förmedlas till nästa generation.²⁴ Perennialismen förväntas utgöra en motkraft till moraliskt förfall, kunskapens relativisering och en samhällelig desorganisering. En hierarkisk organisations- och maktmodell förankras i föreställningar som tillhör en *förmodern samhällsordning*. Perspektivet blir därför i huvudsak tillbakablickande. Ett studieinnehåll väljs som skall bevara eviga värden – det vill säga de som är universella och tidslösa.²⁵ Ett patriarkalt ledarskap baseras främst på auktoritet. Utifrån ett hierarkiskt synsätt delas människor upp i de som styr och de som blir styrda. En fri och frivillig folkbildning ifrågasätts då den anses leda till halvbildning: Det blir problemfyllt om människor tror sig veta mer än vad de gör. Ifrån detta patriarkala perspektiv ses det som naturligt att de bäst lämpade intar etablerade maktpositioner.²⁶ Ledarskapets auktoritet förankras i individen och inte i positionen som i essentialismen. Ju högre upp i hierarkin ledaren befinner sig desto större förmåga tillskrivs denne; ledaren anses värd att leda. Detta ingår i ett fördemokratiskt sätt att se på kunskap, människan, samhället och naturen.

PERENNIALISTISKA BILDNINGSIDEAL SOM "DISKURSBYGGARE"

ABF:s grundsatser är tidlösa när det gäller att medverka till att alla skall ges möjlighet att delta i det demokratiska samhällsbyggandet, att alla ska på jämlika villkor kunna påverka händelser i vardagen och de stora livsavgörande frågorna samt att alla ska kunna skaffa sig de kunskaper som behövs för att delta i samhällsutvecklingen (Tomberg 1994, s 37).

Organisationsdidaktiskt omfattar perennialismen som diskurs följande bildningsideal: Dels *patriarkal bildning*, som inrymmer en dualistisk

syn på relationen mellan individ och kollektiv, dels *nyhumanistisk bildning*, som avser att främja individens personlighetsdaning. Dessa bildningsideal förs ofta samman till ett bildningsideal i folkbildningens vardag. Sålunda anförs att "[n]yhumanismen tar sig ... olika uttryck och framställs i olika former, beroende på vilka andra ideologiska element det integreras med" (Gustavsson 1991, s 224). Detta förhållande kvalificeras här till två skilda bildningsideal. De relateras till varandra utifrån ett värderationellt synsätt. Patriarkal bildning och nyhumanistisk bildning utgör sammantagna ett hegemonisökande synsätt runt förra sekelskiftet, varvid alternativa synsätt exkluderas. Nyhumanismen anses befördra halvbildning i en ambition att sprida kulturarvet till folk i allmänhet. Detta ses "som farligare än obildning. ... [En 'bildad elit' ogillar] att man inom folkbildning studerade så mycket på så kort tid" (Gustavsson 1991, s 100).

Utifrån nyhumanistisk bildning framhålls personlighetsdaning och individens inneboende potential. Avsikten är att skapa en fri individ. Men det är en individ som ingår i en hierarkisk samhällsordning och som förväntas tillägna sig rådande kulturarv. Finkultur skiljs från masskultur: Klassisk musik, opera, teater och balett anses ha ett högre socialt värde än de kulturyttringar som organiseras av folket i form av folklekar, folkdans, gammaldans etc. Dessutom anses människor besitta olika förmåga till bildbarhet. I nyhumanistisk bildning betonas individens potential och ett sökande efter tidlösa ideal. *Tanke, vilja och känsla* ingår som betydelsefulla begrepp för vad som skall studeras. Vidare ifrågasätts en instrumentell förnuftsdyrkan och social ingenjörskonst. Det medför att nyttokunskap och yrkesutbildning ställs ifråga som kunskapsideal. Arthur Engberg, ecklesiastikminister och socialdemokrat blir genom sitt engagemang för nyhumanistisk bildning ett exempel på att arbetarrörelsen inrymmer konkurrerande bildningsideal.

Patriarkal bildning anknyter idémässigt till skapandet av ett kollektiv. Ett exempel utgör "Linggymnastik". Detta kroppskulturella ideal tillskrivs Per Henrik Ling. Hans gymnastikform – lingianismen – leder till att individen underordnas nationen och kollektivet. Organisationsdidaktiskt ligger ett militärt, kommandoinriktat språkbruk till grund för ledarskapet och individens inordning i trupp-gymnastiken. Studiemässigt finns det en nationell kanon som skall tillägnas, som en grund för en kollektiv förståelse. På en diskursiv nivå berör perennialsimen och essentialismen varandra, varvid ett moraliserande budskap går i maskopi med en målrational kunskap. Ett exempel utgör det skötsamhetsideal som utvecklas i svenska samhället under första delen av 1900-talet.²⁷ Perennialismen leder till specifika orga-

nisationsdidaktiska konsekvenser. Kunskapandet är exempelvis inte till för alla. Det skall förstås som att folkbildning existerar främst för de som anses bildbara. Vidare organiseras verksamheten i en hierarkisk struktur. Kunskap förmedlas ”ifrån de som vet till de som inte vet”. En kollektiv självförståelse etableras med sin grund i kulturarvet och i ett värderationellt perspektiv. En annan aspekt utgör kopplingen till ”evangeliets människosyn ...” (Tomberg 1994, s 37). Diskursivt står perennialismen numera tillbaka för essentialismen.

ESSENTIALISM OCH ORGANISATIONS-DIDAKTISKA ÖVERVÄGANDEN

De har byggt upp sina rörelser så att de skall bli effektiva redskap för maktens erövrande men samtidigt förlorat en del av sin karaktär som öppna mötesplatser för de egna medlemmarna (Sundgren 2000, s 19).

ETT FÖRSÖK TILL SUMMERING

Essentialismen är en diskurs som avser att främja industrisamhällets tillväxt, en *modern samhällsordning* samt ett kapitalistiskt system. Denna diskurs saknar en enhetlig filosofisk grund, men hålls samman av en *instrumentell rationalitet*. Giltig kunskap ses som objektiv.²⁸ Det medför att studierna, dels förväntas stå fria från partipolitisk propaganda (kunskapens objektivitet förankras istället i samhälleliga och naturvetenskapliga lagar). Dels talas det om profilering av folkbildning och skapandet av ett socioekonomiskt jämställt samhälle. Kunskaper inom naturvetenskap, teknologi, ekonomi och samhällskunskap avses förändra samhälle och organisationsliv.²⁹ Kunskapandet blir en förmedlingsprocess från en individ till en annan. Studierna påverkas även av en uppdelning mellan realism och idealism i synen på kunskap. Enligt realisterna baseras studiearbetet på materiella och ekonomiska förhållanden medan idealisterna framhåller immateriella värden som grund för valet av studieinnehåll. Båda ismerna anknyter till en objektiv kunskapssyn, men ifrån en materialistisk respektive idealistisk grund.³⁰ Kunskapandet skall bidra till samhällets tillväxt ifrån krav på säker kunskap, ekonomiska motiv och ideella föreställningar. Endast vissa aspekter ses som ideologiska och andra som objektiva.

Utifrån en korrespondensteori ses kunskap som en avspiegling – en representation – av verkligheten. Centrala begrepp blir *fakta*, *be-*

teende och lagar. Dessa begrepp påverkar vad deltagarna skall lära sig. Vidare delas verkligheten upp i olika ämnen. På motsvarande sätt delas organisations- och föreningsverksamhet in i olika kunskapsområden. Som exempel kan nämnas kunskaper som förenings-teknik, föreningsadministration, ledarskap etc. Att lära blir liktydigt med att förmedla etablerade vetenskapliga landvinningar om samhället, organisationer, näringsliv samt natur och kultur. *Ekonomi, politik* och *social välfärd* blir i detta sammanhang andra centrala begrepp. Lärandet utgår ifrån ett lärostoff som lärare/handledare presenterar. Folkbildarna och riksdagsmännen Oscar Olsson och Rikard Sandler ser exempelvis på vetenskaplig kunskap som ett medel för förändring av samhället.³¹

Runt förra sekelskiftet ses positivistiskt grundad vetenskap som en samhällsförändrande kraft, vilken används för att åstadkomma förändringar i maktfördelningen mellan organisationer och i samhället. Positivismen skall garantera kunskapens objektivitet. Genom att forskningen lyfter fram orättvisor i samhället blir den en politisk kraft. Detta sker vid en tidpunkt då patriarkala ledarskaps- och organisationsformer fortfarande håller stora befolkningsgrupper borta från makt och inflytande. De som besitter organisatorisk och ekonomisk makt ses som kunnigast. Positivismen blir härigenom ett hegemoni-sökande kunskapsideal, vilket leder till att tekniska lösningar på sociala problem framhålls. Frågan om jämställdhet mellan könen utgör ett exempel: Ett kvoteringsystem mellan kvinnor och män anses kunna lösa problemet med bristande jämställdhet i samhället. Vidare ses verkligheten som ordnad i en orsak-verkan-relation, vilket leder till en deterministisk bild av världen. Studiedeltagarna förväntas samtidigt erhålla fakta om världen.

I verklighetssynen (ontologin) ingår ett civilisationsarv, vilket baseras på samhälls- och naturvetenskap. Centrala ämnen blir svenska (språk), matematik, samhällskunskap (juridik), fysik och biologi. Inom folkbildning upprättas studie- och kursplaner, som anger vad studierna skall leda till.³² Idealt godkänns varje studieplan innan studiearbetet påbörjas. Lärare/handledare förväntas behärska ett förgivettag, vetenskapligt stoff. Fokus sätts istället på folkbildningens unika metoder. Det förekommer även konflikter om vilka studiematerial som skall produceras. Samtidigt ses information och kunskap som komplementära begrepp. Under 1990-talet görs dessutom folkhögskolor och studieförbund till arenor för målstyrning. Hur denna styrfilosofi realiseras påverkar valet av bildningsideal.

ESSENTIALISTISKA BILDNINGSIDEAL SOM "DISKURSBYGGARE"

Den essentialistiska diskursen byggs upp av bildningsideal som vetenskaplig bildning, autodidaktisk bildning samt medborgerlig bildning. Enligt *vetenskaplig bildning* föregår teori varje praktik. Samtidigt framhålls en tro på experter som kunskapsbärare i de studiecirkel och folkhögskolekurser som anordnas. Härigenom får vetenskaplig kunskap ett värde i sig. Samtidigt leder ett instrumentellt språkbruk till att kunskapen ses som värdeneutral. Expertkunskap används även för att skapa politiska förändringar.³³ Med hjälp av vetenskapliga mätmetoder söks giltig kunskap samtidigt som irrationella aspekter utsorteras. Vidare ifrågasätts om handens arbete är demokratibefrämjande. Det medför att en förkroppsligad kunskap ses som mindre värd än en intellektuell: I hantverkscirklar och folkhögskolekurser skall deltagarna lära sig – inte producera.³⁴ Praktisk-estetiska studier kritiserar utifrån en teknisk-vetenskaplig syn på kunskap. Ett autodidaktiskt bildningsideal har dock andra utgångspunkter.

Autodidaktisk bildning utgår från deltagarnas praktiska kunskap. Begrepp som *planering*, *organisering* och *förutsägbarhet* framstår som grundläggande för att skapa en försanthållen kunskap. Därvid blir beprövad kunskap ett kriterium för vad som är sant. Samtidigt negligeras vetenskaplig kunskap och föreställningar som utvecklas i andra grupper och organisationer än de individen tillhör. Autodidakten tar avstånd från kunskap som förmedlas av experter. Istället ses självlärd kunskap som ett ideal och en sann kunskap. En tudelning skapas mellan teori och praktik, varvid teori ses som liktydigt med boklig kunskap. Innehållet i föreläsningar och litteratur som autodidakten känner igen uppfattas som praktiska. Därmed uppstår en paradox. Anhängare av autodidaktisk bildning tar dels avstånd från folkbildningens utbud. Dels bejaktar de studier som bekräftar egna föreställningar.³⁵ Vidare söks föreningsmedlemmar, som omfattar likartade autodidaktiska erfarenheter. Ett dominerande essentialistiskt bildningsideal utgör dock medborgerlig bildning.

Medborgerlig bildning förväntas bidra till att förändra maktrelationerna i organisationer och samhället. Detta leder till att förtryckta grupper ges möjligheter, att skaffa sig insikter om hur styrelserepresentanter och andra företrädare väljs. Detta bildningsideal anknyter å ena sidan till strategisk pragmatism och en strävan att till varje möjligt pris öka verksamheten.³⁶ Allmänpolitiskt anses Sverige behöva ökad tillväxt. Underförstått handlar det om att prioritera ekonomiska intressen. Å andra sidan eftersträvas en jämlik maktfördelning såväl nationellt som internationellt. *Solidaritet* och *gemenskap* blir centrala

begrepp, varvid rådslag organiseras kring komplicerade frågor. Medborgerlig bildning anknyter till den överideologi som parlamentarisk demokrati utgör. Dessutom ses folkhögskolan som "ett medborgerligt och demokratiskt bildningsprojekt med möjlighet att även förbereda för högre studier eller yrkesutbildning. ... [En strategisk] pragmatisk hållning tar över, eftersom folkhögskolorna inte vågar riskera sin överlevnad genom att för mycket betona bildningsaspekten" (Berndtsson 2000, s 288).³⁷

Genom att medborgerlig bildning blir ett dominerande ideal hålls andra bildningsideal tillbaka. Samtidigt ses en instrumentell rationalitet som det enda sättet att vara rationell på.³⁸ Detta leder till ett meritokratiskt synsätt: "Majoriteten av de studerande uppträder ... som representanter för ett meritokratiskt samhälle, vilket har varit vanligt genom folkhögskolans historia ..." (Berndtsson 2000, s 289). Medborgerlig bildning anknyter till en parlamentarisk demokratisyn, utifrån vilken ledamöter väljs till förtroenderåd och styrelser. De som väljs representerar ofta folkhögskolornas och studieförbundens olika medlemsorganisationer (huvudmännen). Det medför att demokratins komplexitet reduceras till en fråga om representativitet samt att relationen mellan medlemmarna i en organisation typifieras. Olika medlemmar blir bärare av olika roller. Samtidigt framhävs *nyttan* och *effektivitet*, som en grund för att lära sig att samarbeta. Dessutom förväntas formellt fastställda verksamhets-, studie- och kursplaner bilda en grund för vad som utvärderas och vad som beskrivs i års- och verksamhetsberättelser.

Medborgerlig bildning är ett mångdimensionellt bildningsideal.³⁹ Det berör exempelvis kunskaper om demokrati och allmänbildning, frågor om organisations- och ledarskapsideal samt förenings-, parti- och kommunalkunskap. I samarbete med politiska partier organiseras kurser och studiecirklar, som berör "hur gränssnittet ser ut mellan den kommunala politiken och partiet" (Andersson med flera 2003, s 42). Begrepp som *flexibilitet*, *metoder*, *meritering* etc. bidrar till studieverksamhetens inriktning. Dels byråkratiseras organisationslivet, varvid etableringen av en förhandlingsdemokrati ses som något givet. Dels ses en deltagarstyrd demokrati som ett hinder för en målrationell (effektiv) produktion. Detta anknyter till en instrumentellt grundad polyteknisk bildning, vilket utgör ett undanskymt bildningsideal i en essentialistisk diskurs (trots att yrkeskunskaper utgör en viktig studie- och samhällsfråga).⁴⁰ Istället blir praktisk verksamhet liktydigt med olika hobby- och fritidssysselsättningar. Bildning ses därmed som något högre och ädlare, bortom nytta och karriär.

En central aspekt utgör formell meritering och ”att utveckla verksamheten metodiskt, ledarmässigt, materialmässigt m.m.” (Andersson med flera 2003, s 40). I kampen mellan värderationell bildning (eviga värden) och en preparering för framtiden (kunskapens nytta) avgår det senare synsättet med segern. Ifrån en instrumentell syn etableras olika yrkesutbildningar på folkhögskolorna under 1900-talet.⁴¹ Som exempel kan nämnas fritidsledar- och journalistutbildningar. Organisationsdidaktiskt förs en kamp om vilka insikter som skall premieras. Ett historiskt exempel berör skillnaden mellan den socialdemokratiska agitatorn August Palm och folkbildaren Oscar Olsson. Palm pläderar för ”mat först och bildning sedan ...” (Vestlund 1996, s 105). Olsson lyfter istället fram folkbildningens egenvärde, som grund för förändringar av ett orättvist samhälle. Organisationsdidaktiskt företräder Palm en genomförandenivå (K1) och Olsson en planeringsnivå (K2). I detta sammanhang blir lundafilosofen Hans Larsson en representant för en problematiseringsnivå i synen på folkbildning (K3). Sådana organisationsdidaktiskt grundade skillnader är ständigt aktuella. Vidare framhålls betydelsen av att sprida information.⁴² Utifrån en essentialistisk diskurs åtskiljs teoretisk och praktisk kunskap, varvid teori skall föregå praktik. Frågan om hur kunskap och handling relateras till varandra leder över till en progressivistisk diskurs.⁴³

PROGRESSIVISM OCH ORGANISATIONS DIDAKTISKA ÖVERVÄGANDEN

Folkbildning har i dag i allt högre grad blivit en arena för enskilda elevers strävan att förverkliga sig själva. ... Den starkast expanderande sektorn är den estetiska, det handlar lika mycket om att lära sig teckna, måla, dreja, lyssna på eller utöva musik som att fördjupa sig i samhällsfrågor, att i jämlikhetens namn erövra kulturarvet eller politisk makt (Sundgren 2000, s 21–22).

ETT FÖRSÖK TILL SUMMERING

Att vara progressiv innebär att vara framtidsinriktad samt att kunna frigöra egna och andras möjligheter. När det talas om ett folkbildningsetos är det ofta i anslutning till progressivismen. Ett filosofiskt-liberalt perspektiv etableras i synen på individ och samhälle, varvid människans erfarenheter ses som en nyckel till förståelsen av verklig-

heten.⁴⁴ En *erfarenhetsrationalitet* utvecklas, vilken knyts till en modern samhällsordning. Organisationsdidaktiskt skall individen lära sig att använda sina erfarenheter i nya situationer. Det medför att kunskap inte ses som fristående från människan som i essentialismen. Vi vet dessutom inte fullt ut vad vi kan eller vill förrän vi handlar. Vidare framhålls ett intresse för livet i andra länder. Resande folkhögskolan liksom studiecirkelar om internationella frågor utgör ett exempel. Centrala begrepp blir *utforskande*, *evolutionär* och *aktiv*. Dessutom läggs självvunna erfarenheter till grund för samtal med betydelsefulla andra. I synsättet ingår att kurs- och studieplaner är förändringsbara, vilket organisationsdidaktiskt möjliggör alternativa innehållsval i studiet arbetet inom folkhögskolor och studieförbund. Vidare framhålls betydelsen av deltagardemokrati.

Det är faktiskt demokratins livsluft även i fortsättningen att man kan "få sitta och surra med varandra". Inte bara ägna sig åt att fatta beslut och förbereda partiernas ställningstagande i den kommunala apparaten utan också återvända till den egna diskussionen om vad det är vi vill (Gunnar Andersson i Andersson med flera 2003, s 46).

Progressivismen förutsätter ett öppet och dynamiskt samhälle, vilket även utgör en förutsättning för en deltagande demokrati.⁴⁵ Viktiga begrepp blir *erfarenhet*, *deltagande*, *kreativitet* och *intresse*. Dessa bidrar till alternativa sätt att se på verkligheten. Vidare eftersträvas möten över ålders- och genusgränser; klass- och kulturgränser; kunskaps- och intressegränser etc. Människor förväntas lära av varandra utan orättfärdiga beskyllningar eller motbeskyllningar, rädslor eller aggressivitet. En dialogisk organisationskultur främjas. Diskursen bygger på *ansvar* och jämlik fördelning av resurser. Vidare kritiserar existensen av dualismer, som när människor ses som antingen aktiva eller passiva. I progressivismen fokuseras istället relationen mellan människor samt mellan människor och ting (sociomateria). När individens erfarenheter överskrids skapas *osäkerhet*, *tvivel*, *fundersamhet* och *konflikter*. Men det krävs inga mystifierande förklaringar för att inse, att lärandet är avgörande för människans existens.⁴⁶ Vad som hålls för sant i en diskurs växer fram genom människors samtal med varandra så som idealt sker i kurser och studiecirkelar utifrån progressivismen. Det ses exempelvis som "viktigt att lyfta fram, att man har gått i studiecirkelar då har man både visat initiativförmåga och varit med och lärt sig, och man har skaffat sig kunskaper och dom kunskaperna är viktiga" (Andersson med flera 2003, s 45).

PROGRESSIVISTISKA BILDNINGSIDEAL SOM ”DISKURSBYGGARE”

Balansen mellan folklig erfarenhet och kunskap och den mer vetenskapligt baserade har troligen – trots allt – sett annorlunda ut i bildnings- och studiecirklar, i folkhögskolekurser och i fri kulturverksamhet än det gjort i det formella skolväsendet eller i akademierna (Sundgren 2000, s 37).

Utifrån progressivismen blir olika studieämnen sekundära i förhållande till deltagarnas självverfarna problem. De deltagarstyrda studier som etableras anses bidra till en diskursiv särart. Det kan tilläggas att även om det är svårt nog att skilja olika diskurser åt är det ännu svårare att hålla isär bildningsideal som ingår i samma diskurs. Detta problem berör samtliga diskurser, men kanske främst de bildningsideal som identifieras inom progressivismen. Det ses ändå som meningsfullt att – i idealtypisk mening – försöka tydliggöra vad som skapar oenighet respektive enighet i en diskussion om olika bildningsideal. De bildningsideal som här anknyts till progressivismen är själv- respektive erfarenhetsbildning.⁴⁷ Självbildning utgör ett beforskat bildningsideal, vilket främst berör individens lärande. Erfarenhetsbildning ses däremot som ett tentativt ideal, vilket i hög grad anknyter till lärandet på grupp- och organisationsnivå. Historiskt behandlar Oscar Olsson såväl självbildning som erfarenhetsbildning, vilka förankras i hans egna erfarenheter. Dels är Olsson medlem i nykterhetsrörelsen, där ett individinriktat bildningsideal framhålls, dels är han medlem i arbetarrörelsen inom vilken kollektivets betydelse betonas. Oscar Olsson ”blir [även] en av dem som introducerar Dewey, ..., i Sverige” (Arvidson 2004, s 35).

I *självbildning* betonas individens personliga ansvarstagande för sitt lärande. Samtidigt förväntas individens självreferenser överskridas genom att den egna kunskapen sätts in i ett sammanhang. Parlamentarism ses därvid som en otillräcklig demokratiform. Istället betonas individens direkta ansvarstagande i grupp- och föreningsverksamhet. Självbildning blir ett eftersträvat studieideal inom många studieförbund och folkhögskolor. Samtidigt påverkar deltagarnas erfarenheter hur de organiserar sina studier och vad som studeras. I självbildning ses det som väsentligt att deltagarna själva tar ställning i aktuella samhällsfrågor. Organisationsdidaktiskt skapas ett processinriktat synsätt med lösa studiestrukturer. Detta förhållningssätt ifrågasätts av en del folkhögskoleelever, vilka istället efterfrågar studiestrukturer som främjar resultat och styrning. Således attraheras olika deltagare av olika bildningsideal. Dessutom anses den miljö som omger folkhögskolestudierna ha en stor inverkan.⁴⁸

Skolornas mjuka och trygga miljö, fri från konkurrens och utstötning är en viktig förutsättning för att en återhämtning skall komma till stånd. Att studierna bedrivs i ett individuellt lugnt tempo, där annorlunda studiemetoder och olika resultat tolereras, spelar en stor roll. Vi kan här med Habermas tala om livsvärldens sociala integration genom kommunikativt rationella diskussioner och att systemet får stå tillbaka för livsvärlden (Berndtsson 2000, s 295).

Erfarenhetsbildning utgör ett progressivistiskt alternativ till självbildning, varvid grupp- och organisationsprocesser framhålls. Medlemmarna förväntas förändra sina och andras situation genom ett kollektivt lärande. Denna insikt framträder i många verksamhets- och studieplaner. Som ett exempel kan nämnas, att det rör sig om att ”med utgångspunkt från den lokala situationen ... skapa en ökad dialog ... mellan idrottsföreningarna ...” (SISU 2003a). Erfarenhetsbildning leder till att deltagarna blir betydelsefulla partners i ett kunskapande samtal. Lärprocessen bygger på att deltagarna delar sina erfarenheter med varandra, varvid studiecirkeln ses som en betydelsefull mötes- och samtalsform. Studiecirkeln blir ”viktig både som form för ett fritt tankeutbyte, men också som en skola för den som ska kunna leda ett samtal, för den som är förtroendevald och ska kunna uttrycka sig och formulera sin ståndpunkt” (Andersson med flera 2003, s 41–42). En progressivistisk folkbildning berör studieområden som hantverk, musik, teater, ledarskap, språk etc. Kunskapssociologiskt sker en anknytning till ”erkännandets politik”. Det innebär att deltagarnas erfarenheter tillerkänns en gemensam betydelse. Organisationsdidaktiskt knyts progressivismen till lärprocesser istället för kunskapandet som produkt. Progressivismen har även många kännetecken gemensamma med rekonstruktivismen.

REKONSTRUKTIVISMEN OCH ORGANISATIONS DIDAKTISKA ÖVERVÄGANDEN

The theory of reconstructivism, built upon the major premise that all philosophies are in some sense interpretations of culture, obliges us to devote close attention and determining what proposes are needed if the vacillations and confusions so chronic to our civilization are to be dispelled (Brameld 1956, s 169).

ETT FÖRSÖK TILL SUMMERING

Enligt rekonstruktivismen förekommer brister i den moderna samhällsordningen.⁴⁹ Detta förhållande kan påverkas utifrån en *kommunikativ rationalitet*, varvid argumentationsrika samtal läggs till grund för studiearbetet.⁵⁰ Rekonstruktivismen påverkas även av de tidigare beskrivna diskurserna, men mest av progressivismen.⁵¹ Progressivismen står så nära rekonstruktivismen, att det ibland ifrågasätts om dessa diskurser kan skiljas åt. Samtidigt kritiserar dessa perspektiv för att inrymma eklektiska drag. Dessutom domineras progressivismen av ett individ- och grupporienterat synsätt medan rekonstruktivismen i hög grad anknyter till vad som sker i organisationer och i samhället. Under 1900-talets senare del kristalliseras rekonstruktivismen, varvid ekologiska, demokratiska och socioekonomiska frågor sätts i fokus. Dessa aspekter påverkar även dagordningen inom många folkrörelser, varvid såväl samhället som föreningsverksamheten skall rekonstrueras eftersom samhällssituationen ses som problemfylld:

Det jag upplever är att vi är på väg in i ett samhälle där det är en mycket tydligare skiktning mellan den som är inne och har pengar och den som inte är inne och inte har pengar. Den utvecklingen får ju inte gå särskilt mycket längre förrän det blir ett stort problem för alla (Allan Sundqvist i Andersson med flera 2003, s 47).

Rekonstruktivismen förväntas deliberalisera nuvarande samhällsordning.⁵² Det innebär att folkbildning bidrar till en ökad jämställdhet. Fokus sätts på skapandet av mening samt på demokrati som livsform. Kritik riktas mot deterministiska föreställningar, vilka förekommer i vissa teorier med anknytning till ekonomi, pedagogik, psykologi och sociologi.⁵³ Dessutom söks ett kollektivt lärande som utgår ifrån människans sociala responsivitet och mötet med betydelsefulla andra. Därvid blir *ledarskap*, *grupp*, *organisation* och *samhälle* viktiga begrepp. Utifrån ett dialektiskt förhållningssätt främjas ett kommunikativt handlande istället för ett administrativt och instrumentellt.⁵⁴ På så sätt ifrågasätts ett ledarskap som enbart grundas på regelföljande, budgetuppföljningar, verksamhetsplanering etc. Dessa administrativa åtgärder riskerar att instrumentalisera de pedagogiska ambitioner som prövas inom folkhögskolor och studieförbund. Instrumentellt och administrativt framhålls handledares och lärares uppgifter på en genomförande- och planeringsnivå (K1–K2).⁵⁵ Utifrån rekonstruktivismen poängteras en analys på problematiseringsnivån (K3).

Rekonstruktivismen hålls samman av en *kommunikativ rationalitet*, vilket utgör en rationalitet som avser att främja överenskomelser mellan människor.⁵⁶ Vidare läggs social responsivitet till grund för mötet mellan människor. Detta möte mellan deltagarna påverkar vilka studieintressen som etableras. Samtidigt kritiseras hegemonisökande utsagor och ett scientistiskt synsätt.⁵⁷ Det medför att konsekvenserna av ekonomiska, (natur)vetenskapliga och teknologiska synsätt problematiseras. Ett sådant kritiskt förhållningssätt möter motstånd i en instrumentell organisations- och samhällskultur, där framsteg, effektivitet och förändring idealiseras. Detta blir problematiskt speciellt om det uppstår svårigheter att kritisera ett agerande som baseras på en instrumentell rationalitet. Det ses även som problemfyllt, *"att studieförbunden utvecklar sig till att bli en hjälpgumma till kommunerna, oberoende vad man kommer med, det har jag väldigt svårt med, måste jag erkänna"* (Börje Eriksson i Andersson med flera 2003, s 47). Folkbildning som ett medel i statens och kommunernas tjänst möter således kritik utifrån rekonstruktivismen.

Genom att mötet med "de andra" ses som oförutsägbart överskrids en mekanistisk och endimensionell relation mellan "de som vet och de som inte vet". I tid och rum avgörs således vilka som för tillfället ses som experter och vilka som blir noviser. Vidare ifrågasätts tesen om "den enda vägen" i organisationsarbetet. Istället leder etiska och moraliska överväganden till en organisationsdidaktisk valprocess mellan olika alternativ. Ett annat problem är att studieverksamheten ofta ses som giltig respektive ogiltig av dem som berörs. Detta utgör en punkt där ett kommunikativt handlande skiljer sig ifrån ett värderationellt synsätt. Värderationellt ses etik- och moralfrågor som föreskrivande eller tvingande medan de ifrån en kommunikativ rationalitet ses som dialogiska. Samtalet bildar således en didaktisk och kommunikativ grund för organiseringen av studie- och föreningsarbete utifrån etiska och moraliska överväganden. De bildningsideal som ingår i en rekonstruktivistisk diskurs summeras i följande avsnitt.⁵⁸

REKONSTRUKTIVISTISKA BILDNINGSIDEAL SOM "DISKURSBYGGARE"

Den uppfattning som dominerar samhällsdebatten ... var föreställningen om att det är möjligt att hålla isär arbete och fritid. Fritiden blev den arena på vilken människan skulle vara människa och hämta krafter för sitt yrkesliv (Ginner 1988, s 200).

I anslutning till rekonstruktivismen identifieras tre bildningsideal. Dessa är kritisk bildning, polyteknisk bildning och genusbildning. Kritisk bildning ses som ett mer omfattande perspektiv i jämförelse med polyteknisk bildning och genusbildning. I polyteknisk bildning fokuseras arbetslivets förutsättningar medan genusbildning anknyter till olika genuskontrakt. De summeras nu i nämnd ordning. *Kritisk bildning* berör föreställningar om det goda samhället, varvid deliberativ demokrati blir ett alternativ till elitdemokrati (parlamentarism). Ett deliberativt (dialogiskt) samtal avser att problematisera medborgarskapets förutsättningar.⁵⁹ Samtidigt riktas kritik mot dominerande (ekonomiska) system som statsapparaten och marknaden. Speciellt kritiseras de orättvisor som medför att människor kränks av att vara bidragsmottagare och/eller arbetslösa. Dessutom problematiseras föreställningar om normalitet i de fall då "det normala" leder till förtryck av individer och grupper. Vidare riktas kritik mot hur studieförbunden organiseras. "Det hela bygger på att man måste ha stora organisationer för att kunna agera med kraft och den apparat som systemet förutsätter. [Det ställs krav på] miljöcertifiering, kvalitetssäkring, pedagogiskt utvecklingsarbete m.m." (Andersson med flera 2003, s 40).⁶⁰ En central aspekt i kritisk bildning är hur relationen mellan livsvärld och system hanteras.

En förutsättning för att balansen mellan livsvärld och system skall lyckas är förmodligen att medvetenheten om bildningsprojektens dynamik ökar hos alla inblandade parter (Berndtsson 2000, s 293).

Nästa bildningsideal som summeras är (kritisk) polyteknisk bildning. Kollektiva yrkeserfarenheter utgör en utgångspunkt för *polyteknisk bildning*. Det innebär att teknik och naturvetenskap knyts till humanistiska och samhällseliga insikter. I polyteknisk bildning belyses produktionsprocessen från råvara till produkt samt hur konkurrerande ideologier påverkar arbetsmarknadspolitiken. Vidare frågas hur olika kunskapsområden kan bli jämbördiga?⁶¹ Under första halvan av förra seklet sjunker intresset för polyteknisk bildning. Istället attraheras cirkeldeltagare inom studieförbunden och elever på folkhögskolan av ett humanistiskt och samhällsvetenskapligt studieinnehåll. Är skälet till detta, att enbart experter antas förstå teknikens och naturvetenskapens djupare dimensioner? I så fall blir dessa kunskapsområden näst intill omöjliga att problematisera på en vardagsnära nivå. Samtidigt ses demokrati och humanistiska värden som svåra att förena med krav på kunskap om teknik och naturvetenskap. Därmed skapas en paradox eftersom kritisk kunskap även bör beröra områden som ekonomi, teknik och naturvetenskap.⁶² De kritiska föreställningar som

polyteknisk bildning bygger på kan knytas till folkhögskoleutbildningar av fritidsledare, journalister eller konstnärer. En kritisk aspekt framträder även i anslutning till genusbildning.

Genusbildning utgör ett utvecklade bildningsideal, som berör ”könad” folkbildning. Vidare berörs social klass, konsekvensen av olika kunskaper, ålder etc. Folkbildning som ett genusbundet projekt anknyter även till demokrati och livsstil. Dessutom berör genusbildning begrepp som *kvinnligt*, *manligt* och *könsblindhet*.⁶³ Historiskt delas folkbildning ”upp i en manlig folkhögskola med vinterkursen i centrum och en kvinnlig folkhögskola, som utformades som en sommarkurs. ... Intresset ... för en separat kvinnlig folkhögskolekurs var från början lågt, eftersom kvinnor saknade medborgarrätt i samhället” (Berndtsson 2000, s 83).⁶⁴ Utifrån ett alternativt synsätt sätts ”kvinnan som aktiv samhällsvarelse ... i centrum. Kvinnorna ska kunna öka sin medvetenhet och handlingskraft för att sedan kunna gå ut och ta del av samhällslivet” (Engman 2001, s 156). En utvärdering visar, att kvinnliga elever ”värdesätter en personlig, känslomässig solidaritet snarare än en gruppsolidaritet. Här måste man se upp med risken att man stagnerar i en mysig gemenskap som inte leder till utveckling och handling” (Engman 2001, s 166). Detta leder till följande frågor, bland annat med anknytning till genusbildning: Vilka intressen tillgodoser folkbildning? Är ekonomiska intressen möjliga att relatera till humanistiska ideal? Kan nationella respektive internationella aspekter relateras till varandra? Inrymmer folkbildning solidaritet med tredje världen eller låses studierna in i ett EU-perspektiv? Vad betyder ett ekologiskt synsätt relaterat till ändliga resurser? Dessa frågor leder över till en organisationsdidaktisk typologi.

FOLKBILDNING OCH EN ORGANISATIONS DIDAKTISK TYPOLOGI

Valen måste ju ständigt göras, men vad den didaktiska kompetensen kan tillföra är en argumentation för att ett specifikt val av innehåll och specifikt sätt att undervisa, ett specifikt meningserbjudande, väljs framför ett annat (Englund 1997b, s 142).

I ett historiskt perspektiv dominerar först perennialsimen. Därpå får progressivismen och essentialismen utökat inflytande. Det blir en organisationsdidaktisk uppgift att problematisera detta förhållande relaterat till folkbildning som kunskapsområde. En annan aspekt är att

folkbildning utgör en institution, vilken i idealtypisk mening byggs upp av olika diskurser.⁶⁵ Genom att diskurserna och deras innehåll sätts i relation till varandra skapas en typologi. Denna typologi bildar ett raster, som baseras på organisationsdidaktiska, bildningsfilosofiska och kunskapssociologiska överväganden. Vår kollektiva förståelse av folkbildning byggs vidare upp av olika kunskapsintressen, vilka formas av skilda rationaliteter.⁶⁶ Detta leder till förskjutningar av innehållet samt sättet att organisera verksamheten över tid. Därmed sker förändringar mellan vilka diskurser som dominerar. Strukturellt identifieras vidare individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivåer med var sina karakteristiska drag. Det medför att mötet mellan deltagarna skiljer sig åt beroende på vilken organisationsnivå som berörs. Folkbildning leder således till olika organisatoriska och didaktiska konsekvenser, vilket påverkar studiedeltagarna och deras meningsskapande.

Den här aktuella typologin innehåller två huvuddimensioner: Dels ett antal folkbildningsdiskurser, dels socialisationens innehåll. Existenten av olika *folkbildningsdiskurser* medför att verksamheten i folkhögskolor och studieförbund byggs upp av olika bildningsideal. Dessa erhåller en ideologisk och diskursiv inplacering utifrån olika bildningsfilosofier. Bildningsidealen bidrar till de karakteristiska drag som respektive diskurs uppvisar. Samtidigt blir bildningsfilosofier, organisationsdidaktiken och kunskapssociologin sammantagna ett verktyg för att belysa bildningsidealens innehåll. Tidigare forskning lyfter främst fram bildningsideal med anknytning till diskurser som perennialism, essentialism och progressivism. Här belyses även bildningsideal i förhållande till rekonstruktivismen. Därmed får ytterligare bildningsideal en inplacering. *Socialisationens innehåll* inrymmer fyra aspekter kring hur folkbildning påverkar deltagarna. *För det första* blir det betydelsefullt att bildningsidealen inrymmer föreställningar om *studiearbetets inriktning*. Härigenom konfirmerar bildningsidealen olika diskurser.

För det andra skapas en kollektiv förståelse utifrån *nyckelsymboliska begrepp*. Denna förståelse byggs upp med utgångspunkt i en kunskapssociologisk tolkning av talet om folkbildning och demokrati. Parlamentarismen som utgör ett dominerande demokratiideal är en demokratiform som på handlingsnivå tar sig uttryck i föreningstekniska färdigheter. Alternativa demokratiideal utgör deltagardemokrati och deliberativ demokrati. Deltagardemokrati leder till att verksamheten påverkas direkt av deltagarna istället för att gå via valda ombud. Enligt deliberativ demokrati framhålls betydelsen av öppenhet i samtalen mellan berörda deltagare. Olika demokratiideal leder till konkurrerande språkbruk, vilket påverkar verksamhetens inriktning, organisation och innehåll. Organisationsdidaktiskt blir makt, kollektiv,

genuskontrakt, kunskapssyn och hierarki viktiga begrepp. *En tredje aspekt* utgör *organisationen* i sig, vilken påverkar deltagarna genom olika mötesformer. Institutionellt och strukturellt utvecklas olika organisationsnivåer. Analytiskt berörs individen, gruppen, organisationen och samhället. Det talas vidare om medlemmar, föreningar, lokalavdelningar, distrikt och riksförbund. Inom folkbildning utgör länsbildningsförbund, folkbildningsförbundet och folkbildningsrådet olika samarbetsorganisationer. Varje organisationsnivå befästs genom en dominerande möteskultur. Dessutom kan organisationskulturen ta sig olika uttryck beroende på vilken rationalitet som dominerar.

På lokal nivå organiseras studiecirkel och kulturprogram inom studieförbund samt kurser inom folkhögskolor. De pedagogiska och didaktiska åtgärder som vidtas har även en administrativ dimension. Regionalt förekommer exempelvis årsmöten, planeringsmöten, utbildning av förtroendevalda etc. På förbunds nivå genomförs riksstämmor, verksamhetskonferenser och träffar med medlemsorganisationerna. *För det fjärde* sätt fokus på kunskapandets innehåll, vilket får direkta (organisations) *didaktiska konsekvenser*. På så sätt berörs hur verksamheten bedrivs (K1), vilka studiematerial som produceras samt vilken verksamhet som planeras och hur den utvärderas (K2). Frågor om vad som formar folkbildning blir betydelsefulla liksom vilka ideologier som påverkar verksamheten (K3). Begrepp som kontroll, frihet, kroppsfostran, kultur, faktaförmedling, beprövad kunskap, rådslag, dialog, kritiska samtal, genuskonstruktion etc. blir viktiga för deltagarnas meningsskapande. Typologin utgör sammantaget en översiktlig 'bild' av *folkbildning som kunskapsområde*. Några centrala aspekter sammanfattas i figur 9.1 på nästa sida.

En typologi byggs i idealtypisk mening upp av olika begrepp och ett diskursivt bestämt språkbruk. Organisationsdidaktiskt leder typologin till olika valmöjligheter utifrån nyckelsymboliska begrepp (tankefigurer). Knutet till kunskapssociologin söks en kollektiv förståelse, varvid socialisationens innehåll utgör en central aspekt. Socialisationen berör hur deltagarna internaliserar de föreställningar som förekommer i ett samhälle eller i en sektor som folkbildning. Det medför bland annat att de som deltar i folkbildning gör ett val mellan existerande bildningsideal.⁶⁷ Samtidigt är socialisationen aldrig total. För deltagarna är ambitionen, "to try to shape the affiliates as much as possible according to organizational demands and tasks" (Ahrne 1997, s 37).⁶⁸ Typologin inrymmer även olika organisationsnivåer, vilka berör samhället (nationen), institutioner (folkbildning och folkrörelser), organisationer (folkhögskolor och studieförbund), lokalavdelningar, föreningar och grupper.

Socialisationens Folk- bildnings- diskurser	Bildnings- ideal (studiearbetets inriktning)	Nyckel- symboler (kollektiv förståelse)	Organisations- nivå (mötesformer)	Didaktiska konsekvenser (kunskapandets fokus)
Perennialism (värderationalitet)	Patriarkal bildning	Kollektivistisk daning/hierarki	Nation/ (individ)	Kontroll/ Kroppsfosttran
	Nyhumanistisk bildning 1)	Personlighets- daning/hierarki/ kulturarv	Individ/ (nation)	'Finkulturell daning'/individens inre potential
Essentialism (instrumentell rationalitet)	Vetenskaplig bildning	'Objektivitet'/ rangordning/ 'mätbarhet'	Individ	Faktaförmedling/ 'objektiv kunskap'/ social ingenjörsk.
	Autodidaktisk bildning	Ordning/egna prestationer	Individ/grupp/ (förening)	Beprovad kunskap/ 'objektiv' praktik
	Medborgerlig bildning 2)	Maktfördelning/ parlamentarisk demokrati (om- budsman)	Individ/folk- rörelse/samhälle	Politisk kunskap/ 'rådslag'/informa- tionsspridning/ nyttighetsideal
Progressivism (erfarenhets- rationalitet)	Självbild- bildning	Egen bildnings- gång, deltagar- demokrati	Individ/grupp/ förening	Den 'ideala' studiecirkeln/ samtal/dialog
	Erfarenhets- Bildning	Grupporgani- serad 'studieväg'	(Individ)/grupp/ förening/förbund	Projektproducerad kunskap
Rekonstruktivism (kommunikativ rationalitet)	Kritisk bildning	Det 'goda' sam- hället/deliberativ demokrati	Samhälle/folk- rörelse/grupp/ individ	Medborgarskap/ kritiska samtal/ konflikt/konsensus
	(Kritisk) polyteknisk bildning	Arbetets art/ asymmetriska relationer	Företag/grupp/ individ	Arbetsgemenskap/ arbetserfarenheter/ arbetsproduktion
	(Kritisk) genus- bildning	Genussystem/ genuskontrakt/ demokrati som livsform	Individ/grupp/ samhälle; kvinnligt/manligt/ männligt	Social genuskon- struktion/respon- sivitet

1) Nyhumanistisk bildning kan alternativt betecknas som kulturarvsbildning.

2) Medborgerlig bildning kan även benämnas upplysningsbildning.

Figur 9.1. Typologin utgör resultatet av en idealtypisk diskursanalys av folkbildning som kunskapsområde, vilket medför att centrala drag renodlas. Därmed skapas ett raster för organisationsdidaktiska överväganden och meningsskapande processer.

Varje organisationsnivå innehåller en eller flera mötesarenor, allt från folkomröstningar och riksstämmor till möten "face-to-face". Den verksamhet som bedrivs inom folkhögskolor och studieförbund tar sig olika latenta respektive manifesta former. Dessutom handlar det

inom folkbildningen om att frigöra sig ”från vardagens allra mest akuta problem med ekonomi, verksamhetsrapportering och deltagarrekrytering, och till och med ... våga ifrågasätta vår egen retorik” (Andersson med flera 2003, s 3).⁶⁹ Organisationsdidaktiskt framträder därmed följande frågor: Hur påverkar val av innehåll individens, gruppens och organisationens självförverkligande? Hur anknyts studiet arbetet till samhället och verksamheten i olika folkrörelser och andra organisationer? På vilket sätt studeras internationella aspekter? Hur disciplineras vuxna av att delta i folkbildning? Dessa och andra verksamhetsfrågor leder till folkbildningens rumsliga inplacement: Vem har rätt att organisera folkbildning? Hur påverkar olika organisationsformer läroprocessen? Sker studierna i Folkets hus eller tillsammans med befolkningen i andra länder? Hur påverkar olika rationaliteter verksamhetens organisering samt val av studiemetoder? Utifrån ett organisationsdidaktiskt perspektiv problematiseras dessa och andra frågor.

ORGANISATIONSDidaktik

– EN FRÅGA OM ATT PROBLEMATISERA?

I den organisationsdidaktiskt identifierade typologin fokuseras idealtypiska skillnader, men det förekommer även likheter mellan de diskurser som beskrivs. I den dagliga verksamheten lyfts främst likheter fram. Ett konsensusperspektiv utgör således en dominerande kollektiv förståelse av folkbildning. Strukturellt berörs olika kompetensnivåer. För det första en *handlingsnivå* om hur folkbildning bedrivs didaktiskt och administrativt (K1). För det andra en *planeringsnivå* om vad som studeras, utvärdering av folkbildning, vilka som deltar, var och när verksamheten bedrivs etc. (K2). För det tredje ingår en *problematiseringsnivå* utifrån vilken studiet arbetet och dess innehåll tolkas och omtolkas. På så sätt synliggörs annars dolda aspekter (K3). Genom att kombinera ett organisationsdidaktiskt perspektiv med ett kunskapssociologiskt belyses hur olika samhällsaspekter påverkar folkbildning. Folkbildning förändras således som en konsekvens av förändringar i samhället (och tvärtom). En aktuell fråga utgör vilka förgivettagna föreställningar som byggs upp i anslutning till folkhögskolor och studieförbund. Dessa kan belysas genom en tolkning av det ideologiska innehållet i olika texter. Genom en sådan process förändras, fördjupas och förtydligas typologin och dess didaktiska konsekvenser. Typologin bildar på detta sätt en utgångspunkt för fortsatt forskning.

Vad och hur individen lär utgör dominerande aspekter i talet om folkbildning. Mindre ofta ställs frågan varför. Bland de likheter som förekommer mellan olika diskurser kan nämnas att essentialismen går i maskopi med perennialismen i frågor om hälsa och skötsamhet. På så sätt berörs människans kroppslighet och dess konsekvenser för studiearbetet. Utifrån perennialismen söks en naturlig kunskap, vilken utgår ifrån kulturarvet (värderationalitet). Kunskapen ses härigenom som given. Utifrån essentialismen söks på motsvarande sätt kunskapens vetenskapliga grund. Det medför att en objektiv och naturlig kunskap söks (instrumentell rationalitet). Föreningsteknik blir därmed ett idealt kunskapsområde. Vidare inrymmer progressivismen och rekonstruktivismen likartade kunskapsintressen. I båda fallen berörs betydelsen av egna erfarenheter och hur dessa kan problematiseras. Begreppsparet *konsensus–konflikt* anknyter till samtliga här belysta diskurser. Ett konfliktperspektiv framhålls främst i anslutning till rekonstruktivismen medan övriga diskurser i högre grad ansluter till ett konsensusperspektiv. Konflikter utgår även ifrån följande begreppspär: *Expertkunskap–kulturarv* samt *individuella–kollektiva erfarenheter*. Samtidigt förblir det öppet vad som från tid till annan utgör en meningsskapande folkbildning.

I denna studie läggs organisationsfrågor som grund för didaktiska överväganden. Det medför att folkbildning ses som en arena för meningserbjudande. Organisationsdidaktiskt blir det möjligt att belysa *hur* talet om folkbildning förändras; hur förändringar sker av *vad* som studeras samt *varför* folkbildning utgör ett speciellt kunskapsområde. Dessutom ses folkhögskolor och studieförbund som arenor för läroprocesser. Att verksamhetens planering, finansiering och genomförande får organisatoriska och didaktiska konsekvenser berör relationen mellan begreppsparen *idé och handling*, *innehåll och metod*, *historia och nutid*, *kvinnligt och manligt*, *förtroendevalda och anställda* etc. Vidare visar tolkningen att verksamheten i folkhögskolor och studieförbund inte är så fri och frivillig som retoriken antyder. Detta finns anledning att belysa ytterligare eftersom det existerar frusen ideologi i retorik och handlingar. Vidare behöver forskningen belysa en diskursiv kamp om inflytandet, som är relaterad till olika bildningsideal. Samtidigt är ingen definitiv förståelse av talet om folkbildning möjlig. Istället tycks vi få nöja oss med ömsesidigt överenskomna föreställningar som grund för vår kollektiva förståelse och deltagarnas meningsskapande. Vad detta får för konsekvenser finns det anledning att studera vidare.

NOTER

1. Socialkonstruktivismen "kan lösa upp det traditionella genom att demaskera idén om naturlighet och visa att det ligger mänskliga konstruktioner bakom detta" (Barlebo Wenneberg 2001, s 161).
2. "Vad folkbildningen angår är den överallt sig lik eller borde vara det ..." (Leander 1974, s 431). Organisationsdidaktiskt nås enighet på K1- och K2-nivå, men sällan på K3-nivå (se Dale 1999).
3. "But if truth is discursive and discourses are historically situated, then truth cannot be spoken in the absence of power and each historical arrangement of power has its own truth" (Cherryholmes 1988, s 34).
4. Av intresse att belysa är "de symboliska representationer och tolkningar av kollektivt liv som är utbredda bland organisationsmedlemmarna, m a o organisationskulturen" (Alvesson 1989, s 127). "Kollektiv folkbildning blir en del av de stora folkrörelsernas program för att tillgodose folkets intresse och för att erövra samhällsmakten. ... Idag är folkbildningens främsta karakteristika kanske dess mångfald. Människor tycks delta i folkbildande verksamheter för att förverkliga individuella intressen och behov snarare än kollektiva och samhällseliga" (Sundgren 2000, s 11).
5. "Utbildningen försöker förgäves, men med rätta, vara det instrument som i ett samhälle som vårt gör det möjligt för varje individ att få tillgång till vilken diskurs som helst. Vi vet mycket väl att fördelningen av utbildning, liksom vad utbildningen tillåter och förhindrar, följer de linjer som dragits upp genom distansering, motsättningar och sociala strider. Varje utbildningssystem är ett politiskt medel för att upprätthålla eller förändra tilläggnelsen av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt de bär med sig" (Foucault 1993, s 31).
6. Organisationsteoretiskt består folkbildning av en '*infrastruktur*', som visar verksamhetens formella organisation. Folkhögskolor och studieförbund utgör organisationer som underordnas statliga förordningar och självpåtagna stadgar. Vidare förekommer en '*social struktur*', vilken gestaltas i form av planeringsmöten, studiecirklar, kurser, kulturprogram etc. Detta får pedagogiska/didaktiska samt ekonomiska/juridiska konsekvenser. Slutligen förekommer en '*superstruktur*', som berör överväganden på en problematiserings- och förändringsnivå (K3).
7. "Från och med 1900-talets första decennier påbörjas en upplösning av de ... relativt stabila klassidentiteter som formerades med det industriella genombrottet. Vi kan därmed tala om en ... kulturell hemlöshet. Detta är relaterat till framväxten av konsumtionskapitalismen, det expanderande mediarummets och den parlamentariska demokratins 'masssamhälle'" (Thörn 1997, s 407). Ett bildningssystem ritualiserar ordet (se Foucault 1993, s 32).
8. Sedan folkhögskolestarten år 1868 ändras studieinnehållet från att vara en yrkesskola för bondsöner till allmän medborgerlig bildning. "Folkhögskolorna blir inriktade mer på bred allmän borgerlig bildning än arbetarklassens skolning för intressekamp" (Sundgren 2000, s 94). Se Berndtsson 2000, s 80 och Johansson 2002.
9. Varje organisation skapas och omskapas "genom mänsklig interaktion och organisationens strukturella egenskaper [som inte kan] separeras från deltagarnas upplevelser och erfarenheter. ... [En organisationsstruktur] kan inte enkelt och opproblemiskt avläsas, den måste tolkas" (Alvesson 1989, s 128).
10. Att vara medborgare är ingen entydig händelse. Ibland tvingas individen underordna sig staten. I andra fall tilldelas individen vissa samhällseliga rättigheter (se Marshall 1991, s 21–88).

11. "Pedagogik i ett bildningsperspektiv är att i de enskilda fallen kunna avgöra vad som är bäst att göra. Det handlar om pedagogik som praktisk klokskap. Förutsättningarna, människorna, stoffet varierar alltid. Att i en viss situation kunna avgöra vad som är det bästa att göra, ifrån de förutsättningar som gäller, däri ligger undervisningens svåra konst" (Gustavsson 1996, s 271).
12. I tider av turbulens söks nya gemenskaper (se Thörn 1997, s 141). Se SOU 2004:30, s 31).
13. Se Perneman & Sandberg 1980, s 96. Dessa refererar till Stigbrand, K. (1977): Studiematerial i cirkeln, Del II. Brevskolan: *Projekt Studiecirkeln som pedagogisk situation, rapport nr 12*. Stockholm: Brevskolan.
14. Horkheimer och Adorno (1944/1981) utvecklar en radikal kritik av upplysningen. Se Sundgren 2000, s 26–30.
15. Se Kvale 2000, s 190. "Om svensk folkbildning har en särart i förhållande till annan bildnings- och utbildningsverksamhet är det just friheten och frivilligheten i kombination med den dialogdemokratiska traditionen" (Sundgren 2000, s 127). Samtidigt som det ifrågasätts växer en särartsideologi fram (se Sundgren 2003).
16. "Ömsesidiga typifieringar av handlingar byggs upp under loppet av en gemensam historia" (Berger & Luckmann 1979, s 71). "När vi ... förhåller oss pragmatiskt till det förflutna intar vi ståndpunkten att det förflutna endast kan förstås utifrån nuet, utifrån ett avgränsat sociohistoriskt sammanhang" (von Wright 2000, s 44). Mänskliga möten kan inte "förutbestämmas, de är både kreativa och obestämda" (von Wright 2000, s 202). Se Berger & Luckman 1979, s 43, Asplund 1987a, s 45 samt Danius & Jonsson 1993, s 44.
17. Nya sociala rörelser uppstår utifrån snabbt framväxande opinioner. Ett exempel utgör den folkstorm som etableras efter förgiftningen av grundvattnet vid bygget av järnvägstunneln genom Hallandsåsen.
18. En grund ekologirörelse fokuserar miljöförstöring och resursförbrukning. En djup-ekologisk rörelse syftar till "att människorna i industriländerna skall förbli friska och välbeställda" (Thörn 1997, s 349). En djup ekologisk rörelse inriktas på biosfäriske egalitet (se Arne Næss i Asplund 1979, kapitel 9). Se Thörn 1997, s 325.
19. Av "besparingskäl" centraliseras studieförbunden; lokalkontor stängs och tjänstemän avskedas. Lokal studieverksamhet försvåras (se Andersson med flera 2003, s 42–44 och SOU 2004:30). "Teoretiskt uttryckt är *nuet* platsen för den aktuella konflikten. [Organisationsdidaktiskt belyses nya former av kollektiv handling: Kvin-norörelsen utgör] något mer än hävdandet av nya rättigheter och ett jämställdhetskrav. Den hävdar även vikten av skillnaden, att alternativa koder kräver erkännande" (Melucci 1992, s 69). Se SISU 2003a och b.
20. "If we hope to make of education a constructive force in behalf of a better world rather than a worse one, we must be fundamentally concerned with the directions in which we desire the world to move" (Brameld 1956, s 3).
21. "Idéer och tankar bär på en viss grad av rationalitet. Det för med sig att orimliga ideologier och irrationella tankar till följd av ett slags kollektivt, rationellt övervägande har en tendens att vika undan för mer välgrundade idéer" (Gustavsson 1991, s 226). Sammanfattningsvis kan diskurserna beskrivas på följande sätt: *Perennialismen* danar en personlighet baserad på existerande kulturarv och individens potential. *Essentialismen* inkluderar medborgerlig bildning, vilket anknyter till parlamentarismen. De som väljs till förtroendeuppdrag behöver öka sina kunskaper för att bli 'goda representanter' för de som inte väljs. En tudelning sker mellan ledare och deltagare, varvid ledarskapet sätts i fokus. Enligt *progressivismen* går det inte att med säkerhet förutspå människans utveckling eftersom varje

- deltagare förvärvar unika livserfarenheter. Människans förmåga till social responsivitet blir betydelsefull inom *rekonstruktivismen*. Vidare eftersträvas en generativ ömsesidighet mellan studiedeltagarna.
22. Progressivism utgår från deltagarnas erfarenheter, varvid ledarskapet utgör ett stöd och inte ett värde i sig. Rekonstruktivismen bygger på ömsesidighet mellan deltagare och ledare. Vilka har makt att påverka och vilka saknar denna möjlighet? I samtliga diskurser utom perennialismen sätts frågor om demokrati högt på dagordningen. Essentialismen bygger på en elitistisk demokratisyn, varvid demokrati ses som en teknisk fråga. Inom progressivism och rekonstruktivism blir demokrati en livsform.
 23. Att filosofier är komplexa utgör ett villkor för att de skall ses som tillförlitliga vid en belysning av folkbildningens innebörd. Varje bildningsfilosofi berör individualistiska och kollektivistiska bildningsideal.
 24. Perennialismen anknyter till metafysisk realism och "en kunskapsteori som lägger vikt vid sinneserfarenheter. Den förkastar teorin om medfödda idéer och ansluter sig till korrespondensteorin för sanning" (Lübcke med flera 1993, s 548). Perennialism och essentialism inrymmer förmedlingspedagogisk metod (se Brameld 1956, s 11).
 25. "Ideas or patterns ... exists eternally and give meaning to every experience, every individual thing, every particular idea. The epistemological task thus becomes that of searching for ... truth, which is itself identified by its harmony with these universal forms" (Brameld 1956, s 11).
 26. Hur "de bäst lämpade" formar en maktposition belyses skönlitterärt av Peter Høeg i "De kanske lämpade". I perennialismen ingår en neo-thomistisk syn på människans förnuft, det vill säga att förnuft och sanning finns där för att reproducera samhälle och organisationsliv (se Brameld 1956, s 74).
 27. "Perennialism-essentialism, ..., is a continuum of predominantly past-oriented ideas leading to attitudes and actions which rest to a much greater extent in the believe that *history makes man*. While it recognizes that man possesses powers, including those of science, and that experimentation with nature is therefore proper and desirable, it insists that these powers – powers that are sometimes regarded simply as those of a machine-like universe, but perhaps oftener as divinely created and ordained. It is man's most essential, if not his most sacred, task to understand, to obey, frequently to revere the given cosmos of which he is a part. Only thus can he hope to adjust himself wisely to the order of life, or hope to become identified with or accepted by the eternal powers of the universe when his own earthly life is ended" (Brameld 1956, s 378–379). Se Ambjörnsson 1998.
 28. Föreläsningssällningar får inte "bedriva vare sig politisk eller religiös verksamhet, ..., dvs. propaganda i alla dess former. ... Folkbildningsarbetet skulle vara 'fritt' och 'frivilligt'. Verksamhetens fick ej vara ideologiserande eller politiserande. Det var s.k. objektiv upplysning som skulle förmedlas. [Ett förbud mot politiska och religiösa ämnen upphävs år 1927 om] studiearbetet uppfyllde objektivitetskravet" (Andersson 1980, s 269–270).
 29. Naturalismen etableras i slutet av 1800-talet och anknyter till scientism och essentialism (se Brameld 1956, s 377 och Sundgren 1996, s 69–73). "[A]llt som finns kan reduceras till ... de krafter och entiteter som naturvetenskapen opererar med" (Lübcke med flera 1993, s 385).
 30. Idealister besjälar verkligheten och realister söker efter en materiell grund för en modern samhällsordning. "Since realists and idealists are commonly regarded as implacable foes, it is to be expected that essentialism would be less unified than either progressivism or perennialism, and hence more eclectic. Yet, in terms of its practical effects, one is struck not so much by its eclecticism as by the degree of its over-all consistency" (Brameld 1956, s 8). Se Brameld 1956, s 9 och 168.

31. Enligt essentialismen står kunskap fri från människan och behöver därför förmedlas från en generation till nästa (Brameld 1956, s 375). Inom folkbildning söker vetenskaplig kunskap en hegemonisk position (se Sundgren 1996, s 54–55). "Det övergripande *motivet* för en universitetsmedverkan i folkbildningsarbetet är enligt Oscar Olsson att tillföra folkbildningen den *vetenskapliga* kunskapen och den vetenskapliga metoden. Vad han vill är att folkbildningen skall få del av den högre allmänbildning ..." (Törnqvist 1996, s 159).
32. Folkhälsofrågor knyts ofta till folkbildning. Därvid används medicinska rön om rökningens skadeverkningar (essentialism) för att moralisera över människors levnadsmönster, utan att värdegrunden tydliggörs (perennialism). Renlevnadsregler presenteras som fakta i ett skötsamhetsideal (se Ambjörnsson 1998).
33. Akademiska ämnen blir till intresseområden inom folkbildning; demokrati (statsvetenskap), ekonomi (företags- och nationalekonomi), (ut)bildning (psykologi, pedagogik och sociologi) etc.
34. Se SOU 1996:122, s 16. Hantverkscirklar skall främja demokrati och innehåller krav på litteratur (se Waldén 1994). Studieförbunden får en påse med pengar, men krav ställs "att folkbildningsorganisationerna skulle uppsätta mål, prioritera områden och kontinuerligt utvärdera verksamheten" (SOU 1996:122, s 17). Se Sundgren 2003.
35. En autodidakt når excellens inom ett specifikt område, till exempel som självlärd musiker. Denna kunskap förvärvas genom praxis och som ett självstyrt lärande (se Borgström 1988).
36. "This is pragmatism premised on unreflective acceptance of explicit and implicit standards, conventions, rules, and discourse-practices that we find around us. ... Vulgar pragmatism is socially reproductive, instrumentally and vulgar pragmatism is socially reproductive, instrumentally and functionally reproducing accepted meanings and conventional organizations, institutions, and ways of doing things for good and ill" (Cherryholmes 1988, s 151).
37. Parlamentarismen utgör en demokratiform, vilken benämns elit- eller ledardemokrati.
38. Om "vi förstår rationaliteten kan vi även förstå på vilket sätt handlingsstrategin ter sig meningsfull" (von Wright 2000, s 39).
39. Upplysning används som en alternativ beteckning till medborgerlig bildning (se Vestlund 1996).
40. "[D]en ursprungliga svenska folkhögskolan kunde ses som ... ett jordbrukets polyteknikum" (Berndtsson 2000 s 82). Polyteknisk bildning berör flera yrken och verksamhetsgrenar (se Egidius 2000, s 180). Se Häyrynen & Hautamäki 1976, Ginner 1988, s 183 och 197, Nilsson 1994, kap. 5 och Rojek 1995, s 12–24.
41. Det medför att "[a]llt fler yrkesutbildningar och yrkesrelaterade kurser har vuxit fram inom skolformen [folkhögskolan] och debatten om dessa kursers berättigande har ständigt förts" (Berndtsson 2000, s 296).
42. "Vi måste nå ut med vårt budskap... Det handlar om studiecirkeln som skolning för ledarskap" (Andersson med flera 2003, s 42). Det pläderas för 'nya undervisningsmetoder' och ett flexibelt lärande (K1) istället för bildningsfilosofiska problemtiseringar (K3).
43. "Although essentialist theory was temporarily eclipsed by progressivist theory, essentialist educational practices today continue to be the commonest type. ... Its conscious or unconscious intent is to perpetuate established moral, political, and other attitudes and habits of thought which, despite occasional spurts of renewed vitality and effectiveness, have demonstrated their deficiency in this time of transformation" (Brameld 1956, s 10).

44. "By 'liberalism' we mean a pattern of beliefs manifested in such habits and attitudes as tolerance, open-mindedness, curiosity, adventurousness – in short, by a capacity to grow and learn as man slowly and steadily tries more reflective ways of improving himself and his society. Freedom of inquiry, is indispensable to the liberal way of life" (Brameld 1956, s 6).
45. Att vara progressiv medför att "experiences differ at different age levels and in different communities ..." (Brameld 1956, s 6). Brameld ser tänkande som en grund för lärandet, vilket kritiserar av Säljö (2000). "Mind is not a thing; it is a name for special ways of dealing with human situations and problems" (Brameld 1956, s 73).
46. "[It is] possible that progressivist have overemphasized the problematic in their eagerness to break away from the passivity of essentialist learning. ... [It is important] to encourage the kind of learning that starts with problems" (Brameld 1956, s 180). Essentialistiskt utgår lärandet ifrån förmedlade fakta (se Brameld 1956, s 168).
47. I idealtypisk mening särskiljs självbildning ifrån erfarenhetsbildning, vilka i andra beskrivningar hålls ihop samtidigt sker en uppdelning mellan individ och kollektiv (se Sundgren 2000, s 18).
48. "Historiskt sett har folkhögskolan alltid pressats att vara konkurrensmässig i förhållande till andra utbildningsanordnare och har fortfarande behov av att kunna legitimera sig i utbildningssamhället" (Berndtsson 2000, s 296–297). Se Tomberg 1994, s 36.
49. "I ett samhällsperspektiv innehåller bildning redan från början ett civilisationskritiskt inslag. ... [Bildning vänder] sig mot den vetenskapliga kunskapens dominans och kunskapens fortskridande instrumentalisering" (Gustavsson 1996, s 273).
50. "The problem facing reconstructionism in the area of knowledge is to provide a set of criteria by which our present culture can be judged and a set of tools with which it can more hopefully and vigorously set about resolving its confusions and reconstructing its major institutions, practices, and habits" (Brameld 1956, s 109). Kunskap blir "the term used to designate the body of agreed upon experiences which have been utilized by past and present cultures..." (Brameld 1956, s 107). Rekonstruktivismen anammas runt om i Europa (se Brameld 1956, s 14).
51. "Progressivism-reconstructivism is a continuum of present- and future-oriented ideas leading to cultural attitudes and actions which rest in the belief that *man makes history* and that he is subject *only* to the order which, individually and collectively, he fashions out of the materials of nature, including his own nature" (Brameld 1956, s 378).
52. "Therefore it is now the function of the reconstructionist minority to serve as critic, to expose the ideological illusions that continue to deceive the majority, and to testify as publicly and as frequently as possible against those inherited beliefs and arrangement that deny social-self-realization to the majority" (Brameld 1956, s 128). Se Brameld 1956, s 123. Rädslan för att folkbildning leder till en radikal rekonstruktion av samhället påverkar statsbidragsgivningen till studieförbunden långt in på 1900-talet (se Andersson 1980, s 247 och 269).
53. Psykologiska teorier som bygger på inre andliga tillstånd, stadieteorier samt olika absolutistiska och mekanistiska föreställningar ifrågasätts (se Brameld 1956, s 74 och 209, Dewey 1999, Säljö 2000, Illeris 2001 och Asplund 2002). En central aspekt blir, att "a number of individuals or groups have joined for a purpose, more or less clearly expressed in the form of goals, that they endeavor to realize together" (Brameld 1956, s 104).
54. "Det sokratiska arvet är tydligt i den kommunikativa handlingsteorin. Det ger oss riktlinjer för hur en lyckad argumentation bör gå till. Man kan också få fram vissa

- samtalsnormer som gäller för både deltagare och den som leder diskussionen. Det kan vara sådana regler om att var och en måste redogöra för sin uppfattning, att man skall presentera sin sak kort och koncist och lyssna till motpartens argument utan baktankar. För ordföranden gäller det att hålla inne med sin egen uppfattningar och underlätta förståelsen mellan deltagarna” (Eriksen 1998, s 88–89).
55. ”The leader in education, then, can and should be strong – strong in vision and conviction, in courage, in persuasiveness, in patience; strong in enforcement of majority-sanctioned discipline; strong in cooperation with constructive forces ...” (Brameld 1956, s 288–289). Se Brameld 1956, s 287 och Dale 1999, s 70–73.
 56. ”Uppfattningarna [om folkbildning] har inte alltid varit så enhetliga som vi föreställer oss” (Arvidson, 2004, s 7). Idealt ligger samtalet till grund för studieverksamheten (se Andersson med fler 2003, s 40). Se Berndtsson 2000, s 79.
 57. ”Scientism är då en, för sina avgränsade ändamål, funktionell omvärldsförståelse, som kommit att dominera och förvränga hela vår världsbild. Inte bara samhälls- och humanvetenskaplig förståelse utan också vår vardagsförståelse, vårt sätt att tänka, förstå oss själva och förhålla oss till omvärlden” (Sundgren 1996, s 55). Kritik av scientismen ses som ’bakåtsträveri’ (se Östman 1995, Hoffmeyer 1997, kap 10 och Sjöberg 2000).
 58. Kritisk teori liksom kritisk bildning framstår som idealistiska synsätt och alternativ till vad som kritiserats redovisas sällan. Se Alvesson & Willmott 1996 och Carleheden 1996, s 225.
 59. ”Deliberativa samtal innebär för aktörerna samtal om något som berör dem genom att skilda perspektiv kommer upp till ytan och ett problem växer fram och att frågor ställs samt att det egna perspektivet utmanas” (Englund 2000, s 7). Dialogen utgör en handling (se Westlin 2000, s 71). ”Den deliberativa demokratins grundidé ... är att beslutsfattandet bör motiveras och diskuteras grundligt mellan ingående parter. ... Deliberativ demokrati innebär också att de beslut som ... fattas ses som temporära och att oenighet ... respekteras ...” (Englund 2000, s 5). Se Ginner 1988, s 25 samt Alvesson & Willmott 1996, s 58–60.
 60. Studieförbunden blir fördelningsorganisationer samtidigt som medlen blir allt mindre (se Andersson med flera 2003, s 40). Se Melucci 1992 och Thörn 1997 om konstituering av organisationer.
 61. ”Utöver yrkeskicklighet förutsätte[s] ... även en tillräckligt avancerad allmänbildning” (Häyrynen & Hautamäki 1976, s 37). Att finna adekvata språkliga begrepp är en betydelsefull del av lärprocessen. Ett exempel berör begreppet ekologi och om det får lika stort inflytande som ekonomi i studiearbetet? Båda begreppen berör hushållning. Se Uljens 1998, Berndtsson 2000, s 296 och Sjöberg 2000, s 169–177.
 62. Polyteknisk bildning har en historiskt förankring inom folkhögskolan, men numera saknas ofta kurser med denna inriktning. Perspektivet förblir outvecklat trots att det är förenligt med ’fri och frivillig’ folkbildning. Istället betonas medborgerlig bildning och humaniora (se Berndtsson 2000, s 296). Endast ett fåtal studieförbund och folkhögskolor genomför studieverksamhet inom natur, miljö och teknik utifrån ett humanistiskt och samhälleligt perspektiv. Kan skälet vara att naturvetenskap och teknik ses som en ’nödvändig utveckling’?
 63. Genuskontrakt innehåller ofta dolda överenskomelser om vad som är kunskap. Dessutom bidrar de till ’könsblindhet’ och att sociala könsskillnader förblir ouppmärksammade (se Larsson 1997, s 53 och 146). Gustavsson (2001) belyser genusaspekter i idrottsrörelsen. Se Hirdman 1988 och Olofsson 1989.
 64. ”Denna ’likgiltighet’ kunde iaktas även hos kvinnorna själva, eftersom de hade övertagit den allmänna inställningen att det onödigt för kvinnor att ’läsa’”

- (Berndtsson 2000, s 83). På 1930-talet bryts mansdominansen och folkhögskolan anpassar sig till dominerande samhällsvärderingar. Idag finns två folkhögskolor som vänder sig enbart till kvinnor: Kvinnofolkhögskolan i Göteborg och Långholmens folkhögskola i Stockholm.
65. Denna studie hämtar inspiration ifrån andra didaktiska typologier med anknytning till forskningsgruppen socialisationens innehåll (SOCINN). Se Englund (1986), Östman (1995), Ljunggren (2000) med flera.
 66. Organisationsdidaktiska val styrs av olika rationaliteter med olika konsekvenser.
 67. Forskare som lyfter fram olika bildningsideal är bland annat Thomas Ginner (1988), Bernt Gustavsson (1991), Gunnar Sundgren (2000) och Rolf Berndtsson (2000). Även dokument från staten och folkbildningsrådet berör olika bildningsideal. Enskilda personer är anhängare av mer än ett bildningsideal, vilket exempelvis gäller uttolkare av folkbildning som Oscar Olsson, Rikard Sandler och Ellen Key.
 68. "Actors with better training, better education and more knowledge have many advantages in te interaction with actors from other organizations with fewer resorces of this kind" (Ahrne 1997, s 40). Se Berger & Luckmann 1979, s 154
 69. En studiecirkel inom Vuxenskolan samlas under två år för att bearbeta sina erfarenheter av folkbildning (folkbildarminnen). Se Andersson med flera 2003, s 3.

REFERENSER

- Aastrup Rømer, Thomas (2002): Lärning og objektivitet i projekt-arbejdsformen. *Nordisk pedagogik nr 2* (s 89–98). Göteborg.
- Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahrne, Göran (1981): *Vardagsverklighet och struktur*. Göteborg: Korpen.
- Ahrne, Göran (1997): *Social Organizations. Interaction Inside, Outside and Between Organizations*. London: Sage.
- Ajagán-Lester, Luis (1999): Text och etnicitet. I Carl Anders Säfström & Leif Östman red: *Textanalys* (s 121–134). Lund: Studentlitteratur.
- Alanen, Lilli (1997): Descartes' dualism och den filosofiska psykologin. I Ulla M. Holm, Eva Mark & Annika Persson red: *Tanke Känsla Identitet*. Göteborg: Anamma.
- Allvin, Michael (1997): *Det individualiserade arbetet. Om modernitetens skilda praktiker*. Stockholm: Symposium.
- Alvesson, Mats (1989): *Ledning av kunskapsföretag. Exemplet Enator*. Stockholm: Norstedts.
- Alvesson, Mats (1991): *Kommunikation, makt och organisation. Kritiska tolkningar av ett informationsmöte i ett företag*. Stockholm: Norstedts ekonomi.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Willmott, Hugh (1996): *Making Sense of Management. A Critical Introduction*. London: Sage Publication.
- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000): *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Karreman, Dan (2000): Varieties of Discourse. On the Study of Organizations Through Discourse Analysis. I *Human Relations*, volym 53, november 9, s 11–27. London: Sage Publication.
- Ambjörnsson, Ronny (1998): *Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880–1930*. Serien Norrlands bildningshistoria. Stockholm: Carlssons.
- Andersson, Bo (1980): *Folkbildning i perspektiv. Studieförbunden 1870–2000* (avhandling). Stockholm: LTs förlag.
- Andersson, Gunnar med flera (2003): *Samtal i lusthuset*. Vingåker: Vuxenskolan.
- Andersson, Johnny & Gustavsson, Kjell (1985): *Har idrottandet någon mening? En kritisk granskning*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Andersson, Lars Gustaf; Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2002): *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.

- Andersson, Sten med flera (1985): *Mellan människor och ting*. Göteborg: Korpen.
- Appiah, K. Anthony (1999): Identitet, autenticitet, överlevnad (s 139–151). I Charles Taylor: *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Arendt, Hanna (1988): *Människans villkor. Vita Activa*. Eslöv: Röda Bokförlaget.
- Arvidson, Lars (1985): *Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under (1900-talet – en jämförelse* (avhandling). Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Arvidson, Lars (2004): *Mellan rörelse och universitet – Folkbildning enligt socialdemokraten Oscar Olsson och liberalen Carl Cederblad*. Linköping: Mimer, Linköpings universitet.
- Aspers, Patrik (1999): Recension. I *Sociologisk forskning nr 2/99*. Stockholm: Sveriges Sociologiförbund.
- Asplund, Johan (1979): *Teorier om framtiden*. Stockholm: Liber.
- Asplund, Johan (1987a): *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Asplund, Johan (1987b): Idrott och samhällsordning. I Ulla Bergryd red: *Den sociologiska fantasin teorier om samhället* (s 11–32). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Asplund, Johan (1989): *Rivaler och syndabockar*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, Johan (1992): *Storstäderna och det forteanska livet*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, Johan (2002): *Genom huvudet. Problemlösningens socialpsykologi*. Göteborg: Korpen.
- Barlebo Wenneberg, Søren (2001): *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Lund: Liber.
- Beck, Ulrich (1996): *Att uppfinna det politiska. Bidrag till en teori om reflexiv modernisering*. Göteborg: Daidalos.
- Belaval, Yvon (1993): Om retorikens idé. *Res Publica nr 24* (s 63–74). Stockholm: Symposium.
- Berg, Gunnar & Wallin, Erik (1986): *Skolan i ett organisationsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar & Wallin, Erik (1987): *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1979): *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Bergsted, Bo & Perneman, Jan-Erik (1989): *Nya vägar i Folkbildning och Vuxenundervisning i Norden. Lägesanalys av FOVU-projektet rapport nr 8*. Kungälv: Nordens folkliga akademi.
- Bergstedt, Bosse (1998): *Den livsupplysande texten. En läsning av N F S Grundtvigs pedagogiska skrifter* (avhandling). Stockholm: Carlssons.
- Berndtsson, Rolf (2000): *Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt* (avhandling). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Bjurwill, Christer (1989): *Idrottens didaktik. I Idrott, historia och samhälle* (s 9–32). Stockholm: SVIF.
- Bjurwill, Christer (1998): *Reflektionens praktik. Ett bidrag till den filosofiska pedagogikens innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkegren, Dag (1989): *Hur organisationer lär*. Lund: Studentlitteratur.
- Blomdahl, Ulf (1990): *Folkrörelserna och folket – med utblick mot framtiden*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Bolin, Lorentz (1943): J.U.F:s praktiska studiearbete. I Sigurd Örjangård red: *Med handen på plogen. Jordbrukare Ungdomens Förbund 25 år* (s 62–72). Stockholm: Varia.
- Borgström, Lena (1988): *Vuxnas kunskapssökande. En studie av självstyrt lärande*. Stockholm: Brevskolan.
- Borgström, Lena, Gougoulakis, Petros & Höghelm, Robert (1998): *Lärande i studiecirkel. En studie av en pedagogisk miljö*. Stockholm: Lärarhögskolan, Vuxenpedagogiska forskningsgruppen.
- Brameld, Theodore (1950): *Patterns of Educational Philosophy*. New York: World Book Company.
- Brameld, Theodore (1956): *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*. New York: The Dryden Press.
- Brante, Thomas & Fasth, Eva (1982): *Termer i sociologi. Innebörd och sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Brante, Thomas & Elzinga, Aant (1988): *Kontroversstudier. Förslag till forskningsprogram. VEST. Tidskrift för vetenskapsstudier nr 5–6* (s 52–58). Göteborg: Institutionen för vetenskapsteori, Göteborgs universitet.
- Buur Hansen, Niels (1998): *Diskursanalyse, demokrati og folkeoplysning. Forskningsprojektet Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati*. Arbeidspapir Nr. 1 1998. Köpenhamn: Forskningscenter for Voksenudannelse, Danmarks Lærerhøjskole.
- Bylund, Anna-Carin & Seppänen, Sirkka (2002): *Rapport om uppföljningsarbete i studieförbund*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Byström, Jan (1983): *Studiecirkeln pedagogik*. Stockholm: Brevskolan.

- Börjesson, Mats (2003): *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Carleheden, Mikael (1996): *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna* (avhandling). Göteborg: Daidalos.
- Carlsson, Karin, Lernberg, Christian & Lindgren, Mats (2001): *Folkbildning och framtiden. En omvärldsanalys för Folkbildningsrådet*. Stockholm: Kairos future.
- Cherryholmes, Cleo H. (1988): *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. London: Teachers College Press.
- Cherryholmes, Cleo H (1999): *Reading Pragmatism*. London: Teachers College Press.
- Czarniawska-Joerges, Barbara (1992): *Styningens paradoxer: scener ur den offentliga verksamheten*. Stockholm: Nordstedts juridikförlag.
- Dale, Erling Lars (1989): *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikens identitet og anvendelse*. Aurskog: Gyldendal Norske forlag.
- Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Danius, Sara & Jonsson, Stefan (1993): Starka tolkningar segrar. I *Res Publica* nr 24 1993. Tema Fredric Jameson Retorik. Stockholm: Symposion.
- Dewey, John (1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Douglas, Mary (1987): *How Institutions Think*. London: Routledge & Keagan, Paul.
- Eder, Klaus (1999): *Natur och samhälle. Om det praktiska förnuftets evolution*. Göteborg: Daidalos.
- Egidius, Henry (2000): *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekenstam, Claes (1993): *Kroppens idéhistoria. Disciplinering och karaktärsdanning i Sverige 1700–1950* (avhandling). Hedemora: Gidlunds förlag.
- Ekman, Anders (2002): Statistik. I Anders Ekman red: *Årsbok om folkbildning. Forskning & Utveckling* (s 186–203). Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.
- Engdahl, Emma (1999): Recension. *Sociologisk forskning* nr 2/99 (s 118–122). Stockholm: Sveriges Sociologiförbund.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special References to Citizenship Education* (avhandling). Lund: Studentlitteratur.

- Englund, Tomas (1993): Recensioner. *Utbildning och Demokrati* 1993 nr 2 (s 72–74). Uppsala: Centrum för didaktik, Uppsala universitet.
- Englund, Tomas (1995): På väg mot undervisning som det ordnade samtalet? I Gunnar Berg, Tomas Englund & Sverker Lindblad red: *Kunskap Organisation Demokrati* (s 49–70). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1997a): Om meningsskapandets möjligheter. *Pedagogisk forskning i Sverige. Årgång nr 1* (s 43–53). Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Englund, Tomas (1997b): Undervisning som meningserbjudande. I Micahel Uljens red: *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s 120–145). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1999): Inledning. I John Dewey: *Demokrati och utbildning* (s 11–32). Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Engman, Kerstin (2001): Behövs kvinnofolkshögskolor? I Karin Nordberg och Kerstin Rydbeck red: *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet* (s 153–169). Linköping: Mimer, Linköpings universitet.
- Eriksen, Erik Oddvar (1998): *Kommunikativt ledarskap. Om styrning av offentliga institutioner*. Göteborg: Daidalos.
- EU (2000): *Memorandum för livslångt lärande*. Bryssel: EU-kommissionen.
- Flybjerg, Bent (1994): *Rationalitet og magt. Det konkretas videnskab* (avhandling) Odense: Akademisk forlag.
- Folkbildningsrådet (2000): *Popular Education in Sweden*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Folkbildningsrådet (2002): Skrivelse 2002-03-04. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Folkbildningsrådet (2003): www.folkbildning.se september 2003. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Foucault, Michael (1993): *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposium.
- Friedländer, Herbert (1983): *Ord för ord. Svenska synonymer och uttryck*. Stockholm: P A Norstedt & söners förlag.
- Fritzen, Lena (1998): *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser* (avhandling). Lund: Lund University Press.
- Fröjd, Nils med flera (1968): *Tips för 4H-ledare*. Stockholm: Riksförbundet Sveriges 4H, Sparfrämjandets förlag.

- Gergen, Kenneth J. (1999): *An Invitation to Social Construction*. London: SAGE Publications.
- Giddens, Anthony (1997): *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (1992): *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Ginner, Thomas (1988): *Den bildade arbetaren. Debatten om teknik, samhälle och bildning inom Arbetarnas bildningsförbund 1945–1970* (avhandling). Linköpings Studies in Arts and Science. Linköping: Universitetet i Linköping, Tema teknik och social förändring.
- Gougoulakis, Petros (2001): *Livslångt lärande ... på svenska!* (avhandling). Stockholm: HLS Förlag.
- Grabowski, Simon (1993): N F S Grundtvig: ett personligt porträtt. I Kerstin Dahlén red: *N F S Grundtvig. Ett porträtt och bibliografi. Grundtvigs aktualitet och inflytande i våra dagar och Framtiden* (s 9–21). Göteborg: Nordens Folkliga Akademi.
- Gustavsson, Bernt (1991): *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse* (avhandling). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (1992): *Folkbildningens idéhistoria*. Skriftserien. Stockholm: Arbetarnas bildningsförbund, Bildningsförlaget.
- Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vårt tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (2000): *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Kjell (1989): *Folkbildning i omvandling. En pedagogisk idédiskussion*. Örebro: Högskolan i Örebro.
- Gustavsson, Kjell (1993): Synpunkter kring en folkbildningsidé. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Årgång 2 nummer 1 (s 57–68). Uppsala: Uppsala universitet, Centrum för didaktik.
- Gustavsson, Kjell (1994): *Vad är idrottandets mening? En kunskapssociologisk granskning av idrottens utveckling och läromedel samt en organisationsdidaktisk kompetensanalys* (avhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gustavsson, Kjell (2000): Idrott, folkbildning och 'genuskontraktet'. I Göran Patriksson red: *Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning. SVEBI:s årsbok* (s 61–93). Lund: Svenska föreningen för beteendevetenskaplig idrottsforskning.
- Gustavsson, Kjell (2001): Perspektiv på genus, idrott och folkbildning. I Karin Nordberg & Kerstin Rydbeck red:

- Folkbildning och genus – det glömda perspektivet* (s 119–152). Linköping: Mimer.
- Gustavsson, Kjell (2003): *En tankefärd kring folkbildning som idé- och kunskapsvärld. Utveckling av en ansats för forskning om folkbildning*. Arbetsrapport nr 7. Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Gutmann, Amy (1999): Inledning. I Charles Taylor: *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Göransson, Bengt (1998): Inledning. I *Demokratins räckvidd*. SOU 1998:55 (s 1–3). Stockholm: Fritzes.
- Habermas, Jürgen (1994): *Samhällsvetenskapernas logik*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (1996): *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och handlande*. Göteborg: Daidalos.
- Hallberg, Margareta (1988): Recensioner. VEST. Tidskrift för vetenskapsstudier nr 5–6 (s 68–72). Göteborg: Institutionen för vetenskapsteori, Göteborgs universitet.
- Halldén, Olle med flera (1957): *Idrotten är ... Om idrottens idé ideologi och uttrycksformer. Ett underlag för diskussion i klubbar och studiecirklar*. Stockholm: Sveriges Riksidrottsförbund.
- Halldén, Sören (1980): *Nyfikenhetens redskap. En bok om kritiskt tänkande inom vetenskapen och utanför*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammershøj, Lars Geer (2000): *Den forholdte mening. En konstruktion af meningsfilosofi med henblik på det senmoderne villkår for dannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Hargreaves, Andy (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Per (1993): *Skola för ande och hand. En studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet* (avhandling). Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- Hartman, Per (1999): *Att mötas i studier – en studie av vuxenstuderande i folkhögskola och studieförbund*. Linköping: Linköpings universitet, Vuxenutbildarcentrum.
- Hedlund, Karl (1943): *Folkhögskolan i nordiska sammanhang*. I Karl Hedlund red: *Svensk folkhögskola under 75 år*, (s 7–35). Stockholm: Lars Hökerbergers bokförlag.
- Heller, Agnes (1999): *A Theory of Modernity*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Helms Jørgensen, Christian (2002): *Uddannelsesplanlægning – samspil mellem uddannelse og arbejde*. Roskilde: Institut for Uddannelseforskning, Roskilde Universitetscenter.

- Henning, Karl (1962): *Djuren, våra vilda vänner*. Stockholm: LT.
- Hermansen, Mads (2000): *Lärandets universum*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Yvonne (1988): Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. I *Kvinnovetenskaplig tidskrift nummer 3* (s 49–63). Stockholm: Föreningen Kvinnovetenskaplig tidskrift.
- Hjälmeskog, Karin (2000): "Democracy begins at home". *Utbildning om och för hemmet som Medborgarfostran* (avhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hoffmeyer, Jesper (1984): *Naturen i hovedet. Om biologisk vetenskap*. Köpenhamn: Rosinante.
- Hoffmeyer, Jesper (1997): *Livstecken. Betydelsens naturhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1944/1981): *Upplysningens dialektik. Filosofiska fragment*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Håkansson Kaj (1999): Den sociala (?) determinismen och kampen för en bättre värld. *Sociologisk forskning nr 2/99* (s 96–117). Stockholm: Sveriges Sociologiförbund.
- Häyrynen, Yrjö-Paavo & Hautamäki, Jarkko (1976): *Människans bildbarhet och utbildningspolitiken en utbildningshistorisk, inlärningspolitisk och samhällspolitisk analys*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Ifversen, Jan (1997): *Om magt, demokrati og diskurs. Diskuteret i lyset af den franske revolution*. Aarhus: Center for Kulturforskning, Aarhus universitet.
- Illeris, Knud (2001): *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Ilmonen, Kaj (1985): *Behov och civilisation*. Stockholm: Carlssons.
- Ingers, Enoch (1943): Den svenska folkhögskolan 1868–1943. I Karl Hedlund red: *Svensk folkhögskola under 75 år*, (s 36–155). Stockholm: Lars Hökerbergers bokförlag.
- Israel, Joachim (1992): *Språk och kunskap*. Göteborg: Daidalos.
- Israel, Joachim (1999): *Handling och samspel. Ett socialpsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997a): Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I Michael Uljens red: *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s 17–34). Lund: Studentlitteratur.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997b): Didaktikens centrala frågor. I Michael Uljens red: *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s 47–74). Lund: Studentlitteratur.

- Jarvis, Peter (1997): *Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society*. Leicester: NIACE.
- Johannisson, Karin (1997): *Kroppens tunna skal*. Stockholm: Norstedts.
- Johansen, Tom (1992): *Kullisenes regi mellom ting og tekster. En sociomateriell analyse av forutsetninger for makt og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, Bengt Olof (1996): *Rapport. Analys av folkhögskolornas och studieförbundens måldokument, utvärderingsplaner och verksamhetsberättelser verksamhetsåret 1994/95*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Johansson, Inge (1985): *För folket genom folket. Om idéer och utvecklingslinjer i studieförbundens verksamhet*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Inge (2002): *Bildning och klasskamp. Om arbetarbildningens förhistoria, idéer och utveckling*. Stockholm: Arbetarnas Bildningsförbund.
- Johansson, Thomas & Miegel, Fredrik (1996): *Kultursociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Key, Ellen (1916): *Folkbildningsarbetet särskilt med hänsyn till skönhetssinnets odling. En återblick och några framtidsönsknings*. Stockholm: Tidens förlag.
- Key, Ellen (1897/1992): *Bildning några synpunkter*. Stockholm: ABF-förlaget/Bildningsförlaget.
- Korsgaard, Owe (1997): *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år* (avhandling). København: Gyldendal.
- Korsgaard, Owe (2001): *Disciplinering, subjektivering og demokrati*. I Owe Korsgaard red: *Idræt, krop og demokrati* (s 54–71). København: Gads forlag.
- Kosík, Karel (1979): *Det konkrertas dialektik. En studie i människans och världens problematik*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Kristensson Uggla, Bengt (2002): *Slaget om verkligheten. Filosofi Omvärldsanalys Tolkning*. Stockholm: Symposium.
- Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (2000): *Forskare i lära*. I Klaus Nielsen & Steinar Kvale red. (2002): *Mästarlära: lärande som social praxis* (s 181–197). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Berit (1997): *Ljus och upplysning äfven för kvinnan. Kvinnors medborgarbildning i den svenska folkhögskolan 1868–1918*. Göteborg: Anamma.

- Larsson, Berit (2001): Könsskillnad och folkbildning. I Karin Nordberg & Kerstin Rydbeck red.: *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet* (s 191–207). Linköping: Mimer, Institutionen för beteendevetenskap.
- Larsson, Hans (1917/1993): *Om bildning och självstudier*. Stockholm: ABF förbundet, Bildningsförlaget.
- Larsson, Ola (2001): Gymnastik, idealism och strid – en studie av Lillsveds Gymnastikfolkhögskola 1937–43. I *Idrott, historia & samhälle* (s 40–58). Svenska idrottshistoriska föreningens årsskrift 2001. Stockholm: SVIF.
- Larsson, Staffan (1999): Studiecirkeldemokrati. I SOU 1999:84. *Demokratiutredningens forskarvolym 8: Civilsamhället*, (s 243–275). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Leander, Sifgrid (1974): *Folk och bildning. Jämförande studier till omkring 1870 som inledning till en svensk folkbildningshistoria*. Stockholm: Folkbildningsförbundet.
- Leander, Sigfrid (1978): *Folkbildning och folkföreläsningar. Ur en folkbildares tänkebok. Folkbildningsstudier och föreläsningshistoria 1800–1975*. Stockholm: LTs förlag.
- Leander, Sigfrid (1980): *Folkbildningens födelse. Anton Nyström och Stockholms Arbetarinstitut 1880–1980*. Stockholm: Nordiska museet.
- Liedman, Sven-Eric (1998): *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Liedman, Sven-Eric (2001): *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lindberg, Alvar & Hedeén, Roland (1950): *Tips för klubbledare. Handbok för ledare, lärare och organisatörer i ungdomsarbetet med särskild adress till klubbledare i Unga Odlare verksamheten*. Stockholm: Jorbrukare-Ungdomens Förbund.
- Lindén, Claudia (2002): *om kärlek. Litteratur, sexualitet och politik hos Ellen Key*. Stockholm: Symposium.
- Lindfelt, Mikael (2003): Idrottsetikens balansgång. Idrottsetiska reflektioner i ett kvantitativt och kvalitativt perspektiv. *Idrottsforum.org/artiklar 6 juni* (s 1–8). Malmö: Malmö Högskola.
- Lindgren, Lena (1996): *Kan en filthatt stärka demokratin? Om mål och ideal i folkbildning*. Stockholm: Carlssons.
- Ljunggren, Carsten (2000): Redaktionellt: Pragmatism – politik och filosofi. *Utbildning & Demokrati, volym 9, nr 3* (s 1–11). Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.

- Ljunggren, Jens (1999): *Kroppens bildning. Lingvgymnastikens manlighetsprojekt 1790–1914*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Ljunggren, Lars red. (1983): *Boken står i centrum. Samverkan mellan folkbildning och bibliotek igår, idag och imorgon*. Stockholm: Förlaget Barrikaden, Bibliotek i Samhälle.
- Lundin, Elin (2001): G H Mead och de sociala strukturernas betydelse för individen. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Volym 10 nummer 3* (s 53–65). Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lübcke, Poul red. (1993): *Filosoflexikonet. Filosofier och filosofiska begrepp från A till Ö*. Stockholm: Forum.
- Löfgren, Mikael (1999): *jobb. Försök att få syn på arbetsordningen*. Stockholm: Atlas.
- Løvlie, Lars (1999): Utbildningsreformens paradoxer. I Carl Anders Säfström & Leif Östman red: *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik* (s 245–262). Lund: Studentlitteratur.
- Mannheim, Karl (1936/1998): *Ideology and Utopia*. London: Routledge.
- Margalit, Avishai (1998): *Det anständiga samhället. För en värdighetens politik*. Göteborg: Daidalos.
- Mark, Eva (1997): Descartes och cartesianismen. I Ulla M. Holm, Eva Mark & Annika Persson red: *Tanke Känsla Identitet* (s 79–83). Göteborg: Anamma.
- Marshall, Thomas Humphrey (1991): Medborgarskap och klass. I *Idéer om reformism. Volym 4 i Tidens idéserie*. Borgå: Tiden.
- Melucci, Alberto (1992): *Nomader i nuet. Sociala rörelser och individuella behov i dagens samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Merriam, Sharan B. (1994): *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, Bengt (1983): *Vetenskapsfilosofi. En bok om vetenskapen & den vetenskapande människan*. Stockholm: Norstedts.
- Morell, Mats (2001): *Det svenska jordbrukets historia. Jordbruket i industrisamhället 1970–1945*. Stockholm: Natur och Kultur/LTs förlag.
- Müllern Tomas (1994): *Den föreställda organisationen – om kulturella processer i och kring organisationer*. Stockholm: Nerenius & Santérus förlag.
- Nationalencyklopedin (1991): *Ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av statens kulturråd*. Stockholm: Bokförlaget Bra Böcker.

- Nilsson, Per (1994): *Den allvarsamma fritiden. En litteraturstudie av undersökningar om barns och ungdomars fritids- och kulturvanor*. Stockholm: Statens ungdomsråd.
- Nordberg, Karin (2002): Debattören och kulturskribenten. I *Carl Cederblad. Forskare, författare och föreläsare* (s 49–72). Uppsala: Nämnden för Carl Cederblads fond, Uppsala universitet.
- Nordberg, Karin & Rydbeck, Kerstin red. (2001): *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet*. Linköping: Mimer, Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Ohlsson, Harry & Wadenstein, Evert (1952): *Idrott och folkbildning. En handbok för studieverksamhet och inre klubbbarbete*. Stockholm: Riksidrottsförbundets Samarbetskommitté.
- Olofsson, Eva (1989): *Har kvinnor en sportslig chans? Den svenska idrottsrörelsen och kvinnorna under 1900-talet*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Olsson, Oscar (1942): *Den första studiecirkeln*. Arbetarnas bildningsförbunds skriftserie. Stockholm: ABF:s Centralbyrå.
- Olsson, Ulf (1997): *Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsouppplysning i statens offentliga utredningar* (avhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Olsson, Ulf (1999): Att läsa texter med en Foucaultinspirerad blick. I Carl Anders Säfström & Leif Östman red: *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik* (s 222–236). Lund: Studentlitteratur.
- Onsér-Franzén, Jill (1998): *Folkbildaren. En ny intellektuell*. Mölndal: HumTek HB.
- Orban, Pal (1996): Demokratiskt ledarskap. En institutionell analys. *Sociologisk forskning nr 4* (s 36–56). Göteborg: Sveriges Sociologförbund.
- Ottosson, Jan (1943): J.U.F. och kroppskulturen. I Sigurd Örljängård red: *Med handen på plogen. Jordbrukare Ungdomens Förbund 25 år* (s 79–87). Stockholm: Varia.
- Paldanius, Sam (2000): *Kunskapslyftet – till vilken nytta då? Berättelser om olika skäl att avstå från kunskapslyftet*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Paldanius, Sam (2002): *Ointressets rationalitet. Om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier* (avhandling). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Paulston, Rolland G. (1980): *Other Dreams Other Schools: Folk Colleges in Social and Ethnic Movements*. Pittsburgh: University Center for International Studies.

- Perneman, Jan-Erik & Sandberg, Per (1980): *Forskning och folkbildning. 1970-talets forsknings- och utvecklingsarbete inom folkbildningsområdet. En översikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, Folkbildningsrådet.
- Perneman, Jan-Erik (1983): *Att bearbeta sin verklighet. Dokumentation och analys av kortare kurser med temat Befriande pedagogik, Frigörande dialog m fl*. PUFF-rapport nr 99. Linköping: Linköpings universitet, Fortbildningsavdelningen i Linköping.
- Persson, Annika (1994): Översättarens förord. I Seyla Benhabib: *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism* (s 7–11). Göteborg: Daidalos.
- Ricoeur, Paul (1988): *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. Stockholm: Symposion.
- Rigné, Eva-Marie (1988/2003): Kunskaps- och vetenskapssociologi. I Per Månson red: *Moderna samhällsteorier. Traditionen riktningar teoretiker* (s 185–219). Stockholm/Lund: Symposium.
- Rojek, Chris (1995): *Decentring Leisure. Rethinking Leisure Theory*. London: SAGE Publications.
- Rydbeck, Karin (2001): Kvinnorna innanför och utanför ramarna. Om folkbildningsbegreppet och könsperspektivet. I Karin Nordberg & Kerstin Rydbeck red: *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet* (s 9–47). Linköping: Mimer, Institutionen för beteendevetenskap.
- Saarinen, Aino (1989): Kvinnoforskningens interventionsprojekt – problem och utmaningar. *Kvinnovetenskaplig tidskrift, nr 3–4, årg 10* (s 62–74). Stockholm: Föreningen Kvinnovetenskaplig tidskrift.
- Sahlström, Olle (1998): *Den röde patriarken. En essä om arbetarrörelsens auktoritära tradition*. Stockholm: Atlas.
- Sandholm, Olof (1956): *Amerikansk lantungsverksamhet*. Stockholm: Varia.
- Sandholm, Olof (1978): JUF och folkbildningsarbetet. I Gunnar Agrell & Nils W. Fröjd red: *I den stora gemenskapen, 1918–1978. Minnen och upplevelser. Intervjuer och årskrönika. Reflexioner och framtidsperspektiv* (s 18–27). Stockholm: Riksförbundet Sveriges 4H.
- Shilling, Chris (1993): *The Body and Social Theory*. London: Routledge.
- SISU (2003a): *Målarbete – Verksamhetsplan – Utvärdering*. Örebro: SISU Idrottsutbildarna.
- SISU (2003b): *Verksamhetsberättelse*. Örebro: SISU Idrottsutbildarna.

- Sjøberg, Svein (2000): *Naturvetenskapen som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöstrand, Sven-Erik (1985): *Samhällsorganisation. En ansats till en institutionell ekonomisk mikroteori*. Lund: Bokförlaget Doxa.
- Skoglund, Crister (1987): *Vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i sekelskiftets Sverige*. Idéhistoriska uppsatser nr 13. Stockholm: Stockholms universitet, Avdelningen för idéhistoria.
- Slumstrup, Finn (1983): *Kernebegreber i Grundtvigs oplysningstanker*. I Slumstrup, Finn med flera red: *Grundtvigs oplysningstanker og vor tid* (s 36–59). Ort okänd: Nordisk Folkehøjskoleråd.
- SOU (1976:16): *Folkhögskolan. Huvudbetänkande avgivet av 1973 års folkhögskoleutredning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (1996:47): *Cirkelsamhället. Studiecirkelars betydelser för individ och lokalsamhälle*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (1996:122): *Kunskapssyn och samhällsnytta i hantverkarcirklar och hantverksutövande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (1999:41): *Från kunskapslyftet till en strategi för livslångt lärande. Ett perspektiv på svensk vuxenutbildningspolitik*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2003:94): *Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2004:30): *Folkbildning i brytningstid – en utvärdering av studieförbund och folkhögskolor*. Stockholm: Fritzes.
- Stafseng, Ola (2003): *Vad är det för fel på Ellen Key?* DN 30 januari. *Essä kultur* (s 11).
- Stensmo, Christer (1994): *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundgren, Gunnar (1986): *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare. En studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975–1978* (avhandling). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Sundgren, Gunnar (1996): *Kunskap och demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundgren, Gunnar (1998): *Folkbildningsforskning. En kunskapsöversikt. Del 1*. Stockholm/Linköping: Folkbildningsrådet/Mimer.
- Sundgren, Gunnar (2000): *Demokrati och bildning. Essäer om svensk folkbildnings innebörder och särart*. Borgholm: Bildningsförlaget.
- Sundgren, Gunnar (2003): *Folkbildningens särart som fenomen och problem*. I Annelie Andersén, Anna Lundin och Gunnar Sundgren: *Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*. SOU 2003:94 (s 11–73). Stockholm: Fritzes.

- Svensson, Lennart (1992): Autodidaktik. *Forskning om utbildning*. 4/92. Årgång 19 (s 54–65). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Szybek, Piotr (1993): *NO-didaktiken, konstruktivismen och kunskapssociologin*. Häftet för didaktiska studier 41/42. Stockholm: HLS.
- Säfström, Carl Anders & Östman, Leif red. (1999): *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, Carl-Anders (1999): Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. I Carl Anders Säfström & Leif Östman, red: *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik* (s 237–244). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (1992): Kontext och mänskligt samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärandet. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik nr 2* (s 21–36). Uppsala: Centrum för didaktik, Uppsala universitet.
- Säljö, Roger (1999): Kommunikation som arena för handling. I Carl Anders Säfström & Leif Östman red: *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik* (s 76–94). Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2000): *Lärandet i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taylor, Charles (1999): *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Tengström, Emin (1998): *Hur förändras våra livsvillkor? En kritisk betraktelse av K-samhället, IT-samhället och kunskapssamhället*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Thavenius, Jan (1999): Det avpolitiserade språket. I Carl Anders Säfström & Leif Östman red: *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik* (s 135–147). Lund: Studentlitteratur.
- Thuen, Harald & Vaage, Sveinung red. (1989): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thyrén, Torsten (1995): *Tanken, språket och verkligheten. En bok om vår verklighetsbild och hur den byggs upp*. Stockholm: Tiger Förlag.
- Thyssen, Ole (1994): *Kommunikation, kultur og etik*. København: Handelshøjskolens Forlag, Munksgaard.
- Thörn, Håkan (1997): *Modernitet, sociologi och sociala rörelser* (avhandling). Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Tomberg, Ulla-Britt (1993): *Bilder av folkbildning. Måldokument, verksamhetsplaner och utvärderingsplaner från folkhögskolor och studieförbund i Sverige 1992*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

- Tomberg, Ulla-Britt (1994): *Utvärdering med kvalitet. Måldokument och utvärderingsplaner från folkhögskolor och studieförbund i Sverige 1993*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Trollestad, Claes (2000): *Existentiellt välbefinnande & moralisk trovärdighet: hos högre chefer och ledare*. Stockholm: Svenska förlaget.
- Troye Nordkvelle, Yngve (2002): Didaktikk. Fra retorikk till kjøkkenlatin. *Nordisk Pedagogik nr 3 2002* (s 129–143). Oslo: Universitetsforlaget, Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning.
- Turunen, Jorma (2001): Människosynen i EU:s Memorandum för livslångt lärande. *Dialog nr 3/01 2000* (s 14–15). Göteborg: Nordens folkliga akademi.
- Törnqvist, Ingvar (1996): *Oscar Olsson folkbildaren. I synnerhet hans tankar om universitetets roll i folkbildningsarbetet* (avhandling). Stockholm: Sober Förlag.
- Uljens, Michael (1997): Introduktion. I Michael Uljens red: *Didaktik* (s 9–14). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (1998): *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Waldén, Louise (1994): *Handen och anden. De textila cirklarnas hemligheter* (avhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Wallerius, Bengt (1988): *Vetenskapens vägar. Om akademiker och folkbildningsarbetet*. Stockholm: Folkuniversitetet.
- Wallin, Kerstin E. (2000): *Folkbildning på export? Sammanhang, förutsättningar, möjligheter* (avhandling). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Waltzer, Michael (1999): Kommentarer. I Charles Taylor: *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik* (s 95–99). Göteborg: Daidalos.
- Weber, Max (1997): *Makt och byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal.
- Westlin, Anders (2000): *Teknik och politiskt handlande. Rationalitet och kritik i den samhällsorienterande undervisningen* (avhandling). Uppsala: Acta Upsaliensis 95, Pedagogiska institutionen.
- Vestlund, Gösta (1996): *Folkuppföstran Folkupplysning Folkbildning*. Stockholm: Brevskolan.
- Wilhelmson, Lena (1998): *Lärande i dialog. Samtalsmönster, perspektivförändringar och lärande i Gruppsamtal* (avhandling). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Winther Jørgensen, Marianne & Philips, Louise (1999): *Diskursanalyse som teori och metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

- von Wrigth, Moira (2000): *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet* (avhandling). Göteborg: Daidalos.
- von Wright, Moira (2001): Tema: George Herbert Mead och intersubjektivitetens utmaningar. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Volym 10 nummer 3*, (s 3–10). Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Örjangård, Sigurd (1943a): J. U. F.-rörelsens uppkomst och utveckling. I Sigurd Örjangård red: *Med handen på plogen. Jordbrukare Ungdomens Förbund 25 år* (s 7–32). Stockholm: Varia.
- Örjangård, Sigurd (1943b): Arbetet som bildningsmedel. I Sigurd Örjangård red: *Med handen på plogen. Jordbrukare Ungdomens Förbund 25 år* (s 49–61). Stockholm: Varia.
- Østerberg, Dag (1977): *Makt och materiell. Samhällsteoretiska essäer*. Göteborg: Korpen.
- Østerberg, Dag (1986): *Metasociologisk essä*. Göteborg: Korpen.
- Östman, Leif (1995): *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt Problem* (avhandling) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 61, Pedagogiska institutionen.

APPENDIX

INLEDNING

I detta appendix belyses några för denna studie centrala aspekter. Det innehåller vidare ett antal begrepp som skulle göra huvudtexten allför komplicerad om de fördes in i rapportens löpande text. Inledningsvis berörs studiens utgångspunkter. Genom sifferbeteckningarna markeras att en ny aspekt tillförs. Det är således ingen löpande text som redovisas.

1. UTGÅNGSPUNKTER FÖR TOLKNINGAR

AV TALET OM FOLKBILDNING

Grunden för studien är ett organisationsdidaktiskt perspektiv (se Dale 1999). Av begreppet framgår att didaktiska överväganden sker på organisationsnivå. Vidare anknys kunskapssociologiska och bildningsfilosofiska överväganden till studien (se Brameld 1950 och 1956). Utifrån dessa perspektiv skapas idealtypiska, det vill säga språkligt renodlade, verktyg för tolkning av texter om folkbildning. På så sätt identifieras olika bildningsideal.¹ Metodologiskt utgör studien en rekonstruktion av en tidigare framställd typologi (se Englund 1986). Rekonstruktionen bidrar till att ett antal diskurser identifieras. "En diskurs är en av forskaren inringad och analyserad samtalsordning i linje med någon typ av perspektiv" (Börjesson 2003, s 185).² I idealtypisk mening söks en diskursiv "mättnad" baserad på vad som anses vara rimliga tolkningar (se Alvesson & Skoldberg 1994). Tolkade texter ses som auktorativa samtidigt som de bidrar till ett inifrån-perspektiv i synen på folkbildning. Mina egna erfarenheter av folkbildning bidrar även till en förförståelse.³ De utsagor som tolkas anknyter till folkbildningens praktik inom studieförbund och folkhögskolor. Det förhindrar inte existensen av fler aspekter att upptäcka och att alternativa tolkningar är möjliga (se Asplund 1979).

2. FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR

EN ORGANISATIONS DIDAKTISK DISKURSANALYS

En organisationsdidaktisk analys avser att skapa en förståelse av folkbildning, som en institution för lärande.⁴ Vidare bidrar studieverksamheten till en ideologiproduktion. Detta berör hur talet om folkbildning konstrueras i organisationer och i samhället.⁵ *Antalet texter som tolkas*

ses inte som avgörande för tolkningens resultat. Det handlar istället om att inom ramen för organisationsdidaktiken söka bildningsfilosofiska överväganden som anknyter till olika bildningsideal. Härigenom framträder de diskurser som ingår i studien. Diskurserna strukturerar verkligheten och "tillhandahåller särskilda mönster av enhet och uppdelning" (Alvesson & Deetz 2000, s 109). En organisationsdidaktiskt motiverad analys bidrar till att problematisera folkbildning. Det medför att analysen berör "allt från sociala kategorier till handfasta ting" (Börjesson 2003, s 19). Handfasta ting är i detta fall skrifter och rapporter. Språkbruket i texterna blir väsentligt eftersom de gör "anspråk på att säga något om verkligheten. De är ... såväl konstruerade som konstruerande. ... Texterna *finns* i verkligheten, samtidigt som dess innehåll *föreställer* verkligheten" (Börjesson 2003, s 16).⁶

Att studera diskurser och sociala konstruktioner innebär, ..., att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas. Diskurser är talordningar som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat som sant, trovärdigt, förnuftigt, gott med mera. Diskursernas gränser ... visar därmed också vad som inte är möjligt att säga i ett visst sammanhang (Börjesson 2003, s 21).⁷

En diskursanalys avser å ena sidan att "märkvärdigisera" vad som annars framstår som givet. Å andra sidan medför analysen att mindre kända föreställningar om folkbildning görs familjära. På så sätt skapas utrymme för en annan förståelse av folkbildning än den dominerande. Genom tolkningen av olika texter fördjupas förståelsen av folkbildning, men en enskild text uttrycker inte allt som kan sägas samtidigt som den vilar på ett antal outtalade föreställningar.⁸ I denna studie tolkas texternas innehåll och inte författarens avsikter. Vid en diskursanalys sker något med en text: En annan mening framträder än den som tidigare etablerats. Det sker genom språkliga kategoriseringar.⁹ "Språket spelar således en stor roll för skapandet av objekt genom att tillhandahålla de sociala/historiska distinktioner som ger enhet och åtskillnad" (Alvesson & Deetz 2000, s 114). Detta berör avsikten med en idealtypisk beskrivning av folkbildning, vilken lyfter fram skillnader och likheter mellan olika diskurser.

Olika språkbruk leder till konkurrerande sätt att tolka världen. Vidare möter etablerade diskurser även motdiskurser. Detta pekar på vad en *kunskapssociologisk förståelse* kan inrymma. Kunskapssociologin "handlar om förhållandet mellan tänkande och social organisering. Det handlar om kunskapsformer som ett uttryck för ett specifikt

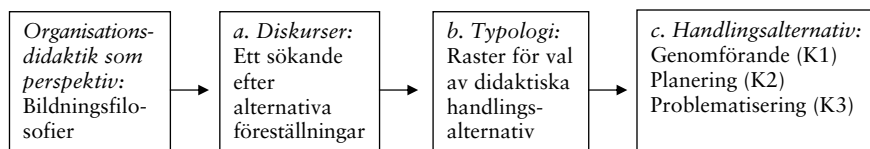
kulturellt sammanhang, som ett definierat 'naturligt' tänkande inom en grupp eller en samhällsinstitution" (Börjesson 2003, s 39).¹⁰ Vidare får materien och tingen en social uttolkning, vilket medför att materien omvandlas till en meningsskapande *sociomateria* (se Asplund 1979, kapitel 7). Böcker utgör exempel på sociomateria som i sig påverkar vad det innebär att läsa en bok.¹¹ Dessa aspekter avser att bidra till fördjupade insikter om folkbildning som en kollektiv självförståelse.

3. EN FÖRSTÅELSEINRIKTAD ANSATS

Ett organisationsdidaktiskt perspektiv avser att fördjupa förståelsen av folkbildning. Exempelvis visas hur talet om folkbildning ofta blir likartat inom statsapparaten och inom folkhögskolor och studieförbund.¹² Två möjliga skäl till detta skall nämnas: För det första underordnar sig de som är verksamma inom folkbildning den retorik som dominerar inom statsapparaten. För det andra påverkar förståelsen av folkbildning retoriken inom statsapparaten. Således bidrar skilda sociala krafter till en hegemonisk förståelse av folkbildning. Samtidigt antyder existensen av olika diskurser att det förekommer kontroverser om hur folkbildning skall förstås. Organisationsdidaktiskt utgör folkbildning en social konstruktion som byggs upp av olika diskurser, varvid en mångtydig förståelse etableras. På så sätt uppstår en åtskillnad mellan vad som sägs och vad som görs (se Gustavsson 1991 och Sundgren 2000). Detta förhållande kan problematiseras: Utifrån ett antagande om att talet om folkbildning bygger på vardagsspråket kan en dualism mellan det sagda och det gjorda överskridas (se Israel 1992 och 1999 samt Cherryholmes 1988 och 1999). Samtidigt kan förståelsen av folkbildning utläsas på olika abstraktionsnivåer.¹³

Det medför att organisationsdidaktiken blir ett verktyg för att skapa en kollektiv och strukturell förståelse av folkbildning. Folkbildning ses därmed som en institution, vilken kräver olika kompetenser (K) av deltagarna. För det första förekommer en genomförandenivå (K1), för det andra en planeringsnivå (K2) samt för det tredje en problematiseringsnivå (K3). Den sistnämnda (meta)nivån kan användas för att synliggöra innehållet i olika diskurser. Härigenom kan grundläggande antaganden om studieverksamhet, didaktik och organisation belysas. På så sätt skapas "fakta" om folkbildning.¹⁴ Således sker ett explicitgörande av konstruktionen och rekonstruktionen av olika diskurser på K3-nivå. Samtidigt återverkar K3-nivån på K1- och K2-nivåerna (och tvärtom).¹⁵ Analysen blir därför fullständig först

när samtliga nivåer beforskats. I en sådan tolkningsprocess förbinds filosofiska aspekter med olika bildningsideal till ett typologiskt mönster.¹⁶ På så sätt lyfts konkurrerande kollektiva föreställningar fram. Resonemanget utmynnar i följande figur:



Figur 1. En modell för analys av talet om folkbildning. Det organisationsdidaktiska perspektivet inrymmer olika diskurser, vilka bidrar till en typologi. Typologin i sin tur leder till olika kompetenser med påföljande handlingar.

Modellen utgår ifrån olika bildningsfilosofier, vilka leder till organisationsdidaktiska konsekvenser. Bildningsfilosofierna är inte ömsesidigt uteslutande. Vidare existerar olika diskurser, vilka bidrar till innehållet i typologin. Typologin byggs upp av centrala föreställningar. Vissa föreställningar lever kvar över tid som frusna ideologier medan andra genomgår förskjutningar i innebörd. De antas även påverka varandra på ett sofistikerat sätt. Vissa föreställningar blir dessutom universella medan andra är kontextuella.¹⁷ Den skissade organisationsdidaktiska analysen utmynnar i olika handlingsalternativ. Genom en "dubbelprocess" problematiseras vad som tas för givet samtidigt som det främmande görs välbekant. Detta anknyter till innebörden av reflekterande forskning, vilket är en forskningsansats som möjliggör alternativa tolkningar. Härigenom visas att forskning inrymmer politiskt-ideologiska aspekter. Det medför att samhällsvetenskap betraktas som "ett socialt fenomen som ingår i en politisk och etisk kontext. ... Olika sociala intressen gynnas respektive missgynnas utifrån vilka frågor som ställs (och inte ställs), hur verkligheten representeras och tolkas" (Alvesson & Sköldberg 1994, s 14–15). Reflekterande forskning kan i korthet beskrivas på följande sätt:

Två grundelement kännetecknar reflekterande forskning: tolkning och reflektion. Det första innebär att alla, såväl triviala som icke-triviala, referenser till empirin utgör *tolkningsresultat*. ... Beaktandet av tolkandets fundamentala betydelse gör att en enkel speglingstest av relationen mellan "verklighet", eller "empiriska fakta" och forskningsresultat (text) måste förkastas. ... Det är ... genom den systematiska reflektionen på flera nivåer som tolkandet kan uppnå en kvalitet ... (Alvesson & Sköldberg 1994, s 12).

Utifrån denna forskningsansats kan föreställningar som förändras eller lever kvar över tid belysas. Härigenom skapas en förståelse av vad som utgör en meningsfull verksamhet inom folkbildning.

4. EN HISTORISK INPLACERING AV FOLKBILDNING OCH BILDNINGSFILOSOFIER

Tidsmässigt berör denna studie den folkbildning som bedrivs under de senaste cirka 150 åren.¹⁸ Främst tolkas texter om folkbildning, som framställs under de senaste 20 åren. Folkbildning påverkas även av de förskjutningar mellan olika samhällsordningar som sker sedan slutet av 1800-talet (se Heller 1999). Det medför att olika bildningsfilosofier framträder beroende på vilken *samhällsordning* som dominerar. För det första finns *perennialismen* med anknytning till en förmodern samhällsordning och en, i huvudsak konservativ, värderationalitet. För det andra berör *essentialismen* en modern samhällsordning och en instrumentell rationalitet. För det tredje etableras *progressivismen* som bygger på en modern samhällsordning och deltagarnas erfarenheter. Därför kan vi tala om en erfarenhetsrationalitet. Slutligen *rekonstruktivismen* vilken anknyter till en senmodern samhällsordning och en kommunikativ rationalitet (Brameld 1956). Dessa aspekter belyses genom en organisationsdidaktisk analys.

Såväl förmoderna som moderna och senmoderna föreställningar förekommer parallellt under en stor del av 1900-talet, men det är en modern samhällsordning som dominerar. En text kan anknytas till olika samhällsordningar och olika bildningsfilosofier, men det finns även texter som enbart kan hänföras till en diskurs. En del texter får direkta organisationsdidaktiska konsekvenser, de påverkar *vem* som får möjlighet att studera, *vad* som kan studeras, *hur* studierna organiseras etc. Att det existerar olika samhällsordningar leder till en kamp om herraväldet. På så sätt etableras utsagor som skiljer sig åt. Dessa visar att det finns olika föreställningar som konkurrerar om utrymmet i en organisation.¹⁹ Därför varierar talet om folkbildning mellan olika kontexter samtidigt som endast vissa begrepp överlever från en period till en annan.²⁰ Genom att förmoderna föreställningar existerar parallellt med moderna och senmoderna kan texter om folkbildning från olika årtionden anknytas till varandra. Detta visar att en text ofta är beroende av en annan för att kunna förstås. Samtidigt saknas en strikt tidslinjär beskrivning av talet om folkbildning i denna studie.²¹

I folkbildningens vardag problematiseras sällan *historiesynen*. Det medför att en idealistisk och linjär historiesyn tas för given, varvid idéer om folkbildning ses som förankrade i antiken. Utifrån denna idéhistoriska bas anses studiearbetet växa fram kronologiskt till den verksamhet som bedrivs idag. Samtidigt ses innehållet som opolitiskt. Det sistnämnda synsättet förstärks av att studieförbund och folkhögskolor under första delen av förra seklet erhåller statsbidrag för att på opolitisk grund främja studier inom bonde- och arbetarklassen. Enligt en materialistisk och icke-linjär historiesyn genomgår varje verksamhet kvalitativa språng. Således ses dagens folkbildning som unik för sin tid, vilket medför att det förflutna förstås ”utifrån ett avgränsat sociohistoriskt sammanhang” (von Wright 2000, s 44).²² I anslutning till studiearbetet uppstår konflikter. Det medför att verksamheten inom folkhögskolor och studieförbund aldrig kan tas för given. Folkbildning organiseras först på ideell väg av ombudsmän. Dessa blir senare avlönade funktionärer som med sitt lönearbete befäster existensen av folkrörelser, folkhögskolor och studieförbund. I de fall folkhögskolorna har ett internat anställs förutom rektor och lärare även husmor och annan köks- och administrativ personal. Att lärare och elever bor och äter på folkhögskolan ses under lång tid som ett socialpedagogiskt ideal.

En fråga är om olika begrepp byter innebörd över tid? Frågan är aktuell, då ”många olika aktiviteter [förekommer] under samma beteckning ...” (Wallin 2000, s 26). Detta gäller inte minst i synen på vad folkbildning är. I svensk kontext inrymmer talet om folkbildning en beredskap ”att förhandla och kompromissa [, vilket] förutsätter att det finns en motpart med samma beredskap” (Wallin 2000, s 159). Detta förhållningssätt råder inte alltid varken i Sverige eller utomlands. Svensk folkbildning berör idealt förmågan att lyssna på andra och att gemensamt ta ansvar för fattade beslut. Dessutom bidrar olika samhällsordningar till olika ideologiskt bundna fundament alltsedan folkbildningens tillkomst till idag. Ideologiska förändringar leder till att enskilda deltagare såväl som grupper och organisationer förändras.²³ Vidare visar företrädare för statsapparaten i offentliga utredningar en ”tilltro till folkbildningens positiva värden för demokratin och de enskilda individerna, oavsett vilken [politisk] färg den regering har haft som suttit vid makten” (Wallin 2000, s 81).²⁴ Detta berör hur folkbildningsideologier kommer till uttryck i olika texter.

5. OM FOLKBILDNING, IDEOLOGI OCH TEXT

Insikter om perspektivets särprägel och begränsningar och utvecklingen av alternativa perspektiv kan leda fram till en mer allmängiltig kunskap (Barlebo Wenneberg 2001, s 35).

Folkbildning är en verksamhet som bygger på möten mellan människor och på produktion av texter. Såväl deltagare som texter är bärare av ideologier och utifrån dessa utvecklas läroprocesser såväl didaktiskt som dialektiskt och ideologiskt (se Troye Nordkvelle 2002, s 129–140). Dialektiskt skapas ett spänningsfält mellan ”talet om” respektive ”vad som sker”. Vidare berörs *hur* verksamheten genomförs, *vad* verksamheten handlar om och *varför* folkbildning existerar. Varför-frågan fördjupar en kollektiv förståelse utifrån idéer som ”kommer från en bestämd klass eller samhällsgrupps livsform, erfarenheter, världsbild och intressen” (Barlebo Wenneberg 2001, s 34). Två ideologibegrepp urskiljs; det partikulära och det totala. Enligt det förstnämnda synsättet är enbart delar av en verksamhet ideologiburna. Ifrån ett totalt ideologibegrepp ses allt som skrivs, sägs och görs som ideologiimpregnerat.

Det partikulära ideologibegreppet omfattar enbart specifika yttringars ideologiska aspekter, utan att hela det tänkesätt som ligger till grund dras in i betraktelsen och tolkas som ideologiskt, något som det totala betraktelsesättet gör. I det senare fallet uppfattar man hela den mentala struktur som ligger till grund för en yttring som påverkad av intressen och liknande. Alla kunskapssystem – även det egna – ses som ideologiska utifrån det totala ideologibegreppet (Barlebo Wenneberg 2001, s 34–35).

Ett partikulärt ideologibegrepp dominerar det vardagliga talet, varvid endast vissa aspekter betraktas som ideologiska. Vidare ses det som möjligt att skilja värdebaserade utsagor ifrån värdefria eller uttryckt på ett annat sätt; att ideologi och fakta kan skiljas åt. Under 1900-talets första del ställer staten krav på en objektiv studieverksamhet för att ekonomiska bidrag skall utgå.²⁵ Enligt studiecirkeln tillskyndare Oscar Olsson bör även folkrörelseideologisk studieverksamhet erhålla statsbidrag. Detta synsätt slår ut i full blom i slutet på 1900-talet, då all folkbildning skall profileras. Det innebär att inom varje studieförbund eller folkhögskola förväntas för dem unika idéer lyftas fram. Frågan uppstår om detta kan leda till en motsatt rörelse som medför att studieverksamheten istället likformas? Hur formas studiearbetet av ”vad som ligger i tiden”? Vad innebär det att flertalet

studiedeltagare inte längre är medlemmar i studieförbundens och folkhögskolornas medlemsorganisationer (huvudmän)?²⁶ Istället värvas deltagare på en allmän marknad. Samtidigt förbises utifrån ett partiellt ideologibegrepp, att ideologier finns invävda i allt som händer i folkhögskolor och studieförbund. Detta kan belysas såväl organisationsdidaktiskt som kunskapssociologiskt.

6. YTTTERLIGARE VETENSKAPSFILOSOFISKA OCH VETENSKAPSMETODOLOGISKA NOTERINGAR

Folkbildning påverkas av olika vetenskapsfilosofiska överväganden (se Andersson 1980, s 36 och Korsgaard 1997, s 87–89, 237 samt 278). En sådan filosofi utgör positivismen. Utifrån positivismen ses objektiv kunskap som ett ideal. Således ses det som möjligt att utveckla en kunskap fristående från social klass, religion, ideologi, fördomar och myter. Det anförs exempelvis att "[b]ehovet av en allsidig belysning och av en saklig och objektiv redogörelse är av stor vikt ..." (Vestlund 1996, s 117). Utifrån positivismen ifrågasätts konservativa, värderationella föreställningar och en förmodern samhällsordning. Istället främjas ett upplysningsideal, varvid ideologier ses som metafysiska vanföreställningar som det gäller att befria sig ifrån. Utsagors sanningsvärde avgörs av "*empiriska*, vetenskapliga undersökningar. De är sanna eller falska beroende av faktiska förhållanden" (Gilje & Grimen 1992, s 61). Enligt positivismen skall värdebundna påståenden undvikas.²⁷

Metodologiskt baseras denna studie på ett abduktivt förhållningsätt, varvid bildningsfilosofierna utgör en redan tolkad förståelse. Det innebär att "basen för abduktionen snarare är ytstrukturer, dvs. alltid redan *tolkad* empiri, än råempiri. Detta är faktiskt rimligt om vi ... förutsätter att data alltid redan *är* strukturerad genom någon aspekt vi lägger på dem" (Alvesson & Sköldberg 1994, s 44). Vidare blir pendlingen mellan deduktion och induktion ett led i en abduktionsprocess: Abduktion skiljer sig "från induktion respektive deduktion genom att våga ta språnget bortom den rena faktadestilleringen, dels basera detta på (redan teoriladdad) empiri" (Alvesson & Sköldberg 1994, s 45).²⁸ Bakomliggande mönster söks i likhet med vad som förekommer i medicinsk diagnostik eller i lyriktolkning. Vidare har varje forskningsområde en djupstruktur som är beroende av var strålkastarljuset sätts. Det innebär att valet av perspektiv påverkar vad som kan beforskas och hur forskningen bedrivs (se Alvesson & Sköld-

berg 1994, s 47–49). Dessutom formas vår förståelse av folkbildning av tankefigurer, språkspel och den sociomateria som omger studiet. arbetet.

7. TANKEFIGURER, SPRÅKSPEL OCH SOCIOMATERIA

Begreppet folkbildning utgör en *tankefigur* som har något att förtälja om relationen mellan individ, grupp, organisation och samhälle. Om begreppet saknas försvåras möjligheten att beskriva vad som karakteriserar den verksamhet som benämns folkbildning. Tankefigurer bidrar således till att sätta ord på verkligheten. En tankefigur bidrar även till vår förståelse av världen genom att den ingår i en eller flera diskurser. På så sätt bidrar tankefigurer till vad som blir möjligt att tänka, säga och göra.²⁹ Tankefigurer utgör alltså en väsentlig del i uppbyggandet av diskurser samt till konstruktionen av människors livsvärld utifrån materiella förhållanden.

Men man får inte glömma tankefigurernas dubbla syfte eller förmedlande funktion. De avspeglar basala förhållanden och ger i sin tur upphov till diskurser. Man vet inte vad en diskurs egentligen innebär så länge man inte har isolerat de underliggande tankefigurerna, och tankefigurerna avslöjar i sin tur sin innebörd först i relation till basen. Men man måste också, omvänt, betänka att tankefigurerna blir till tankegångar först på den diskursiva nivån; först på denna nivå blir tankefigurerna utvecklade ... (Asplund 1979, s 167–168).

I varje organisation inryms olika sätt att tala om verksamheten.³⁰ Därmed uppstår olika *språkspel*. Inom idrottsrörelsen omges elitidrott av ett språkspel och motionsidrott av ett annat. Politiska organisationer utvecklar andra språkspel än musik- och kulturorganisationer etc. Vissa språkspel tas för givna andra upplevs som främmande. Ett annat exempel: Eftersom det förekommer konkurrerande sätt att tala om vuxenstudier utgör Kunskapslyftet ett försök att etablera ett för alla folkhögskolor och studieförbund gemensamt språkspel.³¹ Samtidigt konkurrerar folkbildning både på språkspelnivå och reellt med konsultföretag och kommunal vuxenutbildning om samma ekonomiska resurser och samma deltagare. Det medför att när vi talar ”om organisationen som verktyg för måluppfyllnad, och där använder ord som planering, styrning, kontroll osv., är det ett uttryck för att verkligheten i någon mening tvingar fram ett dylikt språkbruk” (Müllern 1994, s 102).

De lokaler vi vistas i, de läromedel som används, de transportmöjligheter som existerar etc. påverkar oss. På så sätt får materien ett socialt värde, vilket utgör en negligerad aspekt i belysningen av olika organisationer: Tingen omkring oss blir *sociomateria*. Dess existens leder till "en viss riktning i utvecklingen och utesluter andra utvecklingsvägar" (Ilmonen 1985, s 85).³² Sociomaterien medför möjligheter och begränsningar samtidigt som tingens påverkan underskattas som socialisationsfaktor. Dessutom bidrar sociomaterien tillsammans med deltagarnas agerande till att studieverksamhetens form och innehåll typifieras och befästs. Att idéer fryses tar sig bland annat uttryck i "studielokalernas arkitektoniska lösningar och utformningar och möblering av dessa" (Hartman 1999, bilaga 4, s 3). På detta sätt skapas en kollektiv förståelse, vilken förankras mer eller mindre djupt bland deltagare och organisatörer.

8. FOLKBILDNING OCH SOCIALA ÖVERENSKOMMELSER

För att nå en överenskommelse om folkbildningens mening är det otillräckligt med enbart sunt förnuft eller vetenskapliga bevis. I detta sammanhang blir myter, vanor och ritualer både hämmande och frigörande.³³ Överenskommelser påverkas även av deltagarnas nuvarande och tidigare grupptillhörighet samt av deras livssituation ekonomiskt, socialt, etniskt och religiöst. På gott och ont leder samhörighet i en grupp eller i en organisation till en kollektiv identitet. De beslut som överenskommelserna leder till kan senare visa sig vara felaktiga, vilket kan hämma verksamheten. Det medför att ett ställningstagande i en grupp kan leda till konflikt med en annan grupp inom samma organisation. Som exempel kan nämnas studiearbetet inför kärnkraftsomröstningen. I denna studiekampanj visas på stora åsiktsskillnader mellan olika grupper om hur studiearbetet skulle bedrivas och vad som skulle väljas som studieinnehåll. Kontroverser uppstår även när en grupp dominerar över en annan "because it controls the instruments of power and propaganda, or perhaps because the others are too indifferent or ignorant to care" (Brameld 1950, s 462).³⁴ Detta berör existensen av myter i verksamheten.

9. MYTEN OCH TALET OM FOLKBILDNING

I talet om folkbildning ingår olika *myter*. En är att folkbildning skiljer sig ifrån andra former av lärande. En tudelning skapas mellan folk-

bildning och att ”gå i skola” (se Sundgren 2000, s 116–117). Myten om olikhet blir en skapande eller hellre en förändrande kraft om folkbildning inrymmer ett annat språkspel än det som formas av läroplans- och marknadsstyrda utbildningar. Folkbildning utgör även en frivillig studieform trots att många känner sig tvingade att delta i en folkhögskolekurs eller studiecirkel för att förbättra sin allmänbildning. Om en myt vinner tilltro uppstår en självuppfyllande profetia genom att människor handlar i linje med mytens budskap. Myter skapas även kring personer. Exempelvis ses Grundtvig som skapare av folkhögskolan och Oscar Olsson som studiecirkelns fader. En myt om individens primat skapas samtidigt. Myterna tilldelar dessutom dessa personer och deras föreställningar ett symbolvärde som förhindrar att andra idéer etableras. En väletablerad myt är att svenska samhället utgör en folkbildnings- och folkrörelsedemokrati. Denna myt skall legitimera ökade statliga och kommunala anslag. Andra deltagare drivs av myten att inte behöva studera.³⁵ Enligt rekonstruktivismen ses myter som drivkrafter istället för vanföreställningar. När en myt ”avslöjas” etableras samtidigt en annan. All verksamhet påverkas således av myter! Dessutom leder studiearbetet till kollektiva myter utifrån deltagarnas levnadsförhållanden.

AVSLUTNING

I detta appendix redovisas föreställningar, som implicit finns inrymda i de föreställningar om folkbildning som arbetas fram i föreliggande studie. Genom att ett kunskapssociologiskt perspektiv anläggs ses folkbildning som en social konstruktion. Detta möjliggör framväxten av en kollektiv förståelse kring människors meningsskapande och folkbildning.

NOTER

1. Gustavsson (1991) anlägger i sin studie ett idéhistoriskt perspektiv på analysen av olika bildningsideal.
2. ”Även diskursen är konstruerad i meningen att den är beroende av några grundläggande antaganden för att överhuvudtaget framträda för våra ögon” (Börjesson 2003, s 185).
3. Förutom forskningstexter hämtas texter från folkbildningsrådet samt tidigare och nu verksamma folkbildare. Folkhögskolan möter jag som elev, lärare och styrelseledamot. I uppgiften som utbildningskonsulent i riksidirottsförbundet ingår att organisera samverkanskurser med olika folkhögskolor. En period vikarie-

- rar jag som föreståndare för Mimer – ett nätverk för folkbildningsforskning. Detta formar min förförståelse.
4. Säljö (2000) beskriver på en allmän nivå innebörden av att betrakta organisationer som 'lär- och verksamhetssystem'.
 5. Historiskt framträder Oscar Olsson, Rikard Sandler, Hans Larsson, Ellen Key med flera som ideologer.
 6. "En grundtanke i konstruktionismen är att varje samhällsfenomen inte är ett självklart och absolut behov, utan en relation som bestäms av varje tids pågående strider och definitioner" (Börjesson 2003, s 64).
 7. En viktig aspekt är "vem som får tala. I varje miljö, på varje plats där den aktuella diskursen verkar, råder talordningen också över vem som definieras som (mest) initierad, vem som är kapabel till det mest seriösa talandet. ... [Således finns det] strider och kontroverser om hur ett samhällsfenomen skall definieras och förstås" (Börjesson 2003, s 21).
 8. Asplund (1979, kapitel 7) visar att förståelsen av verkligheten kan struktureras i bas, tankefigurer och diskurser.
 9. "Den språkliga vändningen och sociala konstruktionism(er) är nödvändiga referenser för att diskursanalys ska bli meningsfullt" (Börjesson 2003, s 26). Resultatet av analysen skall ses som "rimlig". "Det är utifrån diskurser som världen framträder som meningsfull" (Börjesson 2003, s 37). Se Börjesson 2003, s 38.
 10. "Utgångspunkten är att det alltid finns ett sammanhang som kunskaper ingår i, ett sammanhang som bygger upp ett särskilt sätt att förstå världen – och sig själv. Kunskaper, vetanden och tolkningsmönster produceras, ... i förhandling och inom ramarna för kulturella konventioner, ritualiserade procedurer ..." (Börjesson 2003, s 39). Vidare handlar det om "att samhället verkar genom individen och inte tvärtom" (Börjesson 2003, s 47).
 11. Diskurser byggs upp av *begrepp* och *tankefigurer*, vilka i sin tur formar olika *språkspel*. Dessa språkspel formas även av den *sociomateria* som ingår i folkbildningens praxis. Det innebär att de studiematerial som används, de kontextuella och materiella förhållanden som råder samt de verktyg – i bred mening – som kommer till användning påverkar deltagarnas förståelse. Härigenom skapas konkurrerande former av kollektiv självförståelse.
 12. SOU-rapporter visar att talet om folkbildning i statliga utredningar i hög grad överensstämmer med talet om folkbildning inom folkhögskolor och studieförbund (se SOU 1976:16, 1996:47, 2003:94, 2004:30 etc.). Se Wallin 2000.
 13. Organisationsdidaktiskt transformeras en vardaglig förståelse till en metakunskap och tvärtom. Att dessa transformationer varken är enkla eller entydiga ingår i en forskningsmässig problematik samtidigt som beskrivningens rimlighet söks (se Alvesson & Sköldberg 1994). Organisationsdidaktiskt sker en tolkning på olika nivåer. Dels beskrivs folkbildning ifrån en verksamhetsnära nivå, varvid studieverksamheten ofta tas för givna. Dels granskas dominerande utsagor genom att olika utsagor ställs emot varandra. På en metateoretisk nivå sker bildningsfilosofiska överväganden. Se Alvesson & Sköldberg 1994, s 330–338, speciellt figur 8.2.
 14. "Fakta" ses i sammanhanget som teoriladdad, vilket "det råder närmast total konsensus [om] i modern vetenskapsteori ..." (Alvesson & Sköldberg 1994, s 43). I detta sammanhang blir abduktion ett forskningsmässigt förhållningssätt. Abduktionen "går ut på att, med utnyttjande av existerande kunskap och referensramar, finna teoretiska mönster eller *djupstrukturer* ..." (Alvesson & Sköldberg 1994, s 44). En typologi utgör ett sådant mönster.

15. De handlingar som förekommer på K1- och K2-nivå påverkar även vad som blir möjligt att tolka på K3-nivå.
16. En typologi bildar utgångspunkt för denna studie (se figur 4.1). En annan utgör resultatet av studien (se figur 9.1).
17. Empiriskt belyses vilka aspekter som är universella respektive kontextuella. Samhällsordning och rationaliteter ses som universella. Kontextuella är händelser i en enskild studiecirkel eller i ett studieförbund/folkhögskola. Brameld (1950 och 1956) belyser inte explicit förskjutningar mellan olika samhällsordningar eller olika rationaliteter.
18. Genom århundradena förekommer vad som i någon mening kan betraktas som folkbildning (se Ohlsson & Wadenstein 1952). Ett exempel är statskyrkans husförhör som tvingar fram att svenska befolkningen lär sig läsa. Denna värderationella form av folkbildning växer fram över huvudet på deltagarna. Se Johansson 2002.
19. Alvesson & Karreman (2000) beskriver hur diskursanalyser kan användas vid organisationsstudier. De beskriver exempelvis betydelsen av universella respektive kontextuella förankringar av olika texter.
20. En tolkning av talet om folkbildning förutsätter att "*fakta alltid är teoriladdade*" (Alvesson & Sköldberg 1994, s 49).
21. Folkbildning beskrivs ibland på ett sätt i folkhögskolorna och på ett annat sätt i studieförbunden. Det innebär att olika grupper inom ett studieförbund kan vara bärare av olika språkspel om folkbildning. Därmed etableras olika ideologiska föreställningar. Kunskapssociologiskt skiljer sig synen på folkbildning åt mellan olika länder och över tid. Ett skäl är att kontextuella förhållanden varierar ifrån land till land och från tidsperiod till tidsperiod.
22. En idealistisk historiesyn utgår från Platon och Aristoteles som om deras idéer står i ett linjärt förhållande till nutida folkbildning. En materialistisk historiesyn inrymmer 'kvalitativa språng'. Ett historiskt språng försvårar förståelsen av tidigare epoker. Jämför förståelsen av hållristningar. Se Johannisson 1997 om svårigheter att tolka historien. "[A]ncient dogmas have been intertwined with and/or superseded by modern, secular myths – such as the understanding that science guarantees progress, that markets ensure freedom and efficiency, that affluent consumption is the route to happiness, and that experts know best" (Alvesson & Willmott 1996, s 20).
23. Oscar Olsson och Rickard Sandler omfattar samtidigt olika bildningsideal (se Gustavsson 1991 och Vestlund 1996).
24. En positiv syn på folkbildning bland riksdagsmän i Sverige förändras till en mer restriktiv (se Wallin 2000, s 84).
25. Ett villkor för att erhålla statliga bidrag under 1900-talets första del är att verksamheten ses som objektiv och obunden. En sådan opartiskhet kommer till uttryck i de föreningsstadgar som ligger till grund för studieförbundens verksamhet. I början av 1900-talet uppstår en ideologisk kamp som företräds av Oscar Olsson respektive Carl Cederblad, där den förstnämnde pläderar för en värdegrundad folkbildning och den senare för en objektiv studieverksamhet. Se Nordberg 2002.
26. Folkhögskolorna har olika huvudmän. De vanligaste ägarna är landsting och olika (folk)rörelser.
27. "Vetenskapsfilosofi är det systematiska studiet av vetenskapliga aktiviteter och kunskaper" (Gilje & Grimen 1992, s 13). En central fråga blir hur vetenskap bidrar till kunskap om folkbildning? Det rör sig ur en aspekt om "att bedöma olika arguments styrka och värde" (Westlin 2000, s 69). Ifrån ett scientistiskt perspektiv leder "vetenskapens anspråk på att ha monopol på vad kunskap är" (Sundgren 1996, s 54).

28. Det medför "att den egentliga abductionen börjar först i och med 'lyftet' från empiriska till teoretiska mönster, yt- till djupstrukturer" (Alvesson & Sköldberg 1994, s 45). "En hermeneutiker skulle säga att abductionen innebär ett slags hermeneutisk spiral: en tolkning av fakta som vi redan har viss för-förståelse av. ... Såvitt känt finns dock ingen direkt förbindelse mellan hermeneutik och abduktions-tänkande" (Alvesson & Sköldberg 1994, s 45, not 22).
29. Diskurser byggs upp av tankefigurer med sin bas i en materiell verklighet. Genom att tankefigurer tilldelar materien ett social värde uppstår sociomaterien. Tankefigurer blir en dialektisk länk mellan materien och diskursen. De bidrar även till olika språkspel (se Asplund 1979, s 149–151).
30. Wittgenstein inför begreppet språkspel för att visa på att sättet att tala om en händelse är en konsekvens av en socialisationsprocess (se Habermas 1994, s 171). "De processer, med vilkas hjälp man lär sig tala, innefattar ... att lära sig handla" (Habermas 1994, s 167). Se Barlebo Wenneberg 2001, s 173.
31. I varje organisation "hittar olika grupper på egna sätt att tala om dem" (Müllern 1994, s 99). "Inlärandet av ett visst språkspel förutsätter emellertid att man lär sig att bete sig på samma sätt som andra. När man har lärt sig språkspelet, har man inte bara lärt sig ett språk att kommunicera med, utan även ett sätt att leva. Vidare blir man i stånd att utveckla nya språkspel" (Israel 1992, s 106). Se Israel 1992, s 68 och Eriksen 1998, s 43 om kommunikativ rationalitet.
32. Begreppet sociomateria behandlas i Østerberg 1977, Andersson, m.fl. 1985, Johansen 1992.
33. Se Arvidson 1985, s 20. Att folkbildning skiljer sig från annan vuxenutbildning ifrågasätts av Sundgren (2003, s 52–54). Talet om särart fyller en legitimerande uppgift och folkbildningens "överlevnad" (se Sundgren 2003, s 60).
34. Se Arvidson 1985, s 15, Giddens 1997 och Thyssen 1994, s 20–21. Olika grupper är bärare av skilda sociala överenskommelser (se kravallerna i Göteborg vid EU-mötet i juni 2001). Se Brameld 1950 s 461.
35. Historiskt framkommer "att sinsemellan motsägande mytologiska traditioner forstärker att existera sida vid sida utan att integreras teoretiskt" (Berger & Luckmann 1979, s 130). Se Larsson 1997, s 25–47 samt Berger & Luckmann 1979, s 192–193. Se Sundgren 2000, s 112). Hur myter döljer beror på skillnader mellan klass, genus, makt etc och hur genuskontrakt konstrueras.

FIGURFÖRTECKNING

Nedan anges på vilka sidor figurerna i rapporten är placerade. Första siffran anger kapitel och andra figurordning:

1:1	En bildningsfilosofisk introduktion – några aspekter	35
1:2	Modell för tolkning av talet om folkbildning	42
2:1	En diskursanalytisk tankemodell – ett förslag till innehåll	53
2:2	En diskursanalytisk modell för tolkning av folkbildning som kunskapsområde	60
3:1	En organisationsdidaktisk modell för analys av olika kompetenser	70
4:1	En idealtypisk beskrivning av bildningsfilosofiska utgångspunkter	101
4:2	Struktur av kapitel (5–8)	103
7:1	Skillnaden mellan en progressivistisk kontra essentialistisk modell vid projektstudier	169
9:1	En organisationsdidaktisk typologi	224

FÖRKORTNINGAR

ABF	Arbetarnas bildningsförbund
Bilda	Studieförbundet Bilda för kyrka och samhälle (tidigare Frikyrkliga studieförbundet)
C	Centerpartiet
CUF	Centerns ungdomsförbund
FS	Frikyrkliga studieförbundet (numera Studieförbundet Bilda)
4H	Riksförbundet Sveriges 4H (Huvud, Hand, Hjärta och Hälsa)
IKT	Informations- och kommunikationsteknologi
IT	Informationsteknologi
IOGT	Internationella Godtemplarorden
JUF	Jordbrukareungdomens förbund
K	Kompetens
K1	Kompetens 1 (genomförandenivå)
K2	Kompetens 2 (planeringsnivå)
K3	Kompetens 3 (problematiseringsnivå)
KFUK	Kristna föreningen unga kvinnor
KFUM	Kristna föreningen unga män
Sfr	Riksförbundet Studiefrämjandet
SKB	Sveriges kyrkliga bildningsförbund
SLU	Svenska Landsbygdens Studieförbund
SISU	Svensk Idrotts Studie- och Utbildningsorganisation
SKS	Sveriges Kyrkliga Studieförbund (numera Studieförbundet Sensus)
SÖ	Skolöverstyrelsen
TBV	Tjänstemännens bildningsverksamhet

- 1) Stålhammar, Bert (2000): *Svenska, finska och estniska tioåringars syn på sin tillvaro.*
- 2) Handal, Gunnar (2001): *Lærerutdanningen – kommentarer fra en "kritisk venn".*
- 3) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, Eds (2002): *Decentralization and Centralization Policies in Education in Europe. Current Trends and Challenges.*
- 4) Engström, Arne & Magne, Olof (2003): *Medelsta-matematik. Hur väl behärskar grundskolans elever lärostoffet enligt Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94?*
- 5) Falkner, Kajsa (2003): *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori-praktik under perioden 1979–2001.*
- 6) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, Eds (2004): *Educational Policies. Implications for equity, equality and equivalence.*
- 7) Engström, Arne, Ed (2004): *Democracy and Participation. A Challenge for Special Needs Education in Mathematics.*
- 8) Englund, Tomas, Ed (2004): *Five Professors on Education and Democracy. Inaugural lectures 1999–2003.*
- 9) Gustavsson, Kjell (2005): *Föreställningar om folkbildning. En organisationsdidaktisk och filosofisk belysning av olika bildningsideal.*