

Rapporter i pedagogik 20



Sär-skild folkhögskolepedagogik?

Erkännandets didaktik i Folkhögskolor

Sam Paldanius



”Hur fungerar det?”

© Sam Paldanius, 2014

Titel: Sär-skild folkhögskolepedagogik? Erkännandets didaktik i Folkhögskolor.

Utgivare: Örebro universitet 2014

www.oru.se/publikationer-avhandlingar

ISSN 1650-0652

Sammanfattning

Paldanius, Sam (2014). Sär-skild folkhögskolepedagogik. Erkännandets didaktik i folkhögskoleundervisning. Rapporter i pedagogik 20, Örebro universitet.

Syftet med den här rapporten var att undersöka vad som får folkhögskoleundervisningen att fungera på det sätt den gör. Ett skäl till intresse omkring frågan är att folkhögskolor har lyckats bra med undervisning med deltagare där andra skolformer misslyckats. Vidare har folkhögskolor fått mycket höga omdömen från deltagare i utvärderingar. Vad gör man i undervisningen, med vilka deltagare och vilka effekter får det?

I studien undersöks empirisk data från två folkhögskolors allmänna kurser. I analysen används en teoretisk ram baserad på begrepp från Pierre Bourdieu och Axel Honneth. Begreppet erkännande är centralt. Resultaten visar att olika erkännandemekanismer är en avgörande del av folkhögskolans didaktik. Erkännande i klassrummens undervisning leder ofta till signifikanta konsekvenser för deltagarna. Resultaten visar olika didaktiska aspekter som bär potential för att vara särdrag för folkhögskolors pedagogik inom allmänna kurser. Studien baseras på en begränsad mängd empiri varför generaliseringar till folkhögskola som begrepp bör göras med försiktighet.

Keywords: Folkhögskola, undervisning lärare, deltagare, erkännande, kapital, Pierre Bourdieu, Axel Honneth.

Kontakt: Sam Paldanius, School of humanities, education and social sciences. Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden, sam.paldanius@oru.se

Innehållsförteckning

INLEDNING	5
Forskningsinblickar	6
Särartsfrågan	6
Utbildning, effekter och värden	8
Fungerande undervisning	10
En icke fungerande undervisning	12
Folkhögskolors uppdrag och svårmotiverade deltagare	13
Preciserat syfte	14
GENOMFÖRANDE	15
TEORETISK RAM	18
Erkännande och undervisning	19
Erkännande – Honneths perspektiv	20
Erkännande – Bourdieus perspektiv	23
Positionering av begrepp och undersökningsområde	23
ERFARENHETER AV UNDERVISNING	31
Erfarenheter av tidigare undervisning	31
Reflektion	34
Erfarenheter av erkännande undervisning	35
Reflektion	38
Undervisningens identitetspraktiker och kapital	39
Interaktion och ordning i klassrum	39
Symboliskt kapital	42
Negativt symboliskt kapital	43
Socialt kapital	44
Utbildningskapital	45
FUNGERANDE UNDERVISNING I PRAKTIKEN	47
Didaktik och erkännandets mekanismer	47
Desarmering	49
Det fysiska rummet, kroppar och fungerande undervisning	50
Taktisk otydlighet - en grund till tillit och utbildningsidentitet	52
Solidaritet, tolerans och acceptans	55
DISKUSSION	57
LITTERATUR	62

INLEDNING

Skolan är en av samhällets viktigaste institutioner. Skolverksamheten, som lägger grund för barn och ungdomars identitet och liv är också ett av de starkaste politiska instrumenten för att påverka framtiden (Persson 2003). Skolan är därför alltid påpassad av samhällets olika särintressen. I medier förs många debatter om utbildningssystemet, ofta om den svenska skolans tillkortakommanden gällande sitt uppdrag i internationella jämförelser (jfr SVD 2011-13). Om det ligger något substantiellt i mediedebatterna är en komplicerad fråga som andra kan besvara bättre. Men hur ser det ut i svensk gymnasieutbildning? Gymnasieskolan i Sverige är den största utbildningsanordnaren för utbildning på gymnasienivå. Vid sidan om gymnasieskolan finns bland annat den Kommunala vuxenskolan (Komvux) samt folkhögskolans allmänna kurser för att erbjuda gymnasiekompletterande kurser. Den här rapporten tar avstamp i att det finns en relation mellan gymnasieskolan och folkhögskolors allmänna linje.

Skolverkets rapporter om gymnasieskolan lyfter ibland mer eller mindre alarmerande problem. Ungefär 99 % av alla ungdomar som lämnar grundskolan går över till gymnasiestudier (2007: N= 125 600) och av dem väljer ungefär hälften studieförberedande program. Av alla elever som påbörjar gymnasium avbryter ca 30 000 elever sitt valda gymnasieprogram under något av programmets år. Rapporterade orsaker till avbrotten inkluderar ”gymnasiechocken”, vilket innebär att många som avbryter upplevt det högre tempot i gymnasiestudier som chockerande (Skolverkets rapport nr 85; s 67) eller svårigheter att upprätthålla elevernas studiemotivation (Skolverkets rapport nr 202). Elever med utländsk härkomst upplevde situationen som speciellt svår. Många byten av lärare upplevdes också av eleverna som en viktig orsak till dåliga studieresultat/avbrott. En stor internationell jämförelse har visat på generella drag omkring motivation i undervisning. Hattie visade i ett internationellt perspektiv att det i undervisning var lättare att ”avmotivera” elever än att motivera dem¹. En betydande mängd forskning visade nämligen att en alltför stor andel elever var ofokuserade i klassrummet. Hatties resultat har sin motsvarighet i svensk forskning om vuxenutbildning som pekat på att folkhögskolor ibland påmint om vuxendagis med hänvisning till störiga och ofokuserade deltagare², samt Larssons studie av Komvux som myntade uttrycket mental exil för att beskriva ofokuserade deltagare³. Staten har uppmärksammat problemen och en departementspromemoria (DS 2013:50) föreslog olika förändringar för att stärka situationen för elever med behov av stöd och särskilt stöd.

De refererade svenska utredningarna ovan pekar på studieavbrott som ett problem inom gymnasieskolan. Samtidigt utgör gymnasiedeltagares studieavbrott en rekryteringsgrund för skolformerna Komvux och folkhögskola. Den samlade forskningen, trots nämnda kritik om vuxendagis, visar tämligen entydigt att för de flesta elever med avbrott från gymnasiestudier och som sökt sig till Komvux eller folkhögskola har vuxenstudier fungerat bra⁴. Det är emellertid något oklart vad som fungerat bra för dessa elever/deltagare? Den här rapporten avser att försöka beskriva det som fungerat bra i folkhögskolors vuxenstudier, dvs. att deltagareffekter på något sätt är knutet till de former av pedagogik/didaktik som skapas/används i folkhögskolors allmänna kurser. Vidare görs en vidgning av begreppet deltagareffekter. Det som är en positiv deltagareffekt för staten är inte nödvändigtvis detsamma för en enskild deltagare. Vardagens diskussioner och debatter om skolan handlar

¹ Hattie, John (2008).

² SOU 2003:112.

³ Larsson, Staffan (1993).

⁴ Jonsson, Jan. O. & Gähler, Michael. (1995); Nitzler, Ragnhild; Landström, Inger; Andersson, Inger, M.; och Eriksson, Ulrika (SOU 1996:75). Paldanius, Sam (2003).

ofta om produktivitet, kunskapskontroll och kvalité. Vidgningen av deltagareffekter är rimlig med utgångspunkt i att folkhögskolans allmänna kurser utgår från folkbildningens fri och frivillighet samtidigt som den bär en tydlig koppling till behörighetsgivande gymnasieutbildning⁵. Om deltagareffekter definieras snävt efter explicita kunskapsmål i en kurs riskerar man att missa mycket av andra potentiella lärprocesser och deras utfall.

Forskningsinblickar

I tidigare avsnitt beskrevs bilden av gymnasieskolan som delvis problematisk. För de ungdomar som gjort studieavbrott finns möjligheten att använda vuxenstudier som ett sätt att skaffa sig gymnasiekompetens. Flera tidigare studier pekar på att deltagares vistelser och studier i folkhögskolor tenderar att generera mycket goda omdömen om värdet med studierna⁶. Det gemensamma mellan olika rapporterade värden är att det som idag anses centralt med utbildning, ämneskunskaper, bland många folkhögskoledeltagare framställs som sekundärt. Kanske finns en koppling till att andra utvärderingar och studier indikerat att ett högre antal universitetsstuderande med bakgrund i folkhögskolor upplever problem med kraven på förkunskaper och studieformer inom universiteten, speciellt i jämförelse med dem som kommer från ungdomsgymnasium⁷. Det är oklart om det kan ses som ett generellt resultat för Sverige och på vilken grund jämförelsen genomförts men den signalerar att många deltagare från folkhögskolor upplever högskolestudier som en tuff erfarenhet. Några problematiserande frågor omkring refererade mönster kan vara; har folkhögskolans deltagargrupper haft svårare med teoretiska studier i tidigare utbildningsnivåer? Kan det vara så att folkhögskolans pedagogik, didaktik och lärandemiljö inte förbereder de blivande studenterna tillräckligt väl? Är kategorin gymnasieungdomar som påbörjar högskolestudier en mycket större grupp med följden att jämförelsen med de som kommer från folkhögskola kan bli skev? I dagsläget råder det brist på vetenskapliga studier som kan erbjuda svar till dessa frågor. En annan aspekt som kan vara intressant i undersökningen är att folkhögskola som skolform i Sverige ofta beskrivs med karaktärsdrag som gör den särskild i relation till andra skolformer, till exempel gymnasieskola och kommunal vuxenskola.

Särartsfrågan

I flera tidigare studier har frågor om folkbildningens och folkhögskolans särart diskuterats⁸. Ibland ställs också frågan om särarten i folkbildning och folkhögskola överhuvudtaget finns⁹. Frågan är lika svår att bevåra som den är laddad med starka åsikter. Som ingång till frågor och empirisk studie förefaller det fullt rimligt att en särart eller särarter bidrar till det som får folkhögskolans undervisning att fungera. Men vad betyder det att en verksamhet uppbär en särart i relation till något annat? En särart som fenomen bör väl existera i något så grundläggande som olikheterna mellan två människor. Är det värt att lyfta fram? En gemensam grund som brukar lyftas fram omkring särartsfrågan är folkbildningens frihet och frivillighet¹⁰. Folkhögskolan som en del av folkbildningen är fri att styra sin egen verksamhet, till skillnad från verksamheten i gymnasieskolans som styrs av en läroplan. Teoretiskt kommer enbart frivilliga deltagare till folkhögskolans kurser. I praktiken vet vi naturligtvis att ett antal studerande ”väljer” att delta i folkhögskolans kurser med utgångspunkt i

⁵ Sundgren, Gunnar (SOU 2003:94).

⁶ Nitzler; Landström; Andersson; och Eriksson (SOU 1996:75).

⁷ Jfr. Andersén, Anneli (2004, 2009); Lumsden Wass, Karin (2009).

⁸ Sundgren (SOU 2003:94).

⁹ Höghelm, Robert (1992).

¹⁰ Sundgren (SOU 2003:94).

institutioners eller signifikanta andras starka rekommendationer¹¹. Folkhögskolans frihet från samhällets reguljära undervisning utgör en möjlighetsbetingelse för särart, till exempel i sin enklaste mening en identitet baserad på definierad annanhet. Så här långt finns endast några få studier publicerade och de har inte bekräftat en entydig särart för folkhögskolans verksamhet¹². Detta faktum leder framåt på två sätt. Å ena sidan kan vi med utgångspunkt i befintlig forskning konstatera att särarten kanske mest är en föreställning som odlas av folkhögskolors personal för sina egna syften. I princip ett mindre lämpligt studieobjekt om vi är intresserade av didaktik som genererar deltagareffekter. Å andra sidan måste man i forskning alltid fundera på om, och i så fall vad tidigare forskning kan ha missat. Är särarten ett sådant fenomen som tidigare forskning missat? Ett försök att få grepp om särarten genomfördes av Sundgren med flera inom ramen för SUFO 2 (statens nationella utvärdering av folkbildning, omgång 2). Sundgren diskuterar i studien folkbildningens särart som ett essentiellt, möjligen substantiellt, eller som ett berättat fenomen. Diskussionen berör i huvudsak den berättade aspekten. Sundgren undersöker bland annat möjligheten till att folkbildningsforskare utifrån ett inte alltid tydligt beroendeförhållande till folkbildningen bidragit till att reproducera gemensamma föreställningar om särart, bland annat genom beskrivningar om folkbildningens ideal och deltagarupplevelser. Sundgren framhåller bland annat att frånvaron av en essentiell särart mycket väl kan vara folkbildningens särart.

Ett tema i särartsdiskussionen som senast lyftes i SOU 2012:72, innebär att folkbildningens historia i mångt och mycket handlat om kampen för människors rätt till utbildning. Denna kamp, av vissa betraktad som något historiskt, innebär i nutida tappning folkhögskolans förmåga att nå vissa grupper som av olika skäl inte kan eller vill delta i det reguljära skolsystemet. Kanske finns ett idémässigt arv kvar i nutida folkhögskolors vardagspraktik som genererar en möjlighetsbetingelse för särart.

Målsättningen för den här rapporten är inte att utreda särartsfrågan till sin grund men att diskutera den som ett möjligt spår omkring vad som får folkhögskolors undervisning att fungera med deras deltagargrupper. Ett sätt att närma sig särarten är att reflektera om det som ett mer allmänt fenomen. Är till exempel en känsla av gemenskap i en grupp nog grund för att tala om att gruppen har något som särskiljer den från andra? Om gemenskapen definieras som en del i en identitet, en handlingsbaserad identitet kan det tala för att något särskiljer från något annat. Ytterligare ett område omkring särart, det en grupp människor upplever sig dela, tar fasta på vad det är för känsla, vilka uttryck som anses beskriva känslan samt möjligheten att det kan röra sig om en tyst handlingskunskap. Michael Polanyi skrev att människor som regel vet mer än de kan berätta¹³. I en tidigare studie om folkhögskolor exemplifierades gemenskapsfrågan då flera lärare berättade att folkhögskollärare, som ofta var noga med att betona sina individuella drag både för deras skola och deras egen undervisning, spontant kunde känna igen varandra när de träffades. Referenserna i identifieringen var förhållnings-sättet, till exempel sättet att föra sig på, klädstil och resonemang¹⁴. Det faktum att människan vet mer än man kan tala om ger en intressant ingång till särartsfrågan. Kan det vara rimligt att folkhögskollärare i sin dagliga praktik kan bära en känsla för att de vet något om vad som utmärker deras verksamhet, t.ex. en institutionell och praxisgemenskap men att de inte ägnat tid till att försöka verbalisera det?

Låt oss med utgångspunkt i ovanstående text pröva en arbetshypotes om särart: Särarten är en gemenskap och en identitet baserad på ett historiskt idéarv som ständigt reproducerar sig i vardagens folkhögskolepraktiker och på så sätt upprätthåller en tyst, icke reflekterad, känsla

¹¹ Paldanius (2003), Paldanius & Alm (2011)

¹² Höghi, Robert; Hård af Segerstad, Helen; Sundgren, Gunnar; Andersén, Annelie; Lundin, Anna (SOU 2003:94), Paldanius och Alm (2011).

¹³ Polanyi, Michael; Sen, K. Amartya (2009).

¹⁴ Paldanius och Alm (2009).

av gemenskap. En sådan känsla av gemenskap kan få konsekvensen att arbetet med deltagargrupper som på olika sätt missgynnats i det obligatoriska utbildningsväsendet blir en prioritet för verksamheten (i habituerad form) vilket i sin tur ständigt kommer att bekräfta verksamhetens värde och identitet. Skillnaden mellan den här hypotesen och Sundgrens resonemang är att den gemensamma handlingspraktiken i termer av skolmiljö och undervisning placeras som primär utgångspunkt. En tyst kunskap om det gemensamma är kanhända vad lärarna försöker tala om men sannolikt upplever svårigheter att definiera eller tydliggöra. Det som de däremot kan tala om är den idealiserade historien och andra diskurser med nutidsacceptans. Om den här hypotesen har bäring i sårartsdiskussionen så får det konsekvensen att talet om sårarten i huvudsak kommer att vara något annat än den sårart som många folkhögskollärare upplever som en del av sin dagliga verksamhet. Om så är fallet så torde det vara en intresseväckande såväl som en frustrerande del av verksamheten. Så mycket längre kan denna intressanta fråga inte tas i skrivande stund. Innehållet i den här rapporten bör kunna bidra med något till sårartsfrågans diskussion.

Utbildning, effekter och värden

När utbildning på senare tid belysts i media så har diskussionen alltmer tenderat att använda effektbegreppet¹⁵. Det resoneras om effekter, resultat och evidens, inte minst sedan den senaste PISA-mätningen visat att svenska elevers kunskaper faller i jämförelse med elever i andra länder. Även om det är enkelt att påstå att deltagande i utbildning ger någon form av effekter så är ändå en tydlig beskrivning av en distinkt effekt oerhört komplicerad, speciellt när det gäller människor och deras sociala praktiker. Inte desto mindre förväntas utbildning medföra effekter i termer av kunskap och värden. Att lära sig leva med och bidra till vissa värden och normer, t.ex. demokratiska värden, är en viktig del av skolans uppdrag. Samtidigt innebär det att lära sig ta avstånd från andra värden och normer¹⁶. Värdepedagogik studerar hur vuxensamhället överför värden till barn och ungdomar. Utbildning bidrar till att socialisera unga människor till samhällets rådande värdestrukturer¹⁷. Kanske kan socialisation till värden också ses som en effekt, potentiellt mätbar? Om så kan misslyckad socialisation till värden också mätas?

I den här rapporten läggs ett speciellt fokus på lärande av värden eller lärande av något som kan generera värde i intersubjektiva relationer. Ett viktigt skäl till att fokusera värden som läroobjekt är att tidigare forskning om folkhögskolan tenderat att försumma den aspekten. Vilka värden behandlar pedagogisk forskning? Thornberg skriver att begreppet värdepedagogik kan användas för att studera värden i undervisning och klassrum¹⁸. I sin enklaste mening innebär värdepedagogiken ett brett samlingsbegrepp för att sätta fokus på de värden som överförs eller tillägnas av elever i pedagogiska sammanhang i utbildningsväsendet. Ett av värdepedagogikens moderbegrepp, "moral education" anknyter termen värdepedagogik till både filosofi och utbildningsforskning. Men varför studera värden?

Values are our standards and principles for judging worth. They are the criteria by which we judge "things" (people, objects, ideas, actions and situations) to be good, worthwhile, desirable; or on the other hand, bad, worthless, despicable (Shaver & Strong; 1976, p15)¹⁹.

¹⁵ Jfr. Hattie (2008) och relaterade diskussioner i många större nyhetssajter: Angående PISA resultat se t.ex. Svenska dagbladet 131203, Dagens nyheter 140401, Göteborgs-Posten 1400401.

¹⁶ Bromseth, Janne & Darj, Frida (2009).

¹⁷ Aspin, David (2000).

¹⁸ Thornberg, Robert (2004).

¹⁹ Shaver, James P. & Strong, William (1976).

Halstedt skriver att värden är ett viktigt studieobjekt eftersom barn lär både från vad lärare faktiskt försöker förmedla och sådant de inte avser förmedla²⁰. Värdeproduktion i skolan kan också studeras med begreppen explicit och implicit. Explicit innebär att lärare iscensätter sammanhang där elever lär sig undervisningens inplanerade värden. Ordet implicit innebär ungefär effekter i enlighet med Snyders begrepp ”den dolda läroplanen”²¹. Snyder skrev att klassrummens implicita uppgifter och olika läromål lätt fångas upp av studenterna eftersom de är förankrade i lärares grundantaganden, i undervisningskontext och studenternas preferenser. Studenterna har därmed möjlighet att lära sådant som kan leda till framgång i klassrummet men som inte avsetts ingå i undervisning. Det gör funktionen med rationellt planerad utbildning/undervisning något skakig.

Den formellt planerade verksamheten där skolor och lärare försöker förmedla värden till eleverna är också den aspekt som fått mest kritik. Kritiken mot en vanlig idealbaserad ansats, där lärare mer eller mindre skall föregå med gått exempel och eleverna lära sig genom att överta dessa värden, ledde till att Kohlberg och hans forskargrupp utvecklade den demokratiska skolansatsen (”just community”) som med utgångspunkt i en större grupp elever försökte få dem att undersöka sina egna värden så som de framträder i kommunikation med andra²². Syftet med ansatsen var att under ordnade former utveckla demokratisk medvetenhet, ansvarstagande och moraliskt beteende. I ansatsen beslutar större grupper gemensamt om regler, protokoll och handlingsplaner för sina egna medlemmar²³. Intressant nog är detta inte långt från folkhögskolornas ideal.

Studera folkbildning med värdebegrepp

Värdepedagogikens definition och tradition innebär dock att vi måste fråga om begreppet är lämpligt till de förutsättningar som inryms i folkbildningsverksamhet. De särartsfrågor som diskuterades tidigare föranleder behov av en försiktig hållning om hur potentiella särarter kan studeras och beskrivas. Begreppsliga instrument som lyfts in från andra områden bidrar naturligtvis till att generera mening i studier inom folkhögskolor men kan också utesluta sådant som kan vara av vikt. Ett mer empiriskt förhållningssätt för studiens sammanhang innebär att värden i klassrum kan genereras från olika grunder, för olika behov och gestalta sig på olika sätt. Där det i reguljär utbildning kan finnas planerade värden till vilka eleverna skall fostras så kan vi ödmjukt fundera på om det inte finns en risk att eleverna lär sig annat än det planerade. Inom folkhögskolor allmänna kurser gäller inte läroplanen (Lpf 94, GY 11) på samma sätt som i reguljär utbildning²⁴. De värden som eleverna tar till sig har därför ingen given utgångspunkt. I folkhögskolans praktik används läroplanen av vissa lärare medan andra undviker den²⁵. Sannolikt kan de värden som genereras i folkhögskolors klassrum vara konventionella, i allt väsentligt lika reguljära skolors värden eller varför inte relativt okända? Ytterligare en utgångspunkt i samma linje är av mer generell karaktär. Det har visat sig att ohälsa, stress och sociala problem ökat generellt bland ungdomar över tid²⁶. På liknande sätt visas också att behovet av stöd och särskilt stöd ökat i dagens skolor²⁷. De senaste decenniernas utveckling visar att de allmänna kursernas deltagargrupp i folkhögskolor har förändrats. Idag är en större andel av deltagarna mindre studieförberedda och mindre studiemotiverade²⁸. Undervisningen och vad som skall överföras blir därför en potentiellt

²⁰ Halstedt, J, Mark (1996).

²¹ Snyder, Benson (1973).

²² Kohlberg, Lawrence & Higgins, Ann (1987).

²³ Kohlberg & Higgins (1987).

²⁴ Både den äldre och den nya läroplanen för gymnasiestudier redovisas. Data insamlades 2009-10.

²⁵ Paldanius & Alm (2009).

²⁶ Forsell, Yvonne; Dalman, Christina (2004).

²⁷ Brodin, Jane och Lindstrand, Peg (2004).

²⁸ Paldanius & Alm (2009).

laddad fråga för alla inblandade parter. Laddningen kan enklast beskrivas med skillnaden mellan vad som bör ske och vad som kan ske i undervisningen. Följande Brodin och Lindstrand så kan en del av problematiken omkring ungdomar i skolor vara en förväxling av systemfrågor och individproblem. När system är i fokus tenderar enskilda individers förutsättningar att försvinna. Ett exempel på en systemfråga som sannolikt ibland förväxlas med en individfråga är skolors bedömning av elever²⁹. Om det är möjligt och i så fall hur motsvarande frågor skall betraktas i utbildningssammanhang för vuxna är svårt att yttra sig om. Traditionellt antas barn och ungdomar vara mer formbara jämfört med vuxna. Kan arrangerade värdekontexter i skolsammanhang ge utbildningseffekter hos vuxna? Kanske motsvarande som hos barn? Tyvärr saknas idag studier om värden och interaktionsprocesser i folkhögskolors klassrum. Det gör det svårt att problematisera och teoretisera på goda empiriska grunder och innebär att svaret endast kan genereras i den empiriska praktiken.

Fungerande undervisning

Vad är det som får undervisning att fungera i en given skolform? Frågan kan tolkas som både förledande enkel och synnerligen svår. Den normativa dimensionen knuten till ordet *fungera* andas en hel del komplexitet. I den här texten avgränsas frågan till vad det är som får undervisning att fungera i svenska folkhögskolors allmänna kurs. Om frågan tolkas vardagligt kan den referera till olika samtal jag haft med folkhögskollärare där det ofta framkommer att det sannolikt är motiverade deltagare tillsammans med engagerade lärare som skapar en väl fungerande undervisning. Ibland ges en något mer tillspetsad kommentar och någon påstår att en bra fungerande undervisning hänger på läraren, dvs. en duktig lärare kan få till en fungerande undervisning med vilka medel och deltagare som helst. Påståendet om enskilda lärares förmåga har fått ökad aktualitet under 2000-talet³⁰. Som en ingång förefaller det sannolikt att en fungerande undervisning underlättas av lärare som är kompetenta i praktisk didaktik. Ordvalet praktisk didaktik avser att läraren använder beprövade praktiska erfarenheter och klokhet i sin gärning till skillnad från teoretisk didaktik, teori och vetenskaplig kunskap om undervisningskonst vilket till viss del är en annan praktik³¹. I föreliggande text om folkhögskolors undervisning kommer begreppet didaktik avse enskilda skolors och lärares ideal och praktiska metodik. Vidare används begreppet för att diskutera olika aspekter av undervisningens värde- och lärandeprocesser. Om det finns någon konflikt mellan teori och praktik i detta avseende lämnas därhän med en upprepning av det bevingade uttrycket att en bra teori naturligtvis kan vara oerhört praktisk. Lärares kompetens är sannolikt viktig för en fungerande undervisning men en bättre ställd fråga rör vad som får lärarens kompetens och deltagares behov och förväntningar att mötas i undervisning. Vilka handlingar utspelar sig mellan undervisningens aktörer när de inblandade parterna anser att det fungerar? Syftet med rapporten är att analysera och diskutera fungerande undervisning i behörighetsgivande allmänna kurser på folkhögskolor. Som en inledning behöver vi bena ut vilka ramar eller ramfaktorer som behövs för fungerande undervisning. Undervisningens ramar bidrar till analysen av undervisning genom att peka mot vilka empiriska mönster som är intressanta. Vad innebär en väl fungerande undervisning? Jag har inte hittat forskning med fokus på fungerande undervisning men en erfarenhetsbaserad tankefigur listar snabbt ganska självklara faktorer som bör vara nödvändiga för att vi skall kunna tala om väl fungerande undervisning:

- en planerad och organiserad verksamhet med syfte att nå ett eller flera mål,
- att undervisningens mål är tämligen väldefinierade,

²⁹ Hjärne, Eva och Säljö, Roger (2008).

³⁰ Diskuteras ofta som en systemfråga – t.ex. hur göra läraryrket mer attraktivt för de bästa lärarna. Jfr August, Byron; Keen, Paul; Miller, Matt (2010).

³¹ Bengtsson, Jan (1997).

- att målsättningarna är kända för både lärare och deltagare,
- att både lärare och deltagare är intresserade av att arbeta mot målen,
- att deltagare når mål eller delmål i rimlig utsträckning,
- att kommunikationen mellan lärare och deltagare fungerar rimligt väl.

Undervisning förutsätter i princip alltid olika mål. Det är svårt att tänka sig undervisning i svenska skolformer utan mål. Vi kan säga att undervisning som praktik är en målstyrd verksamhet i meningen att både deltagare och lärare oftast har en eller flera målbilder kopplade till sitt eget deltagande i verksamheten. I ett skolperspektiv eller ett lärarperspektiv läggs kurser upp med avsikten att nå ett formellt mål, kanske utbildningsmål eller bildningsmål. För deltagare kan ett kursmål vara att skaffa sig kunskap, nå en viss utbildningsnivå (kvalifikation), nå personlig utveckling, skaffa sig rätt till en ny arbetslöshetskassa period, träffa nya kompisar eller bli del i samhällets normalitet³². För lärare kan praktiska mål vara att deltagarna skall få så mycket kunskap som möjligt i relation till de planerade målen, att så många deltagare som möjligt skall genomgå kursen, att få behålla jobbet, att lära nya saker tillsammans med deltagarna. I föregående meningar blandas en del olika kvalitéer för att antyda en kommande problematik. Tidigare studier om folkhögskolor har visat att läraren och ibland ett lärarlag oftast väljer vilka didaktiska grepp som behöver användas för att kursen skall närma sig eller nå sina mål, att fungera väl. Lärare brukar oftast bestämma om en kurs innehåll och design i förväg och sen informeras deltagarna. Påtagligt ofta får deltagarna inflytande att påverka kursens arbetssätt³³. Vissa folkhögskolor och/eller lärare erbjuder deltagarna möjlighet att förhandla om olika moment och upplägg i en kurs. Den här typen av didaktiska grepp beskrivs ofta som en del av folkhögskolans tradition och kan ses som en mer eller mindre medveten strategi för att skapa delaktighet och motivation hos deltagare³⁴. Det förfaller också rimligt att påstå att undervisningens upplägg är en fråga om hur interaktion mellan lärare och deltagare skall organiseras för att nå mål/en.

Det som är speciellt med ordet *fungera* eller orden *fungera väl* är att mycket av förståelsen av orden, dess definition och dess bedömning kommer an till den kontext där de används. Ingången till en kontextbaserad definition skapas utifrån aktörernas språkanvändning i praktiken. Först och främst har ordet *fungera* både en konstaterande och mekanistisk denotation. När något uppfyller det som förväntats föranleder det ett konstaterande som, det fungerar. En fungerande undervisning bör med denna definition bli en fråga om att mål och förväntningar om t.ex. process och utfall hos deltagande aktörer uppfylls, åtminstone delvis. Om lärarna anser att deltagarna har nått kursens formella mål så *bör* det bygga på en fungerande undervisning. Det är emellertid en förenklad slutsats. Det som komplicerar bilden något är att alla inblandade parter kan bära egna mål, till exempel en skillnad mellan lärares personliga mål och de formella målen respektive att deltagarnas olika mål inte behöver överensstämja med de formella målen. Följaktligen blir nästa fråga, *fungerande* för vem? Ovanstående kriterier garanterar inte att det uppstår en fungerande undervisning men sannolikt underlättar de, åtminstone från ett didaktiskt perspektiv. Kommunikationen mellan lärare och deltagare är det viktigaste kriteriet för en fungerande undervisning. Sätt att tala och förmågan att knyta an till en annan individs utsagor baseras delvis på språkanvändningskompetens men också på intresse och engagemang för motparten. I rapporten prioriteras ett dialogiskt kommunikationsbegrepp till skillnad från ett sändare-mottagare begrepp. Det viktigaste skälet till ett dialogiskt grepp är att folkhögskolans praktiker i huvudsak syns baseras på att tala *med* varandra i dialog både i horisontella och vertikala relationer. Lärare beskriver vikten av att kommunicera *med* varandra i deras undervisning som ett sätt att tona

³² SOU 2003:112.

³³ Paldanius (2007). Paldanius & Alm (2009).

³⁴ Jfr hur blivande och anställda lärare reflekterar om sin undervisning, Harrlin, Eva-Marie (2013).

ner det hierarkiska/vertikala³⁵. Det utesluter emellertid inte att möjligheten att *tala till* också kan karakterisera en utmärkt fungerande undervisning. Med utgångspunkt i tidigare forskning förefaller *tala till* användas sparsamt i folkhögskolor, åtminstone i jämförelse med dialogen³⁶. Fungerande undervisning med hjälp av dialoger undviker en del av de problem som identifierats i förmedlingsbaserade modeller av karaktären sändare-mottagare. Istället för klara utgångspunkter och mål kan dialoger flytta fokus till processen med flexibla mötespunkter för lärandet. Enkelt uttryckt innebär dialogen en möjlighet för lärare att möta deltagarens undran där den befinner sig till skillnad från där den förväntades befinna sig.

En icke fungerande undervisning

I all utbildning kan mål ses som en viktig faktor för fungerande undervisning, kanske speciellt när det gäller utbildning med vuxna³⁷. Den normativa laddningen i fungerande undervisning kräver motsatslogiskt en belysning av vad en icke fungerande undervisning kan innebära. Finns det något sådant? Kan det till exempel finnas en undervisning med tydliga mål, en didaktisk plan och en god kommunikation men som inte fungerar?

Notera att forskning om icke fungerande undervisning är närmast obefintlig. Det finns en rimlig mängd forskning om hur praktisk undervisning ser ut, vad lärare gör samt och vad som kan störa undervisningen. Det här avsnittet behöver därför konstrueras utifrån erfarenheter av samtal med folkhögskollärare.

En första aspekt av icke fungerande undervisning kan uppkomma i en klassrumssituation med god kommunikation men där ingen undervisning tar form. Alla i klassrummet är informerade om målen men ingen är intresserad av att arbeta mot dem, åtminstone i stunden. Kan det till exempel finnas behörighetsgivande kurser i folkhögskolan där ingen undervisning kommer till stånd? Vad är det i så fall för verksamhet som pågår i situationen?

Nästa aspekt är möjligheten att undervisningen inte fungerar för att didaktiken, det vill säga undervisningens upplägg inte fungerar tillsammans med deltagarnas mål och förväntningar. En behörighetsgivande kurs, till exempel allmän kurs inom folkhögskolan måste förhålla sig till att erbjuda en i förväg bestämd mängd kunskaper med viss kvalitet och som skall motsvara kvalitetsmålen för gymnasieskolor. Det säger sig självt att en sådan utbildning inte kan ges utan mål eftersom målen är i förväg definierade, eller annorlunda uttryckt målen utgör ett kriterium för kursens existens. Men vad händer i praktiken om lärarens undervisning orienterar sig efter bildningsmål och inte de behörighetsmål som deltagarna förväntar sig? Kan en sådan undervisning kallas fungerande? Kommer deltagare att nå behörighetsmålen?

En tredje aspekt inrymmer didaktiska överväganden om att behörighetsmålen är rimligt konstanta över tid men också att deltagargruppen förändras i termer av förkunskaper och studiemotiv. Låt oss göra ett tankeexempel som kan ha bäring för dagens folkhögskolor. I allmän kurs kan deltagare studera/komplettera till motsvarande en hel gymnasieexamen. Det finns rimligt tydliga kursplaner som visar hur dessa kurser skall genomföras för att deltagarna skall ha en god möjlighet att nå målet. När deltagarna antas till kursen visar de upp pappersmeriter som motsvarar förkunskapskraven. När undervisningen startar visar det sig att den dokumenterade förkunskapen kanske endast fanns på pappret. I undervisningens praktik kan då lärare få gå långt utanför de planerade didaktiska ramarna för att nå deltagarnas lärpotential. Hur påverkar detta undervisningen? Går det att skapa en fungerande undervisning under sådana omständigheter? Hur gör lärare för att åstadkomma det? Om så, utifrån vilka mål?

³⁵ Paldanius (2007). Paldanius & Alm (2009).

³⁶ Berndtsson, Rolf (2000); Paldanius & Alm (2009).

³⁷ Knowles, Malcolm (1980).

En sista aspekt av den icke fungerande undervisningen bygger på att deltagarna är synnerligen omotiverade för studier. Ordvalet synnerligen har valts för att betona att det inte rör deltagare som känner sig omotiverade i stunden och egentligen längtar efter att få börja läsa igen. De deltagare som avses infinner sig vid kursstart och ser kursen som ytterligare en påbjuden aktivitet från auktoriteter, t.ex. föräldrar eller myndigheter. Dessa deltagares påbjudna studier kan i undervisning innebära att lärare inte får en rimlig möjlighet att nå dem. Finns det en rimlig möjlighet för lärare att få till en fungerande undervisning med dessa deltagare? Hur stora krav ställer det på lärares kompetens?

Tidigare i texten konstaterades att en fungerande undervisning sannolikt hämtar sin viktigaste mening från interaktionen mellan lärare och deltagare, deltagarnas processer och prestationer. Lärarna behöver hela tiden arbeta för en fungerande undervisning i förhandling mellan sina personliga övertygelser, skolformens formella mål och deltagarnas egna mål och ambitioner. Deltagare, både motiverade och icke motiverade för studierna behöver hitta ett syfte med sitt deltagande för att engagera sig och bidra till en fungerande undervisning. För den icke-motiverade gruppen ingår att också hitta motivation, t.ex. personlig meningsfullhet och nytta, för att delta och eventuellt fortsätta studier.

Folkhögskolors uppdrag och svärmotiverade deltagare

Folkhögskolans uppdrag varierar en del mellan olika folkhögskolor och deras respektive huvudmän (t.ex. landsting, frikyrkor, idrottsrörelsen, arbetarrörelsen, etcetera). De allmänna kurserna innebär dock något gemensamt för alla folkhögskolor. Folkhögskolan har över tid gjort sig känd som en institution som lyckas väl med omotiverade och svärmotiverade deltagare. Flera studier och utvärderingar pekar på att deltagares vistelser och studier i folkhögskolor givit mycket goda omdömen om studietidens värde³⁸. Istället för kunskaper och betyg i basämnen betonas istället personlig utveckling, stärkt självförtroende, nya vänner, en oförglömlig upplevelse, en ny chans till ett bättre liv eller karriär³⁹. Sen millennieskiftet har jag besökt och föreläst på många folkhögskolor i Sverige. I samtal med lärare i olika folkhögskolor så har de ofta rest funderingar kring utbildningsuppdraget med fastställd kunskapsnivå respektive folkbildningens och folkhögskolans egna värden och processer. Möjligen kan en spänning mellan utbildningsuppdraget och många folkhögskolors egna bildningsideal bidra till den fungerande undervisningen genom att generera effekter på deltagares fortsatta utbildningskarriärer⁴⁰. Förutom de förväntade nivåerna av ämneskunskaper vet vi emellertid oroväckande lite om vilka kunskaper deltagare genererar i folkhögskolors allmänna kurser och vad det kan innebära för skillnader i relation till högskolors kunskap och studieformer.

En anknytande aspekt är att större delen av utbildningsväsendet nu reformeras till ökad dokumentering, preciserade betygskriterier, sortering och kvalitetskontroll så ställs folkhögskolan inför frågan om hur de vill ta ställning till reformen. Skall folkhögskolans allmänna kurser ta en aktiv del i reformen och anpassa sig till en starkare betygorientering och kvalitetskontroll samt behörighet till högskolan eller skall man göra motstånd och försöka fortsätta att fungera som en oas för deltagare som inte uppskattar eller fungerar i det reguljära utbildningssystemet. Det förefaller sannolikt att folkhögskolor måste ta ställning till dessa frågor framöver.

Som en summering av genomgången forskning och tankeuppställning för en fungerande undervisning förfaller det finnas rimliga skäl till att folkhögskolor kan ha en pedagogisk form

³⁸ Jonsson, J. O. & Gähler, M. (1995).

³⁹ Nitzler, m.fl. (SOU 1996:75); Paldanius (2003).

⁴⁰ Berndtsson (2000); Paldanius (2003).

som fungerar bra för variationen av deltagare, kanske speciellt för dem som haft svårigheter med reguljär utbildning. Samtidigt är det uppenbart att vi har lite forskningsbaserad kunskap om folkhögskolans verksamhet. Den enda riktigt tydliga kunskapen är att positiva deltagareffekter belagts åtskilliga gånger över tid.

Preciserat syfte

Den här texten syftar till att bidra med kunskap om folkhögskolors didaktik och metodik så som den tar form i folkhögskolors klassrum. Mer specifikt innebär syftet att beskriva och analysera undervisningen i folkhögskolans allmänna kurser med så kallade svårmotiverade deltagare. Fokus placeras på empiriska erkännandemekanismer i spänningen mellan vad som kan klassificeras som fungerande undervisning och icke fungerande undervisning. I en tidigare text lyftes betydelsen av att lärande i dessa klassrum till viss del handlar om hur värden knutna till självförtroende för studier skapas⁴¹. Här görs antagandet att värden är en del av de mekanismer som underbygger en fungerande undervisning t.ex. då deltagare utvecklar sin identitet med hjälp av processer i utbildningen. För att få grepp om hur processer och värden i klassrum får konsekvenser i form av förändring hos deltagarna används Honneths identitetsbegrepp. Följande frågor orienterar:

- Vad och hur gör folkhögskolors lärare för att försöka skapa en fungerande undervisning med deltagare, speciellt svårmotiverade deltagare?
- Vilka praktiker skapas i undervisningen för att motiv och intresse skall utvecklas hos deltagare?
- Hur kan undervisningens erkännandepraktiker påverka individers identitet?
- Vad, om något, i folkhögskolekursers pedagogiska praktik underbygger tal om särart?

⁴¹ Paldanius (2013).

GENOMFÖRANDE

Genomförandet av studien startade 2009 med ett antagande om att både den miljö och de fenomen som avsågs i syftet var av ”ovanligt” okänd art i termer av tidigare forskning. Tidigare forskning pekade också på viktiga idealistiska element i verksamhetens praktiker⁴². Med dessa utgångspunkter valdes en naturalistisk undersökningsdesign som det bästa alternativet⁴³. Med naturalism som grund i en fallstudiedesign avses en studie där deskription av praktiken och identifikation av dess egna mekanismer är i fokus. Studien som helhet behövde också en teoretisk ram och den baserades i huvudsak på Pierre Bourdieus (erkännande, kapital) och Axel Honneths (erkännande) begrepp⁴⁴. Båda dessa forskare har nära anknytning till kritisk forskning. Kritisk forskning försöker till skillnad från deskriptiv forskning vanligtvis se igenom eller bakom vardagens ”slöjor” och kan ofta bidra med nya intressanta insikter om vad som får vardagliga praktiker att fungera. Gemensamma drag för kritisk orienterad forskning är vanligtvis antaganden om att det finns makt, att makten är olik distribuerad och att vissa individer, grupper, klasser underordnas andra i termer av makt och medel. Till exempel kan en ojämlik distribution av utbildningens värden eller kapital bland unga människor i samhället vara en utgångspunkt för kritisk forskning. Begrepp som social klass och etnisk härkomst har visat sig ha stor betydelse för hur väl ungdomar lyckas i det reguljära utbildningssystemet. Nu är det inte så enkelt att vad som helst kan undersökas och ”avslöjas” med en kritisk ansats. När det gäller forskning om folkbildning och speciellt dess särartsfrågor kan det vara värt att reflektera lite över lämpligheten med en kritisk ansats. Inriktningen i den här studien tar utgångspunkt i ett väl beskrivet empiriskt förhållande, den att en ovanligt stor andel deltagare i folkhögskolans kurser i efterhand är mycket nöjda med sina studier. Ytterligare en viktig utgångspunkt var att vi nästan helt saknar forskning om värdeskapande processer i folkhögskolans undervisning. När förutsättningarna för ett fenomen är okända och det samtidigt föreligger en existentiell säratsdimension omkring frågorna så finns skäl att tveka omkring användning av en kritisk ansats. Om forskningen genomförs med utgångspunkterna att det råder maktkamp och hierarkier i klassrum, kanske med en frigörande ambition, så måste vi samtidigt reflektera över vad vi missar med ett sådant fokus. Anta till exempel att de funktionella systemen som producerar lärandeffekter hos deltagare befinner sig bortom maktbegreppets domän? Det är svårt att föra samman ett syfte av exploration av en välkänd okändhet med ett syfte att kritiskt avslöja⁴⁵. Om vi istället vänder på uppställningen mellan exploration och avslöjande och startar i kritiskt avslöjande så erbjuds naturligtvis exploration inom givna ramar. En renodlad och teoretiskt driven kritisk ambition bedömdes i ett tidigt stadium som mindre lämplig för den här studien. Den bristande forskningsmängden, ambitionen att finna nya insikter och det nästintill obegripliga säratsfenomenet krävde en design med en bred och relativt öppen empirisk ingång. Studien behövde starta med en närgående deskription av vad som pågick i de aktuella praktikerna. Den ansats som ansågs lämpligast givet förutsättningarna var en två-steps design för en undersökning av två fall. Första steget innebar en öppen empirisk hållning där Bourdieus begrepp enbart användes som ”spårhundar” (interaktion, värde, nytta) för att orientera mot vissa områden i data. Det ingick att söka alla väsentliga företeelser och händelser men kanske framförallt praktikens egen ordning som kontext till intressanta händelser. Observationerna kan ses som bärande och intervjuerna som kompletterande data. Observationer följdes av analys och samtal med lärare, som följdes upp av nya observationer och ledde långsamt fram

⁴² Paldanius & Alm (2009).

⁴³ Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna 2005, Patton, Michael (2002).

⁴⁴ Bourdieu, Pierre (1986; 1997), Honneth, Axel (2005a).

⁴⁵ Avser ett fenomen som i praktiken anses viktigt men som ej definierats tidigare.

till en bild av klassrummets ordning. Ordet ordning avser en uppsättning mer eller mindre beständiga empiriska företeelser som medverkar till att reproducera situationen (gör den igenkännbar). När bilden börjat ta form, bli meningsfull, användes den som utgångspunkt för att i möjligaste mån ”låta data tala till mig” i analysen. Den empirinära hållningen bygger på Reichenbachs ansats för sökande av ordning mellan empiriskt material och teoretiska möjligheter (context of discovery)⁴⁶. Först i ett andra steg när den empiriska analysen nått en rimlig mognadsnivå, det vill säga när olika lokala fenomen identifierats och tilldelats en preliminär beskrivning (avgränsning) aktiverades ett analytiskt induktivt perspektiv⁴⁷. I tidigare texter har delar av samma empiriska mönster beskrivits. Den här texten är framförallt baserad på steg två i meningen att den teoretiska analysen utvecklas väsentligt jämfört med tidigare. Förfaringsättet har fungerat tämligen väl men eftersom utgångspunkten är en empirinära ansats är jag böjd att ödmjukt överlåta bedömningen av det beskrivnas relevans och trovärdighet till olika praktikers agenter. I texten redovisas lärares röster endast med indirekt anföring medan deltagares röster redovisas både berättande och exemplifierande med några utvalda citat ur transkriptioner. Ett skäl till detta är lärarnas röster inte blir avgörande för beskrivningen av en fungerande undervisning utan det blir deltagarnas röster som orienterar (be)skrivningen. Därmed kan risken att lärares beskrivning av sin egen verksamhet blir alltför positiv hanteras under textens framställning.

Urval och data

Kunskapsanspråket för studien, vilket urvalet avser understödja, innebär att finna och lyfta intressanta kvalitativa och teoretiskt relevanta didaktiska aspekter ur datamaterialet. Resultatbilden förväntas ha god relevans för alla intresserade av folkhögskolor och kanske främst för lärare inom folkhögskolornas allmänna kurser. Eventuell möjlighet att generalisera till alla övriga kurser inom folkhögskolor lämnas till läsaren att avgöra.

Två folkhögskolor bidrog till generering av data. En folkhögskola var lokaliserad till storstad (i huvudsak dagverksamhet) och en till landsbygd (i huvudsak internatboende). I folkhögskolor samarbetar ofta all personal på både formella och informella sätt för att få verksamheten att fungera. På grund av tidsbrist avgränsades emellertid studien till att i huvudsak fokusera lärares och deltagares verksamhet i klassrum. Fallstudiedesignen kommer därför att fokusera ”klassrumsundervisning” som fall. Data till fallen genereras från flera klassrum och behandlas tillsammans som ett fall av folkhögskoleundervisning i allmän linje. Fallet kom sen att belysas och problematiseras utifrån de aktuella skolkontexterna, folkhögskolornas och folkbildningens historia och tidigare forskning. Datamaterialet skapades genom deltagande observationer, gruppsamtal och enskilda intervjuer. Deltagande observation genomfördes vid ca tio tillfällen/skola i olika kurser. I samband med besöken till skolorna förekom också många samtal med lärare och annan personal. Under en period på två år genomfördes totalt sex intervjuer med lärare som arbetat under observationspassen och 25 intervjuer med deltagare. Tre av lärarna genomförde också undervisning med mikrofon i bröstficka eller under kragen för ljudinspelning. Det tillkommer också ett antal kortare intervjuer med personer med ledningsansvar/specialpedagogik. Valet av allmänna kurser baserades på att de var och är en viktig del av folkhögskolans uppdrag samt att den typen av kurser kan erbjuda mycket komplexa generativa sammanhang för deltagare. Med komplexa avses bland annat spänningen mellan folkhögskolans ofta bildningsorienterade didaktik (bemötande- och situationsanpassad metodik) och uppdraget med gymnasiekompletterande kurser (med viss anknytning till läroplanen), meritorienterade och bildningsorienterade deltagargrupper samt lärare med traditions- eller pragmatisk orientering⁴⁸. En eller flera av dessa spänningsfält

⁴⁶ Glymour, Clark and Eberhardt, Frederick (2011).

⁴⁷ Taylor, Steven & Bogdan, Robert (1998).

⁴⁸ Paldanius & Alm (2009).

återfinns sannolikt i de flesta klassrum inom folkhögskolan och har stor påverkan på vilka händelseförlopp som kan initieras samt dess utfall. Data och preliminära analyser återkopplades till folkhögskolorna med intressanta diskussioner som följd. En kritisk synpunkt som framfördes av lärare var att resultatbilden presenteras relativt allmänt, som om den syftade till att beskriva hela folkhögskolans verksamhet. Det är en rimlig kritik som dock enbart har med presentationen att göra. Bakom studien finns en ambition att hitta centrala fenomen för folkhögskolor generellt. Det kan emellertid endast göras med hjälp av en mängd studier på bredden och djupet. De studier som utgör bakgrund i rapporten och den här rapporteringen skall förstås som kunskapsbidrag om en viss del av verksamheten inom ramen för ovan nämnda ambition.

TEORETISK RAM

Den inledande centrala frågan för rapporten var vad en fungerande undervisning innebär i praktiken, i termer av interaktion mellan lärare och deltagare i ett planerat sammanhang? Den valda definitionen för fungerande undervisning innebär att det finns någon form av ordning som orienteras av mål, didaktik och normer vilket föranleder förändring hos deltagarna i linje med kursens mål. Man kan naturligtvis också tänka sig bildningsorienterade mål, dvs. mål som inte fastställts från början utan bygger på individuellt sökande och eget kunskapsbildande. Denna form av mål kan emellertid på rimlig grund anses som mindre påtaglig i allmänna kurser. Förändringsprocessen måste också baseras på undervisning där samspel mellan deltagare och lärare i klassrum är en huvudsak. Studien avser därmed inte autodidaktik eller självundervisande studieprogram. Samspelet mellan deltagare och lärare behöver ha anknytning till kursplanens mål och skolinstitutionens syfte. För att få ett brett teoretiskt grepp om komplexa samspel inbegriper den teoretiska ramen flera teoretiska perspektiv. Först och främst används två teorier om social interaktion och erkännande, Bourdieus och Honneths begrepp, vilka kompletteras med lärandeteori som bidrar med ramar och detaljer till olika processer. Bourdieus begrepp erbjuder en analys av generering och distributionen av symboliska värden i undervisningens praktik och Honneths teori om erkännande erbjuder specifika möjligheter att förstå värdedimensioner i praktiken.

Interaktion, ömsesidigt beroende och samtalsmarknader

Alldeles oavsett hur man beskriver undervisning som praktik så handlar det i någon mån om interaktion mellan aktörer i ett organiserat sammanhang. För att undervisningen skall fungera krävs att aktörerna kan etablera en ömsesidig relation⁴⁹. I klassrumsinteraktion kan relationer uttryckas genom samtalsmarknader, vilka bygger på utbyten⁵⁰. En lärare som i undervisning försöker leda och inspirera deltagare i undervisning måste få någon form av respons från deltagarna om han/hon skall kunna orientera sig mot målen och vidmakthålla processen. Lärare precis som deltagarna är beroende av att hens insatser leder till någon förändring eller åtminstone respons i situationen. I grunden är aktörerna beroende av ömsesidigt erkännande, en form av respekt för den andres annanhet. Bourdieus begrepp samtalsmarknad sätter fokus på de utbyten som sker i samtal och kommunikation inom sociala rum⁵¹. Det är framförallt utbyten av symboler (ord, gester) och dess konsekvenser som är huvudsaken. Begreppet lingvistiskt kapital avser att en aktör bär förmåga att använda ett passande språkbruk för en viss situation. Ett exempel på strukturell fördelning av lingvistiskt kapital i samhället är att medelklassbarn vanligtvis har ett högre lingvistiskt kapital jämfört med arbetarklassbarn, vilket ger medelklassbarnen en fördel i skolarbete. Ett högre lingvistiskt kapital påverkar inte enbart uttrycksförmågan i olika samtalsmarknader utan kan också ge högre status i relationer, så kallat symboliskt kapital⁵². Ordet marknad signifierar att värdet med olika utbyten bestäms både av dispositionella strukturer, institutionens praxis och av händelser i situationen. På sitt sätt kan det liknas vid en symbolisk ekonomi på en marknadsplats men som Bourdieu var mycket noga med att påpeka, spelet följer aldrig enkla ekonomiska regler. Sociala utbyten har en betydligt högre komplexitetsgrad jämfört med ekonomiska transaktioner och därför är det i varje avseende ett misstag att försöka reducera social interaktion till ekonomiska utbyten.⁵³

⁴⁹ Grenfell, Michael (1998), Honneth (2005a).

⁵⁰ Bourdieu (1999).

⁵¹ Bourdieu (1999).

⁵² Bourdieu (1986).

⁵³ Bourdieu (1999).

Erkännande och undervisning

Från ett samhällsperspektiv är frågan om en *fungerande undervisning* naturligtvis knuten till undervisningens funktion och i förlängningen skolformens funktion. Funktionsbegreppet behöver diskuteras men vi återkommer till det längre fram. Ett sätt att beskriva en fungerande såväl som en icke fungerande undervisning är att ta utgångspunkt i Bourdieus begrepp och fundera på hur mänskliga möten i organiserad undervisning kan gestalta sig. Bourdieus begrepp stipulerar att när människor möts så sker det ofta inom ramen för sociala fält, vilka hålls samman av kluster av relevanta positioner i fältet/samhället med sinsemellan etablerade spelregler⁵⁴. Både lärare och deltagare bär med sig erfarenheter, värden och önsknings när de inträder i utbildningsfältets sociala positioner. De skapar och blir del av den verksamhet som benämns undervisning. Med den här utgångspunkten antyds att det finns vissa möjligheter för att interaktionen i undervisningen skall fungera eller inte. Det viktigaste teoretiska skälet till att undervisning fungerar utifrån Bourdieus perspektiv är att undervisningens aktörer förstår sina roller i miljön och agerar i enlighet med dem. Det här sättet att tolka undervisning och lärande påminner delvis om Lave & Wengers begrepp ”community of practice”⁵⁵. I en praktikgemenskap förvärvar lärlingar praktikens artefakter genom deltagande. Genom deltagandets adaption och prövande blir lärlingarna alltmer integrerade i praktikgemenskapens verksamhet. Lärprocessen är på så sätt knuten till de faktiska situationer där kunskapen behövs och en nybörjare kan över tid utvecklas till en fullständig medlem. Viktiga lärandefenomen kan vara värden och handlingsmönster som bidrar till likhet och gemenskap med praktiken. Bourdieu beskriver liknande fenomen i termer av att individer kan generera kapital och handlingsvanor för att fungera i en viss miljö. Detta sätt att bli del av en praktik innebär emellertid inte entydigt konsensus om syfte och spelregler. Konflikter ingår som en naturlig del, inte minst i strider om resurser (kapital) och dess distribution. Erkännande är ett exempel på de symboliska resurser som genereras och distribueras i ett klassrum. Honneths begrepp tillför ett fokus på de sociala mekanismer praktikgemenskapen erbjuder för att deltagarna skall generera de värden och kunskaper de behöver. Ett teoretiskt exempel på en möjlig mekanism i ett klassrum är att lärare endast distribuerar erkännande till de duktigaste deltagarna och lämnar resten av deltagarna utan. De deltagare som bär med sig koden och socialt kapital kan positionera sig för att öka sina tillgångar⁵⁶. Om lärare skulle ge uttryck för en sådan orientering kan det sannolikt leda till spänningar med konsekvenser för deltagares lärprocesser och undervisningen som helhet.

Ett klassrums handlingspraktik inbegriper alltid en objektiv och en subjektiv dimension. Båda dimensionerna är nödvändiga för att förstå vad som pågår. Deltagares subjektiva upplevelser kan innebära att de inte har klart för sig vad det innebär att vara i den roll de tilldelats och ännu mindre att vara inom det fält där de inträtt. Deras tolkning av sin tilldelade objektiva position (att agera som en studerande) är subjektiv och innebär att det kan uppstå slitningar mellan deras subjektiva förväntningar om vad skolan, lärare och andra deltagare skall vara respektive fältets/skolans förväntningar på hur deltagare skall uppträda. För motiv till att delta diskuterar Bruner betydelsen av ömsesidighet⁵⁷. I Bruners perspektiv finns motiv inom människan och den behöver ges utrymme, stimuleras för att komma fram. Spänningen mellan objektiva och subjektiva strukturer (dispositioner) är sannolikt en rimlig ingång för att förstå folkhögskollärares didaktiska handlingspotential. Tidigare studier visar att folkhögskolor både lyckats bra med dessa deltagargrupper och att en del av det sannolikt beror på att de agerar

⁵⁴ Bourdieu (1977, 1992).

⁵⁵ Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991).

⁵⁶ Koden avser lämpligt habitus för att tolka och delta i miljöns spel. Socialt kapital avser tillgång till andra individer eller grupper som kan bidra med stöd och hjälp. Bourdieu (1986, 1992).

⁵⁷ Bruner, Jerome (2006). Avser människans inre motiv, nyfikenhet, att utveckla kompetens och drivkraften att vilja vara del av ett socialt sammanhang (s. 121-122).

inom ett ramverk som ger dem möjlighet till att visa stor tolerans eller acceptans för olika typer av deltagaruttryck⁵⁸. I dessa studier framkom också att ideal är en viktig del av folkhögskolans praktik. Mer konkret kan det definieras som att lärare i sitt vardagliga arbete har lika mycket förankring i olika ideal som i klassrummens situationella miljö inför deras didaktiska vägval. Ideal, i termer av formulerade visioner eller en anda samt funktion för praktisk verksamhet saknas till viss del i Bourdieus begrepp. För att få lite mer substans omkring det behöver vi botanisera i Honneths sociala teori.

Erkännande – Honneths perspektiv

Axel Honneths kanske mest välkända och betydelsefulla begrepp är ”recognition” eller erkännande⁵⁹. Erkännande har en central position i hans teori om bildandet av personlig identitet. Honneth förvaltar i sin gärning den teoretiska traditionen från Frankfurtskolan och inom ramen för den traditionen måste en personlig identitet också förstås som ett bindemedel i samhällelig integration. Ytterligare ett viktigt begrepp i Honneths teori är livsvärld. Livsvärld betyder förenklat den verklighet en individ och en grupp individer uppfattar att de själva befinner sig i och agerar inom, ett fokus på upplevelsen av verkligheten. Livsvärlden är på så sätt ett (inter-)subjektivt rumsligt sammanhang uppbyggd av kulturella betingelser, uppfostringsmönster, vänskaps och övriga sociala interaktioner. Honneth beskriver individens relation till sitt själv som en väsentlig arena för erkännande. Det finns tre dimensioner av relationer till självet, (a) upplevelse av fysiska behov och drifter vilket påverkar självförtroendet, (b) medvetenhet om att vara en moraliskt ansvarig individ vilket påverkar självrespekten, och slutligen (c) upplevelsen av egen erkänd kapacitet vilket påverkar självkänslan och social tillit. Honneths begrepp erkännande och identitetsbildning lokaliseras till tre områden av livsvärlden. De är området (a) för privata relationer (socialisation, kärlek, vänskap), (b) för rättigheter (respekt, likhet/likavärde, äganderätt) och (c) för solidaritet och gemenskap (att uppfattas som värdefull i yrkes-, förenings- och samhällssammanhang, en grund för social tillit). En individs identitetsbildning är beroende av erkännande i alla tre områden av livsvärlden⁶⁰.

För rapporten är det mest intressant att diskutera Honneths områden för erkännande i relationer till olika sociala sammanhang. Om erkännande, som Honneth skriver, blir allt viktigare i det senmoderna samhället så måste vi förutsätta begreppet som en del i människors vardag. Erkännande fungerar som en konstituent för individens vardagliga identitetsarbete. Begreppet kan på så sätt skapa förståelse omkring unga vuxna som hoppat av utbildning och hamnat i marginalisering, sjukskrivning och arbetslöshet. Ungdomar som hoppat av en gymnasieutbildning och inte lyckats komma in i arbetslivet befinner sig från samhällets perspektiv i en marginaliserad position. Om ungdomarna som hoppat av gymnasiestudier själva upplever sig marginaliserade är oklart. Samhällets/myndighetens perspektiv i detta exempel bygger på förväntningar om hur en normal karriärväg ser ut. Enligt den bör ungdomar färdigställa grundskola, fortsätta i gymnasieutbildning och senare söka sig till arbetslivet eller högskola. En sådan utvecklingsväg stöttas av samhällets institutioner vilket innebär att utbildningen har kopplingar till olika mekanismer för erkännande i samhället. En utbildning kan till exempel ge viss yrkessocialisation och därmed överbrygga eventuella hinder för att ta sig in i arbetslivet. Det blir då enklare för deltagaren att anknyta sitt identitetsarbete till de befintliga mekanismerna för erkännande på olika arbetsplatser. En intressant fråga vi kan ställa till studiens empiriska mönster är vilka typer av erkännande som

⁵⁸ Paldanius och Alm (2009); Paldanius (2013).

⁵⁹ Honneth (2005ab).

⁶⁰ Honneth (2005a, 2007).

figurerar och faktiskt fungerar för ungdomar i samhällets marginaler? Hur skiljer de sig från ungdomar som inte lever marginaliserat? Empiriskt kan frågorna inte besvaras här men begrepp och teori ger vissa ledtrådar.

Honneths begrepp har normativa utgångspunkter i Frankfurtskolans kritiska teori. Honneth har utvecklat teoribasen med koppling till objekt-relation skolan och Meads intersubjektivitetsbegrepp⁶¹. Som vi såg ovan är en förutsättning för människors realisering av sig själv att få erkännande från andra. Erkännande kan ses som en social motor för varje enskild individs själv- och/eller identitetsarbete. Individens själv(-bild) utgår från och är beroende av kontinuerlig bekräftelse/erkännande. Därmed följer att brist på erkännande blir ett hot mot individens identitetsarbete.

What the term "disrespect" (MiBachtung) refers to is the specific vulnerability of humans resulting from the internal interdependence of individualization and recognition, which both Mead and Hegel helped to illuminate. Because the normative self-image of each and every individual human being - his or her "me", as Mead put it - is dependent on the possibility of being continually backed up by others, the experience of being disrespected carries with it the danger of an injury that can bring the identity of the person as a whole to the point of collapse (Honneth 1995, p131-132)

Identitetens beroende av kontinuerligt socialt erkännande reser intressanta frågor om vad som är möjligt mellan den privata och den publika sfären i samhället. Vi vet att många svår-motiverade deltagare i folkhögskolekurser kommer från miljöer där deras tidigare identiteter fungerat tillfredställande i den privata sfären men fungerat illa med samhällets utbildning och institutioner⁶². Den här typen av identitet, definierad i relation till samhällets institutioner kan beskrivas som ett problem t.ex. vara argsint och rebellisk, svag och beroende eller liknande. Ett misslyckande i skolan kan i linje med Honneths dimensioner ses som att skolan (och därmed samhället) visar respektlöshet till individens identitetsarbete. En allvarlig konsekvens av den typen av negativt erkännande kan bli brist på social tillit. Om det är en rimlig tolkning bör bristen hos den svår-motiverade gruppen innebära att frågor om individuella rättigheter och skyldigheter blir extra viktiga, en slags preliminär omförhandling av det tidigare brutna sociala kontraktet. Situationen kan också tolkas som att om erkännandeprocesserna fungerar tillräckligt väl i etablerandet av ett självförtroende så skapas en form av social frihet i termer av beständighet och social rörlighet. När de träder in i folkhögskolekursen hamnar de i en ny kontext med annorlunda erkännande- och reifikationsprocesser. Sannolikt utmanar kursens främmande miljö identiteten med andra koder och förväntningar. Teoretiskt bör det med andra ord innebära en mycket laddad situation där respekt och erkännande i undervisningens interaktioner blir helt avgörande för om det kan uppstå lärprocesser mot kursens mål hos dessa deltagare.

Erkännande och undervisning

Honneths definition av begreppet erkännande är i hög grad pedagogiskt relevant. Erkännande fokuserar dels olika värden som den andre kan tillskrivas och dels vilka potentialer den andre kan tillerkännas. Björk och Uljens visar att frågan om eleven skall ges frihet att utveckla sin egen kunskap eller skall uppfordras till att söka sin egen kunskap kan vara komplex⁶³. Von Wright skriver att erkännande och delaktighet är en viktig del av den pedagogiska situationen i klassrum. Lärarens förhållningssätt spelar en central roll för att delaktighet skall komma till

⁶¹ Honneths erkännandebegrepp har inspirerats av många källor. Huvudsaklig utgångspunkt är den tyska kritiska teorin men det finns också element hämtade från bl.a. Donald Winnicott, George. H. Mead, John Bowlby, Wilhelm Wundt och Michel Foucault.

⁶² Paldanius (2013).

⁶³ Björk, Göran och Uljens, Michael (2009).

stånd⁶⁴. Inom skolsammanhang finns alltid en rimligt färdig agenda eller ett syfte med verksamheten. Erkännandets processer kommer därför att ha en distinkt process karaktär, en förening mellan en institutionell föreställning om individens potential respektive verksamhetens mål – en uppfordran om att förändra kunskap, kompetens, självbild och identitet. Hur kan erkännande i folkhögskolan gestalta sig? Forskning om undervisning i folkhögskolan pekar på att erkännande är centralt, till exempel att lärare tillskriver deltagarna en potential eller möjlighet de själva knappt upplever att de har⁶⁵. I termer av erkännande och förväntning innebär det att deltagarna agerar i relationer som hela tiden tror på deras möjlighet till skillnad från att tidigare miljöer där betygssystem förmedlat värdet att avgöra om de är dugliga eller värdelösa. Intressant nog tenderar den paradox som Björk och Uljens lyfter mellan Hegels och Honneths definitioner likna folkhögskollärares förhållningssätt⁶⁶. Lärarna beskrivs ha förmåga att se individen, värdera och behandla alla lika och i undervisningen ha ett kamratligt förhållningssätt. Utifrån ett deltagarperspektiv kan Honneths begrepp tolkas som att deltagare i tidigare utbildning fick lära om sin otillräcklighet medan det i folkhögskolans allmänna kurser ersätts med lärandet om sina möjligheter. Det som åstadkommer denna vändning för deltagare, att få undervisning att fungera, bör enligt Honneth vara begreppet erkännande.

Erkännande och identitet

Den sociala dimensionen i folkhögskolans undervisning är omvittnad i ett flertal studier och sannolikt viktig för att de svårmotiverade skall medge förhandling om sin identitet. Det är emellertid oklart vad den består i och hur det går till. Om vi för enkelhetens skull tolkar deltagarnas förutsättningar som att de har misslyckats med att skapa en "anpassad" och accepterad identitet, samt lider brist på tillit till samhällets institutioner och kanske även vuxna. Detta överensstämmer väl med Honneths tre dimensioner och dess tillhörande typer av identitetseffekter tillit, självrespekt och självkänsla⁶⁷. Tillsammans bildar Honneths dimensioner förutsättningar för konstruktion av en hel identitet. Individen kan med en hel identitet realisera sig själv och uppnå det goda livet. Idealet som Honneth benämnt det goda livet är en kritisk teoretisk position vilken används som en form av mätsticka för att undersöka olika sociala patologier i samhället vilka hindrar människor att nå det goda livet. Sociala omständigheter i samhället kan bidra till att olika grupper får olika möjligheter att realisera det goda livet, att utbildningsväsendet underlättar framgång för välbeställda medelklassbarn medan barn från andra bakgrunder får kämpa för att stanna kvar i utbildningssystemet. Som en konsekvens fungerar Honneths begrepp utmärkt för att kritisera samhällets utveckling. Den här rapporten avser dock inte att lägga tonvikt vid en enkelriktad samhällskritik. Det är snarare lärares och deltagarnas generativa processer i folkhögskolans kurser som står i fokus. De relativt positiva processerna och utfallet som dokumenterats för några av samhällets marginaliserade kan vara nog kritik av samhällets patologier. En intressant not utifrån begreppsgenomgången är att folkhögskolans identitet som utbildningsinstitution i huvudsak får två betydelser. Skolformens identitet påverkas å ena sidan av teorins samhällskritiska perspektiv som tillskriver folkhögskolan en "räddande" roll för de marginaliserade individerna i samhället samtidigt som, å andra sidan en samhällsreproducerande position istället genererar en bild av folkhögskolan som en utbildningsinstitution som enbart arbetar med de "svagaste" individerna i samhället. Det kan framstå som intressant kontrast till att flera folkhögskolor också profilerar elitutbildningar där endast de allra bästa accepteras.

⁶⁴ Von Wright, Moira (2009).

⁶⁵ Paldanius och Alm (2009); Paldanius (2013).

⁶⁶ Huttunen, Rauno (2007); Heidegren, C-G (2003).

⁶⁷ Honneth (2005a, 2007)

Erkännande – Bourdieus perspektiv

Bourdieu har skrivit en hel del om begreppet ”recognition”. Bourdieu använder såvitt jag kan bedöma två viktiga delbetydelser i begreppet. Den första och viktigaste betydelsen av ”recognition” är att den betecknar en kognitiv och emotionell igenkänningsmekanism. Att igenkänna underbygger Bourdieus teoretiska fokus på handlingsgrunden *spontan orientering*, vilken innebär att människors handlingar i huvudsak uppstår spontant i relation till miljöer men också att de kan vara planerade, målinriktade och rationella inom ramen för situationer. Genom att människor orienterar sig efter igenkänning, en prioritering omkring det bekanta, följer att individer spontant söker en viss trygghet i interaktioner och strukturer som de kan igenkänna. Människor har i statistisk mening (makronivå) en benägenhet att reproducera den sociala verklighet de är vana vid.

Den andra betydelsen i Bourdieus begrepp ”recognition” är erkännande. I människors spontana orientering finns via erfarenhet en känsla för positioner och sociala spel i olika fält och sammanhang. I ett socialt spel försiggår utbyten av värden, koder och symboler som initierade agenter förhåller sig till. Spelet skapar och upprätthåller en ordning mellan de inblandade. Bourdieu menar att agenter från samma eller liknande grupperingar igenkänner och erkänner innehav av kapital i olika positioner, varvid det blir enklare att förstå vem som är vad, och till vilken grupp man hör. Kapital och erkännande hjälper med andra ord individer att ta plats i en social ordning genom att med symboliska värden bestämma relationen mellan sin egen och andras positioner. Begreppet erkännande anknyts till hur distributionen av erkända värden sker i ett givet sammanhang. Bourdieus teoretiska mekanismer för det sociala spelet och människors interaktioner är en utgångspunkt i Cote och Levines begrepp identitetskapital⁶⁸. Identitetskapital innebär värden som kan öka i mängd och som understödjer en fältspecifik identitetsutveckling, till exempel en identitet som fungerar i utbildningsfältet. I ett visst fält behöver individer utveckla handlingsvanor efter hur de förväntas agera inom fältet. I utbildningsfältet finns både formella och informella regler för hur dess agenter bör bete sig. Detta är en viktig punkt som avser anknyta till att många av de svärmotiverade deltagarna i folkhögskolekurser har liten till mycket liten erfarenhet av att agera inom utbildningens fält⁶⁹. Deras bakgrund inkluderar ofta problem i grund- eller gymnasieskola med avbrott som följd. Dessa deltagares sätt att närma sig en utbildningsmiljö kan tolkas på samma sätt som Bourdieus begrepp beskriver att agenter kan ta sig in i nya fält och där utveckla passande handlingsvanor. Poängen med Cote och Levines begrepp är att handlingsvanorna också bildar de resurser som skapar en identitet, och här får vi också en anknytning till Honneths identitetsbegrepp.

Bourdies begrepp erkännande reglerar och understödjer distribution av tillgångar, maktspel, konflikter och social ordning. I begreppet ryms också viktiga delaspekter som inklusion, exklusion, integration med mera. Bourdieu har såvitt jag vet aldrig närmat sig en definition av vad det goda livet skulle vara. I flera av Bourdieus verk beskrev och studerade han det samhälleliga vardagslivets komplexa mekanismer och var sällan blyg för att avfyra en anseelig mängd kritik.

Positionering av begrepp och undersökningsområde

Behovet av att diskutera erkännande mellan olika identitetskategorier har aktualiserats mer än någonsin under 2000 talets konflikter mellan identiteter (jfr identity politics). Några inflytelserika författare som positionerat sig om erkännande och identiteter är Charles Taylor, John Rawls, Nancy Fraser och Axel Honneth. Fraser och Honneth skriver att samhälls-

⁶⁸ Cote, James E. & Levine, Charles G. (1997, 2002).

⁶⁹ Paldanius (2011, 2013).

förändringar och konflikter med religiösa och politiska utgångspunkter har bidragit till att lyfta begreppen erkännande och rättvisa⁷⁰. Författarna delar två utgångspunkter omkring erkännande och rättvisa, att det rör kampen om distribution av värden och kampen om erkännande av identitet. De ser emellertid olika på vilket begrepp som är över- respektive underordnad. Honneths position är att erkännande är en övergripande moralisk kategori och distribution är underordnad. Frasers position är att erkännande och distribution är lika väsentliga för rättvisa. Den ena kan inte underordnas den andre. För ett klassrum i folkhögskolan får distinktionerna betydelse på så sätt att folkhögskolan som institutionaliserad handlingspraktik bidrar med att i faktisk mening distribuera utbildningskapital till samhällets individer. Själva skolformen och dess allmänna kurser är ett moraliskt ställningstagande och erkännande av behovet att distribuera utbildningsmöjligheter mer specialiserat jämfört med vad det reguljära utbildningssystemet klarar. Det reguljära utbildningssystemet med sin relativt standardiserade utformning kan omöjligt ta hand om alla behov och måste därför innebära en viss utslagning. Fraser skriver att en individ som misserkänns i utbildning förnekas status som fullvärdig medlem i samhället. Honneth å sin sida menar att institutionellt misserkännande av individer är en moralisk fråga och ett viktigt ansvar för statsmakten. Den moraliska frågan är i sig viktigare än fördelningen av de faktiska utbildningsmöjligheterna. Distinktionen blir tydligare om vi också kopplar Honneths ståndpunkt, det reguljära utbildningssystemets ansvar (patologiska system) i marginalisering av många av de ungdomar och vuxna som senare tar sig till folkhögskolor. Charles Taylor skriver att icke erkännande, speciellt i multikulturella sammanhang kan vara en form av förtryck, som fånglar någon i en falsk, förvrängd och reducerad form av varande⁷¹. Honneth är inne på samma spår och skriver att en människas känsla av integritet och identitet bygger på att vi fått erkännande från andra. Om individen förnekas erkännande får det skadliga effekter eftersom det skadar individens självuppfattning. Det är här Frasers definition och positionering av begreppet erkännande kompletterar Honneths genom att föra det till ett socialt och institutionellt sammanhang. Tolkat tillsammans kan Frasers och Honneths definitioner innebära att det reguljära skolsystemet utbildar en del individer till självförakt, vilket i sin tur kan leda till ett förakt för den andre, dvs. effekter av ett patologiskt system och potentiellt anti-demokratiska förhållningssätt. Ordet respekt avser en aspekt av begreppet erkännande. En av de författare som tydligast lyft relationen mellan självrespekt och respekt för andra är John Rawls⁷². Rawls positionerar respekt som ett nödvändigt socialt fenomen för individers identitet, sociala kompetens och uthållighet.

Now our self-respect normally depends upon the respect of others. Unless we feel that our endeavors are honored by them, it is difficult if not impossible for us to maintain the conviction that our ends are worth advancing.... Moreover, one may assume that those who respect themselves are more likely to respect each other and conversely. Self-contempt leads to contempt of others and threatens their good as much as envy does. Self-respect is reciprocally self-supporting (Rawls 1972, sid 178–179).

Ett intressant spår från Rawls perspektiv på självrespekt och därmed erkännande är frågan om hur det fungerar i utbildningssammanhang som inkluderar marginaliserade individer. Marginaliserade individer innebär individer som inom utbildningsväsendet, inte minst i Honneths mening, utbildats till en potential för självförakt snarare än självrespekt⁷³. Som framgår i citatet ovan kan självförakt tolkas på flera sätt. Självförakt kan avse en individs helhet av identitet/er och därmed prägla en försvarlig del av individens självuppfattning och handlingsmönster i vardagen eller så kan begreppet avgränsas till en individs identitet för ett

⁷⁰ Fraser, Nancy, Honneth, Axel (2003).

⁷¹ Taylor, Charles (1994, s. 25).

⁷² Rawls, John (1972).

⁷³ I huvudsak genom att deras behov av erkännande inte accepteras i skolpraktiken.

visst sammanhang, till exempel en utbildningsidentitet. Om vi förstår individens vara i världen som ett identitetsspektrum upprätthållet av erkännandemekanismer så följer en möjlighet att förstå marginaliserade individers självförakt som endast avgränsad till en viss del av samhällets olika fält. Att bära ett självförakt gentemot sin utbildningsidentitet innebär i så fall endast att självföraktet är aktivt i konstruktioner av utbildningssammanhang medan de samtidigt kan uppbära stark självrespekt inom till exempel privatliv/yrkesliv. Utbildning har emellertid en viktig ställning i samhället och ett misslyckat utbildningsprojekt kommer sannolikt att reducera individens möjligheter till självrealisering. Detta gör frågan om ytterligare möjligheter till utbildning och kanske speciellt andra former för liknande utbildningseffekter speciellt intressant.

Erkännande och empiriska praktiker

Av tidigare forskning kan vi utläsa att den distribution av utbildningskapital som folkhögskolor bidrar till i samhället av nödvändighet är en kompletterande form till det reguljära utbildningsväsendet. Folkhögskolor har en bemyndigad frihet att försöka lösa de frågor som det reguljära utbildningssystemet inte kan ta på sig. Några av medlen är sannolikt pedagogiska former som utvecklats över tid och folkhögskolans tradition med starka värden och människosyn⁷⁴. Folkhögskolans olika praktiker innebär, bland annat på grund av dess fri och frivillighet, speciella möjligheter till ett systematiserat erkännande av individer och individers behov av identitetsutveckling⁷⁵.

Det undersökningsobjekt som är i fokus rör erkännande i praktiker inom ramen för fungerande undervisning i folkhögskolekurser. Fungerande undervisning finner vi om kurserna ger intryck av att röra sig framåt. En analys av fungerande undervisning, t.ex. vad som får det att fungera, innebär en kompromiss mellan i förväg uppställda definitioner av de teoretiska begreppen och de meningsmöjligheter data inbjuder till.

En påtaglig likhet mellan Honneth och Bourdieu återfinns i deras grunder. Båda har utgångspunkter i marxism, fenomenologi och symbolisk interaktionism. Ett exempel var begreppet erkännande som diskuterades ovan och ett annat kan ses i hur de tar ställning till livsvärldsbegreppet. Den grundläggande skillnaden mellan Honneths och Bourdieus begrepp är enklast att förstå med utgångspunkt i begreppen idealism eller realism. En del av Honneths begrepp erkännande använder en explicit normativ utgångspunkt från den hegelianska traditionen (jfr. förnuftet, moralisk kategori) medan en annan del har inspirerats av Meads arbete omkring intersubjektivitet och hur människors med hjälp av symboler tillsammans skapar en individuell och gemensamt upplevd moral och verklighet⁷⁶. Honneths teoretiska utgångspunkt föregår men realiserar i kommunikation. Bourdieu å sin sida tydliggör att det förvisso inte finns någon neutral position för forskande forskare men framhåller att fakticiteter motsvarande det objektiva i människans sociala verklighet är helt nödvändigt för att förstå individer i den sociala verkligheten. I relation till Honneths begrepp företräder Bourdieu därför ett synsätt som ligger närmare kunskapsperspektivet kritisk realism. Givet att båda författarna inkluderar interaktioner som en del av vad som konstituerar en livsvärld så kan skillnaden beskrivas som att Bourdieu tar utgångspunkt i materiella och sociala fakticiteters betydelse för subjektets upplevelse och möjligheter, medan Honneths begrepp utgår från subjektets intersubjektiva livsvärld och dess ömsesidiga konsekvenser mellan individen och omgivningen. För Bourdieu blir människan det som de faktiska förhållandena i omgivningen medger i högre grad jämfört med Honneths ståndpunkt.

⁷⁴ Paldanius & Alm (2009).

⁷⁵ Sundgren (SOU 2003:94).

⁷⁶ Honneth nyttjar Hegels ståndpunkter om förnuft som verklighetsperspektiv (den som gör något med sig själv med hjälp av upplevelsen av den andres förnuft) och samhällets överordnade ställning i relation till individen. Honneths emancipatoriska projekt hämtar också inspiration från Hegels herre-slav dialektik.

Slutligen var Bourdieus ambition att beskriva, analysera och kritisera samhällets sociala strukturer utifrån hur de visar sig i världen. Honneth utgår också från en kritisk ståndpunkt men särskiljer sig från Bourdieus genom en mer uttalad dualistisk utgångspunkt, något uppfattas som rätt och gott samtidigt som dess motsats beskrivs som patologisk. Trots Honneths avståndstagande från en del i Frankfurtskolans kritiska teori använder Honneth ändå samma emancipatoriska idealism i tolkandet av empiriska mönster i samhället. I linje med Adorno och Horkheimer klassiska texter om samhällssystemets utveckling⁷⁷ menar också Honneth att nämnda utveckling obönhörligt leder till utveckling av patologiska komponenter. Exakt vad som är patologiskt i ett givet sammanhang framkommer dock inte. Det teoretiska begreppet patologi kan emellertid fungera väl i beskrivningen av svärnotiverade deltagare i skolor som kommit på kant med samhällets strukturer och förväntningar, människor som lever i en marginaliserad position⁷⁸.

Teoretisk modellering

För att möjliggöra en analys av komplexa empiriska praktiker representerade av data behövs en förenklad bild av hur de teoretiska begreppen fungerar tillsammans. Bourdieus och Honneths begrepp fungerar som grund men vi behöver något som utvecklar dem tillsammans och binder dem till ett sammanhang. Lave & Wenger initierade diskussionen om lärande i praktikgemenskaper och begreppet kan fungera bra för att fånga skeenden i begränsade sammanhang⁷⁹. En folkhögskolekurs är en praktikgemenskap där deltagare samlas för att lära sig hur miljön fungerar och göra det som kursen avser. Bourdieu ger med sitt självutnämnda perspektiv, konstruktivistisk strukturalism, viss grund för att förstå lärprocessers grundvillkor i olika praktiker. Några teorier om lärande nära Bourdieus begrepp, förutom nämnda praktikgemenskaper, är konstruktivism och kontextuella teorier. Bourdieus sparsamma rader om individuell förändring kan beskrivas som att i habitus internaliseras externa strukturer till individuella strukturer, så kallade dispositioner för känsla, tanke och handling. Liknande processer har beskrivits av konstruktivistisk teori med begrepp som t.ex. adaption, appropriering, bemästring och förändring av schemata⁸⁰. Två klassiska begrepp beskrivna av Piaget som betecknar lärande är assimilering och ackommodation. Lärandeteoretiskt är det kanske mest intressant med den spänning som kan finnas mellan begreppen. Assimilering betecknar tillägnande av information, ofta sådant som via igenkänning passar in i befintlig erfarenhet. Ackommodation avser istället ett kvalitativt språng på bas av assimilering, en förändring av kognitiva strukturer vilket ger en ny förståelse av både befintlig och ny information⁸¹. Med spänning mellan dessa begrepp menar jag att lärande kan ske som Piaget beskrev det, med båda begreppen i samspel men också att lärandet kan stanna vid assimilering på grund av att "störande" faktorer (till exempel starka emotioner) hämmar lärprocessen. Människors komplexa interaktioner inbegriper också psykologiska aspekter som fysiska behov, utvecklingsbehov, förväntningar och ideal såväl som anpassning till uppkomna krav i situationer. Ett exempel kan vara att när en individ formulerar en intention med det sociala samspelet till en annan individ kan det få kraftfulla effekter på interaktionens möjlighetshorisont, t.ex. när lärare arbetar med deltagare. För denna lärare/elev dimension behövs Honneths begrepp som hjälper oss att förstå hur gemensamma processer i en praktik kan leda till formering av identitet. Med Bourdieus begrepp kan vi identifiera och förstå villkor och mekanismer för symboliska spel inbäddade i vardaglig interaktion och med Honneths begrepp

⁷⁷ Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1997).

⁷⁸ Paldanius (2013).

⁷⁹ Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991).

⁸⁰ I konstruktivistisk lärandeteori inryms bland annat bidrag från Bruner, Jerome; Galperin, Piotr; Piaget, Jean; Vygotsky Lev; Jfr. Bruner, Jerome (2006), Haenen, Jaques (1996), Carpendale, Jeremy; Muller, Ulrich (2008).

⁸¹ Carpendale; Muller (2008).

kan vi förstå hur dessa spel tar utgångspunkt i människors livssituation, deras intersubjektiva behovs- och identitetskonstruktioner. I det här sammanhanget föreligger vissa likheter mellan lärande och kapitalgenerering. Att generera kapital till sin position och till sin person är en nödvändighet för alla individer. Kapital finns i olika former och fyller olika sociala funktioner. En person med högt symboliskt kapital betraktas av andra med anseende, med respekt⁸². Samtidigt kan samma kapital i ett möte med en annan person från ett annat fält generera icke-respekt. En intressant fråga är om erkännande är den grundläggande mekanismen för generering av kapital i empiriska sammanhang? Låt oss först undersöka lärande något mer.

Praktikgemenskaper sätter fokus på en verksamhet, en rad skeenden och situationer. En koppling mellan kontextteori och konstruktivism finner vi hos Gregory Bateson. Bateson var en av de första som riktade fokus på lärande av sammanhanget, så kallat deuterolärande, dvs. att inte bara lära i ett sammanhang utan också av sammanhanget⁸³. Ett av skolans uppdrag är att ge rimligt attraktiva kunskapserbjudanden till elever. Vid sidan av ämneskunskaper kan lärande av hur man agerar, presterar och lär vara viktigt speciellt för deltagare med lite erfarenheter av studier. Batesons deuterolärande åskådliggör en viktig aspekt av Bourdieus begrepp habitus. Att lära sig lära av skolpraktikens sammanhang är att lära sig av beteenden, regler, händelser och vänner som genom förväntningar är knutna till den nya sociala positionen. Om lärandet fungerar skapas en möjlighet för generering av tillit i och till miljön. Lärprocesserna i undervisningsmiljön inbegriper helt enkelt att generera vanor och kapital för att fungera väl i hela skolmiljön, eventuellt också i utbildningsfältet. Lärande, inte minst i termer av anpassning, är motorn i den process där deltagarna blir en legitim del av skolans praktikgemenskap. Det sociala lärandet innebär att möta både konsensus och konflikter som en naturlig del, speciellt i strider om resurser (kapital) och dess distribution. Honneths begrepp livsvärld betecknar aktörernas startpunkt. Hur deltagare upplever sin livsvärld är en viktig del för att inlåta sig i nya erkännandebetydelsen i samtalsmarknader inom folkhögskolans och kursens ramar. Tidigare erfarenheter beskrivna som del av livsvärlden påverkar attityd till och samarbetsvilja mot nya företeelser. Livsvärlden kan också fungera som ett begrepp för lärandets konsekvenser. Om lärandet bär frukt förändras deltagarnas livsvärld. En deltagares upplevelse av sin och andras position före kursen till efter kursen kan förändras påtagligt om lärandet fungerat. Erkännande är den mest centrala mekanismen som påverkar generering och distribution av ett klassrums symboliska resurser.

En kritisk fråga i det här teoretiska sammanhanget är om och hur erkännande är knutet till lärande? Den viktigaste aspekten i ett svar är att erkännande antingen föregår eller sker samtidigt med lärande. Erkännande finns utan lärande men bekräftar då bara det befintliga, dvs. ger inte nödvändigtvis upphov till en förändring. Om lärande definieras som en förändring av vad som helst hos individen kan lärande sägas föregå, dvs. att lärande möjliggör erkännande eller erkännandets konsekvenser. Om lärande definieras som en förändring vilken individen har en rimlig kontroll över (handling, retention) är det mer sannolikt att lärande möjliggörs av erkännande. Det går också att förstå dessa som separata processer, som modellen illustrerar, vilka utövar påverkan på varandra. Om individen får erkännande understöds lärande och som Honneth påpekat, om individen upplever brist på erkännande kan lärande påverkas negativt. Men erkännande i sociala sammanhang förekommer på olika sätt och med olika medel. För deltagarna bör det innebära att mötet med en ny miljö måste starta i lärande av miljöns existensvillkor men också vilka erkännandeprocesser som är möjliga att ansluta till. Trots att sociala relationer oftast bygger på grundläggande överenskommelser menar Bourdieu att det alltid finns en fundamental osäkerhet omkring vad den andre avser

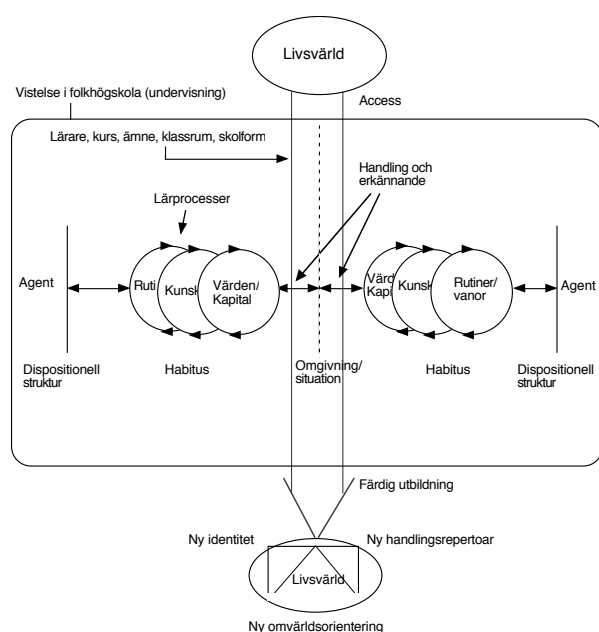
⁸² Bourdieu (1986).

⁸³ Visser, Max (2003). Batesons begrepp deuterolärande innebär att människor tillsammans med avgränsade lärandeuppgifter också lär sig det kontextuella sammanhangets koder (s 276).

med en handling. En handling som synbart ser ut som erkännande kan i ett givet sammanhang vara motsatsen. På grund av den här osäkerheten är lärande av nödvändiga och nyttiga erkännandemekanismer i en miljö en viktig del av sammanhanget. Svaret blir därför att erkännande är grundläggande i mellanmänniska relationer men erkännande är också beroende av lärande för utveckling och reproduktion av identitet. I en praktisk tolkning blir konsekvensen av detta resonemang att positiv genererande undervisning bör byggas upp av mekanismer för erkännande tillsammans med uppfordrande förväntningar om lärande. På så sätt kan lärandets utmaning alltid vila på tillitsmekanismer i erkännandets dimensioner.

En teoretisk modell

I följande modell åskådliggörs hur teoretiska begrepp kan tolkas i analys av ett undervisnings-sammanhang. Begreppet dispositionell struktur avser Bourdieus definition av individers eller grupper handlingsgrund. Habitus betecknar den handlingsbaserade relation i vilken dispositioner och omgivning möts/visar sig. I den här studien innebär dessa möten oftast situationsbundna kommunikativa handlingar och samtalsmarknader. Den breda pilen genom folkhögskolans kurskontext symboliserar deltagares process under en längre kurs. Vid kursstart tar de utgångspunkt i sin livsvärld, erfarenheter, förväntningar och mål och deltagares livsvärldar och handlingsrepertoar/vanor kommer att vara ett villkor för mötet med omgivningen som är skolformens helhet, klassrummen, lärare, andra deltagare och ämnes-kunskaper, med flera. En viktig del av omgivningen, deltagare och lärare, utgår samtliga från dispositionella strukturer och möter de andra som sin omgivning. I huvudsak utspelas interaktioner i skolor och undervisningens praktikgemenskaper i kurser. Den enklaste men inte helt adekvata termen för möte mellan aktörernas likheter och olikheter innebär en förhandling om vad som är begripligt, rimligt och rätt.



Figur 1. Modell över intersubjektiv interaktion som förutsättning för utveckling av sociala positioner/identiteter i folkhögskolekurser. Dispositionell struktur och habitus i modellen skall tolkas som utgående från två individer, grupper eller organisationer i mötet med omgivningen. Inom ramen för en praktikgemenskap är de också varandras omgivning.

I den här studien avser modellen visa en förenklad bild av lärande förstått som en process mellan förutsättningar hos individer (dispositionell struktur) och möjligheter i en situation och omgivning. Poängen är att situationen och lärande inkluderar många olika processer samtidigt. Dessa processer kan interagera gemensamt i lärande men de kan också utgöra barriärer för vandra. I grunden pågår en form av lärande, adaption eller anpassning under stor del av agentens vakna tid och den dispositionella strukturen avgör vad som är begripligt och kan bli aktuellt för lärande i mer specialiserade sammanhang, t.ex. i ett klassrum där syftet är organiserat lärande. En samtalsmarknad i ett klassrum är ett exempel där situationens möjligheter balanseras med/mot de dispositionella strukturernas ramar. En individs redan etablerade handlingsvanor får den att prioritera lärande av andra igenkännbara handlingsmöjligheter. Den som i en situation inte förstår samtalets fokus kan söka erkännande hos andra deltagare med en liknande upplevelse. Om liknande handlingsvanor inte kan identifieras i omgivningen finns en risk för förvirring, frustration och beteende som syftar till att hantera och lösa situationen (uppgivenhet, ilska, kamp/flykt). Processen kan då hamna i vad som kallas icke-lärande eller fellärande⁸⁴. Observera att exemplet inte inbegriper vad studiekamrater och lärare kan åstadkomma i termer av mediering för en individ i en sådan situation. I förlängning av samma teoribaserade exempel kan vi också ställa lärprocesser värden/kapital och kunskap mot varandra. En individ kan lära sig kunskaper genom samtalet i undervisningen samtidigt som den lär sig motvilja och icke respekt gentemot läraren. På grund av emotioners tyngd kommer värdeprocessen sannolikt att hämma eller stoppa kunskapsprocessen. Med enklare ord kan deltagare som upplever signifikant motvilja få svårt att lära sig kunskapsstoffet i kursen. Om den dispositionella strukturen är formad av dåliga erfarenheter och brist på erkännande i tidigare skolstudier så bör det initialt innebära en mycket stor risk för problem med en ny skola och lärare. Slutligen ger också modellen en grund för att tolka resultatbilderna processuellt, dvs. hur begreppen samspelar med datamönster för att representera individers förändring i utbildningsmiljöer.

Erkännande, lärande och nytt fält

Bourdieu's begrepp fält betraktas ofta som en nödvändig motpart till begreppet habitus. Fält kan tolkas som formellt eller spontant organiserade sociala miljöer med speciella syften i vilka människor inträder, agerar/spelar, skaffar erfarenheter och vanor (habitus)⁸⁵. I huvudsak beskriver Bourdieus fältbegrepp olika sociala spel i stora sammanhang. Ett värde med fältbegreppet är att det blir enklare att förstå folkhögskolor som ett fall, eventuellt ett specialfall.

Sveriges utbildningsväsende kan analyseras som ett fält, det är tämligen rimligt. Fältbegreppet kan emellertid också användas i mindre sammanhang, till exempel institutioner så länge Bourdieus fältkriterier fungerar på ett rimligt sätt. Övergripande framstår utbildningsfältet som en verksamhet men med många olika underordnade verksamheter inom sig. En av dessa verksamheter erbjuder vuxenstudier, och inom den har vi flera grenar. Två är speciellt viktiga i det här sammanhanget, kommunal vuxenutbildning och folkhögskola. Inom dessa erbjuds möjlighet för ungdomar och vuxna att uppgradera utbildningsnivåer till tre årig gymnasial nivå. Mellan de olika aktörerna i fältet för vuxenstudier råder konkurrens, t.ex. mellan kommunal vuxenskola, folkhögskolor, lärcentra och andra privata aktörer. En individ som uppbär en position i en verksamhet kan med sin legitimitet också skaffa sig en position i en annan konkurrerande verksamhet (gymnasielärare går t.ex. till komvux). Konkurrenten innebär att aktörerna i fältet måste positionera sig och skapa distinktioner mot de andra. Att ta över lyckade idéer från andra kan hjälpa till att stärka den egna verksamheten men blir de för lika riskerar de att förlora värde i fältets symboliska marknad.

⁸⁴ Jarvis, Peter (1997), Illeris, Knud (2001), Paldanius (2007).

⁸⁵ Bourdieu (1998).

Folkhögskolan bör ses som en agent i vuxenstudiefältet med en egen regulativ praxis, delvis egna rutiner, handlingsvanor och handlingsnormer. Folkhögskolan har en relativ autonomi till nämnda vuxenstudiers fält, kanske mest för sin anknytning till folkbildning och dess frihet. I det formella ramverket ses skillnaden tydligast i folkhögskolans studieomdömen. Deltagares möjlighet att läsa i en egen studietakt är också tämligen speciell för folkhögskolor. Lärare (se ovan) som agerar inom fältet har värden och koder som fungerar i detta fält. Detta betraktelsesätt har vissa likheter med Wengers begrepp praktikgemenskaper⁸⁶. Sammanhållningen i en gemenskap bygger på utvecklingen av ömsesidigt engagemang, ömsesidiga mål samt utvecklandet av en gemensam repertoar, dvs. en något otydligare form av Bourdieus habitus-fält. Skulle en lärare anställas från ett annat fält, en annan skolform så kan skillnaderna bli påtagliga⁸⁷.

En av de motorer som driver sociala spel är distribution, ibland inkluderande kamper om kapital eller tillgångar/värden. Därmed måste vi fråga oss om fältbegreppet kan användas för att beskriva och förstå undervisning? I den enorma mängd forskning som inspirerats av Bourdieus förekommer många begreppstolkningar, från ytterligt konservativa till relativt vilda tolkningar. Vad som är bättre eller sämre får andra yttra sig om. För den här studien tänkte jag göra ett försök att få fältbegreppet att gå ihop med praktikgemenskap, en gemensam fältpraktik. Först måste vi undersöka om undervisning kan definieras som en social praktik med viss autonomi (självständighet), i vilken det kan förekomma distribution av tillgångar/kapital till olika positioner, vilka i sin tur ger upphov till spänning, konflikter och överenskommelser. Det förefaller rimligt att påstå att undervisning handlar om att organisera och underlätta distribution av kunskap och kapital till deltagare. Vidare förefaller det rimligt att individer i undervisningsgrupper inte riktigt har samma förutsättningar varför tillägnandet av kunskapen sker på olika sätt, med olika hastighet och djup. Med hjälp av miljöns strukturer kan olikheter i tillägnandet ge upphov till hierarkisering av prestationer, därmed orsakande spänningar och konflikter. I den här studien är både Bourdieu och Honneths begrepp viktiga då det i en empirisk miljö alltid finns inslag av olika sociala spel.

⁸⁶ Wenger, Etienne (1998).

⁸⁷ Paldanius (2007).

ERFARENHETER AV UNDERVISNING

En fungerande undervisning är sannolikt alltid svår att definiera. I studiens första analys av empirisk data genererades mönster dels utifrån praktikens ”egna” begrepp (t.ex. bekräftelse, ett ord ofta använt av lärare) och med hjälp av ord som interaktion, värde och kapital och nytta⁸⁸. I den här delen tar vi utgångspunkt i samma datamaterial men med ett fokus omkring hur (sociala) saker och ting fungerar för att åstadkomma en s.k. lyckad förändring hos deltagare. För att försök nå dit belyses processer som lärande, kapitalgenerering och erkännande i folkhögskolans allmänna kurser. Begreppet kapitalformer återanvänds och innebär vilka värden som underbygger utbyten och medverkar i värdeskapande mellan aktörer i klassrum på folkhögskolor. Kapital kopplas samman med erkännande och lärande.

Bakgrund

Som en inledning för presentation och analys av det empiriska materialet fanns vissa skillnader mellan de objektiva villkor som underbygger två folkhögskolors verksamhet. En folkhögskola var lokaliserad till en storstad och en till landsbygden. Skolorna som studiemiljöer var i sig en stor kontrast. Det första intrycket var att båda skolornas huvudbyggnader påminde om varandra i termer av ålder (herrgårdslika) men de omgivande miljöerna skilde sig åt. Dagfolkhögskolan, nära centrum i storstad hade en bullrande storstadstrafik med busshållplatser och parkeringsplatser nära intill. Landsbygdsfolkhögskolan låg naturskönt ute på Östgötaslätten, mitt i en välskött park med skog och åkrar runt omkring. På dagfolkhögskolan möttes deltagarna strax innan undervisningen skulle börja och skildes åt när undervisningen avslutades. Vid intervjuerna framkom att det var sällan några deltagare som umgicks privat utanför skoltid. På internatfolkhögskolan var det snarare rutin att göra saker gemensamt efter skoltid, inte minst eftersom det för de flesta deltagare i studien innebar en lång bussfärd för att komma till sin respektive hemort.

Vid de flesta observationer på båda folkhögskolorna var det omkring 10 - 20 deltagare vid ett undervisningspass. Lärarna angav att det brukade variera men att det inte var ovanligt att flera deltagare uteblev från olika undervisningspass. Delvis förklaras det av vanliga skäl som influensa eller vård av barn och delvis av deltagargruppen. Flera av deltagarna i respektive kurs bar i sin livshistoria en del traumatiska erfarenheter av utbildning som lett till konsekvensen att de inte gillade auktoriteter, skolor eller myndigheter vilket understundom gjorde deltagande till en öppen fråga.

Med utgångspunkt i teoriramen kommer avsnitten framöver att disponeras enligt följande. Först undersöks vilka erfarenheter deltagarna har av tidigare utbildning. Utgångspunkten för detta är att studien behöver beskriva en bild av de dispositionella förutsättningar för undervisningen i de allmänna kurserna. Därefter följer ett avsnitt där erfarenheter från folkhögskolans kurser presenteras och analyseras och slutligen läggs ett fokus på olika identitetsstärkande mekanismer som bidrar till en fungerande undervisning. Slutligen diskuteras resultat och teori.

Erfarenheter av tidigare undervisning

Enligt Honneth inbegriper alla samhällen patogena mekanismer som medverkar till att låsa fast människor och deras potentialer i destruktiva mönster⁸⁹. Ett påtagligt sådant mönster blev synligt i studiens empiriska material i anslutning till att de flesta deltagare i kurserna avbrutit

⁸⁸ Paldanius (2013).

⁸⁹ Honneth (2005a).

studier i antingen grundskolan eller gymnasieskolan. Nedan får vi ta del av deltagares tidigare erfarenheter av utbildning, oftast grundskolan eller gymnasium.

Flera deltagare anser att det inte fanns något speciellt skäl till avbrottet, det gick bara dåligt i skolan men för några andra deltagare var det en svår upplevelse som de några år senare fortfarande var påtagligt kritiska och arga över. I förhållande till en förväntad progression genom utbildningens olika nivåer har många av dessa deltagare fastnat i meningen att de inte kunde söka vidare till högre utbildning eller få ett jobb eftersom de saknade tillräckliga utbildningsmeriter. I följande citat berättar två unga deltagare om erfarenheter i grundskolan.

IP: Skoltrött, jag var bara arg, trött och irriterad på skolan och på klassen. Vi var några som höll ihop och var mot alla. Lärarna behandlade eleverna olika och de behandlade de som redan var duktiga bäst, oss andra ägnade de ingen tid (IP 16).

IP: Jag var arg och trött och oengagerad. Jag var bara trött på att vara i skolan och på klassen. Jag hade ett par kompisar vi satt liksom och var arga och skällde på lärarna. Jag tyckte lärarna behandlade eleverna olika. Att skolans syfte var att framhäva dem som redan var duktiga på allting, de som inte var så bra fick bara sitta och det var okay (IP 8).

De båda deltagarnas berättelser om grundskolan bär likheter och exemplifierar många fler beskrivningar om patologiska processer och värden som tidigare undervisning satt i habitus. Trots att det gått många år sen erfarenheterna förvärvades ger citaten ovan fortfarande uttryck för en tydlig emfas. Citaten föranleder tolkningar om att deltagarna kände sig förbisedda, att andra favoriserades och exkluderades av de mindre duktiga. Erfarenheter från klassrummen i grundskolan resulterade i brist på tillit till läraren och klassen i stort, brist på tillit till duktiga och välanpassade elever som fick lärarens uppmärksamhet. Citaten ger god grund för att tala om brist på erkännandeprocesser. Det deltagarna ovan avser i teoretisk mening är förlust av en erkännandedimension i en situation där den borde varit närvarande. Vi får indikationer på att förlusten i det närmaste tolkas som förvägran vilket leder till motåtgärder. Detta är en fråga om begär som en del av individens förståelse om sitt själv.

Undervisningen föranledde att dessa deltagare tog eget initiativ och bildade en subgrupp där en annan typ av erkännande och tillitsprocesser kunde komma till stånd. Deltagarnas självkänsla kom därför att formas som en motbild till en normal skolgång och skolväsendet. Den formella utbildningens brist på erkännande skapade en identitet av utbildningsmotstånd. Undervisningens patologiska interaktioner förefaller att i huvudsak anknytas till de identitetsbildande dimensionerna för tillits- och rättvisefrågor. Data innehåller relativt lite information om de system där deltagarna gjort dessa erfarenheter men några beskrivningar lyfter exempel på undervisning präglad av ökad konkurrens, administrativt pressade lärare med större grupper och en ökande anonymisering. Den beskrivna arbetssituationen ledde till att lärare behövde prioritera och då kom erkännande att bli en bristvara för dem som hade svårt att följa med i varje steg.

Ett annat exempel på problem som drabbat en individ i tidigare utbildning är mobbning.

IP: Den var ganska... ettan gick jag i en liten håla, det var bra.. sen flytta vi till nytt ställe utanför storstaden i området och det gick inte så bra. Det var mobbing och sådant. Jag hade, det var stökigt hemma, det var ekonomiska problem de hade. Vi drogs alltid in jag och mina syskon, jag var väldigt utåtagerande. Psykologer tyckte att jag var så klok men man såg inte förbi det. Även om jag hade ett utvecklat intellekt så var jag bara såå gammal inombords. Jag hade jättestora koncentrationssvårigheter under grundskolan. Och så du något fel så blev du utskrädd. Det var en problematisk klass. Allt det här gjorde att jag hade fruktansvärda koncentrationssvårigheter, jag kunde försöka läsa en text, men jag såg inte vad det stod till slut. I högstadiet insjuknade jag i anorexi/bulimi också. Så jag hade det rätt kämpigt på högstadiet (IP 3).

Den här deltagaren ger en bild av en mycket problematisk skolgång. Hon upplevde under tiden i grundskolan stora bekymmer i hemmiljön vilket gjorde det svårt att koncentrera sig på skolarbetet. Problemen fick också spridning till klassrummet och hon utsattes för mobbning. En teoretisk analys med Honneths begrepp innebär att deltagarens beskrivning av mobbning bör förstås som en systematisk brist på erkännande både i vänskaps- och gemenskaps dimensionen. Bristen på erkännande i dessa dimensioner leder till brist i relation till systemets erkännande; hon begriper inte vad hon försöker läsa/lära, missar uppgifter och tentor. Över tid stabiliserades emellertid situationen och deltagaren kunde börja fundera framåt igen. Ett liknande exempel kommer från en lite äldre kvinnlig deltagare som också fick sin skolgång förstörd av mobbning. Hon hade inga bekymmer med ämneskunskapen men blev i den sociala dimensionen utsatt för mobbning.

IP: Alltså jag hade inga problem att läsa på så vis, jag är väl ingen, fick väl 3:or och några 4:or, alltså ingen sån där, varken botten eller toppen grejor... ehh jag blev väldigt mycket mobbad under skoltiden, så därför hade jag väldiga problem i skolan, och även i gymnasiet vart jag väldigt mycket mobbad, och det bidrog väl till att jag blev väldigt mycket skoltrött så till slut, sista termin gjorde jag inget bra jobb i skolan, jag orkade inte koncentrera mig, jag orkade inte, jag kände att jag orkade inte... (IP 6).

Den här deltagaren hade en relativt god studieförmåga som blev förstörd av mobbning över tid. Mobbningen och det anknutna misslyckandet i skolan avskräckt henne från att åter försöka ta upp studierna under en lång tid. Efter att ha hittat kärleken och fått barn stärktes hennes identitet och hon hittade motivation för att försöka ta tag i studierna igen. I hennes livsberättelse blir det tydligt att erkännande i en dimension stärker sökande efter erkännande i en annan dimension. Folkhögskolan framstod som det bästa alternativet för att ta sig in i studeranderollen på ett varsamt sätt.

Intressant är att *en fungerande undervisning* kan innebära interaktionerna mellan deltagarna snarare än interaktionen mellan lärare och deltagare. En fungerande undervisning är också en fråga om ordningen i klassrummet och eventuellt utanför. Citaten med deltagarna ovan visar att mobbade interaktioner mellan elever kan störa koncentrationen för studier både i skolan och i hemmet. Dessa sociala mekanismer behöver emellertid tolkas dubbelriktat, dysfunktionella för de som drabbas och funktionella för de som utsätter andra. Det paradoxala blir då att mobbning kan fungera som erkännande för förövarna och som brist på erkännande för de utsatta. Honneths poäng ligger dock i att skolan har ansvaret att orientera dess processer och om skolan inte lyckas hindra mobbning så är det också skolans ansvar att vissa deltagare förlorar sin tilltänkta identitetsutveckling i undervisningen. Patogen undervisningen har i sådana exempel en nedbrytande funktion för individer, identiteter och en försvagande funktion på samhället.

Ett ytterligare exempel på undervisning som från deltagarnas perspektiv inte fungerat är att olika personliga preferenser inneburit problem i skolan. I följande citat berättar en ung man om svårigheter med att hitta ett sätt att kunna tillägna sig utbildning. Ingången i sammanhanget är att han för ett antal år sedan drabbades av en tragedi som resulterade i en depression. Med hjälp av en terapeut har han sen dess lärt sig att hantera sin situation med en uppdelning mellan arbete och hem.

IP: Försökte med Komvux och plugga upp ämnen, men jag har väldigt svårt att studera på hemmaplan, alltså när jag är ledig så är jag ledig, det kommer från när jag hade min depression, att jag behövde ha ställen där jag kunde koppla bort annat för att depressionen inte skulle ta hela tiden i mitt liv, för att det skulle ha förstört allt, vilket har gjort att jag har särat på mitt liv... jag har ett studerandeliv eller ett arbetsliv, där man har tvister och annat. På hemma plan är det hemma och då tar man hand om sin familj och sina vänner. Jag kan inte ta upp mina studier hemma riktigt. Jag har jättesvårt att studera hemma. Då är folkhögskola ett mycket bättre alternativ där jag kan göra mycket i skolan, där jag kan visa vad jag kan när jag är där (IP 9).

Den här deltagaren berättelse ger ett bra exempel på att för vissa individer är respekt för deras individuella förutsättningar skillnaden mellan helt normal studieframgång och marginalisering. Deltagaren kan relativt lätt klara att hantera studier om han får erkännande/respekt för sin funktionsnedsättning genom individuell anpassning. Samtidigt illustrerar de olika exemplen ovan i citaten vad folkhögskollärare och deltagare ofta möter vid kursstart. Flera lärare berättar att de vid kursstart snabbt måste hitta pedagogiska strategier i undervisningen för att försöka få dessa deltagare att lära sig uppskatta undervisningssituationen i folkhögskolan. Lärarna upplevde också att det är viktigt att visa upp tolerans, acceptans och att anpassa sig till individuella omständigheter om de skall kunna få till stånd en rimlig lärandesituation. Exemplen visar också att en fungerande undervisning inte är något som tas för givet av vare sig lärare eller deltagare vid kursstart.

Reflektion

Det är primärt tre kluster av utsagor, härafter benämnt kategorier, som framträder om ”skadlig utbildning” eller patogen undervisning i deltagarnas berättelser om sin livsvärld och bakgrund. Den första kategorin som får utbildning att framstå som patogen är att det inträffat något omskakande i deltagares liv. De kan ha drabbats av en bortgång eller blivit sjuka av olika orsaker. Nästa kategori innebär att de kommer från en svår familjesituation med olika bekymmer (arbetslöshet, sjukdom, droger) och att det i sin tur kastat in deras skolgång i en negativ spiral. Dessa två kategorier har för de flesta yttrat sig i en sjunkande prestationsförmåga i skolan. Den tredje kategorin är att skolan i sig har inneburit svåra problem för dem. De berättar att de varit rimligt studiemotiverade men att oengagerade lärare, byte av flera lärare i rad (vilka de inte hunnit anknyta till) inneburit studieproblem. Kategorin inbegriper också en generell svårighet att ta till sig stoffet i det tempo som krävdes i undervisningen. För några deltagare med invandrad bakgrund tillkom svårigheten att lära sig stoffet på svenska.

Den gemensamma nämnaren är att de former av utbildning och undervisning deltagarna mött i reguljär utbildning och under de beskrivna omständigheterna inte fungerat bra. Med avseende på kategori ett och två så har deras livssituation fått/haft en sådan karaktär att de inte kunde klara av kraven. Det var med andra ord något som förändrats eller avvek i deras situation som gjort att de inte kunde klara en relativt normal, standardiserad utbildning. I den tredje kategorin uppstår det patogena utbildningssammanhanget genom att skolan inte haft förmåga att erbjuda deltagarna ett möte som byggde på deras förkunskaper. När skolor endast kan erbjuda en otrygg undervisningssituation (t.ex. att byta ut lärare för ofta) kan inte läroprocesserna komma till stånd på avsett sätt. Enligt Honneths teser så skall skolan vara en av de viktigaste identitetsbyggande funktionerna för medborgarskap i samhället. Att det inte fungerar av nämnda skäl är naturligtvis olyckligt inte bara för individen utan också för samhället. Från ett pedagogiskt/didaktiskt perspektiv är det mindre lyckat att eleverna fel-lär om identitetskonstruktion och resurser inför framtiden. Det är en generell kritisk punkt som utgår från ett av de viktigaste målen med studier i utbildningssystemet, det att lära sig lära, tro på sin förmåga och fungera i utbildningsmiljö. Deltagare som lär sig i patogena utbildnings- och undervisningspraktiker lär sig att mötet med utbildning är bestraffande och nedbrytande. De förlorar inte enbart i stunden men också för framtiden då flera av deltagarnas på deras egna rationella grunder valt bort utbildning som en möjlighet i deras liv. Det är först senare de av olika skäl har funnit förespråkare som talat väl för utbildning och speciellt om möjligheten med folkhögskola eller alternativt med bestämdhet hävdar att det är den enda chansen.

Erfarenheter av erkännande undervisning

När deltagare mer eller mindre frivilligt söker sig till folkhögskolors kurser utsätter de sig för olika typer av sociala processer, en del planerade och en del spontana. I dessa processer förekommer utbyten av kunskap, emotioner, vanor och värden. För flera deltagare är undervisning, skolämnen och klassrum något förväntat negativt men nödvändigt och ibland påtvingat. När observationerna visar vissa deltagares brist på insatser i klassrummen behöver dessa tolkas och förstås som att dessa deltagare befinner sig i processen att närma sig klassrummet och dess interaktioner mentalt, fysiskt och emotionellt. I början var det svårt att begripa hur dessa ”bristmönster” kunde vara interaktion och dessutom något som potentiellt också fungerade. Det första steget i dessa deltagares process föreföll präglas av att ta in snarare än att ge ut. Jag återkommer lite senare till den här gruppen. Härefter kommer jag i möjligaste mån beskriva folkhögskollärare som lärare. Först en mer generell bild för alla deltagare i kurserna.

En grundläggande poäng i den fungerande undervisningen är att deltagarna lyckas skaffa sig något de kan bedöma som värdefullt. I följande intervjuцитat ser vi några deltagares referenser till värden, till exempel värdet med en känsla av kontroll i en främmande miljö. Det finns något i undervisningen som *passar* deltagarens förutsättningar och anses därmed vara det som får det att fungera. Den speciella förutsättningen i undervisningen genererar möjligheten att skapa värden genom att i deltagarens beskrivning, klara att lösa utsedda uppgifter och att lära sig något nytt. Lägg märke till att det inte är ämneskunskap som avses. Mindre stress hjälper deltagaren att känna att han/hon kan klara uppgifterna och därmed etableras den viktigaste effekten, att uppleva sig höra hemma i kursens sammanhang. Om deltagaren inte skulle hinna med eller misslyckas med uppgifterna så skulle processen bara bli ett erkännande av tidigare negativa erfarenheter från andra skolor, en icke fungerande undervisning.

IP: Ja jag är mer motiverad att komma framåt när jag går på den här skolan. Man känner inte så mycket press på sig, det är inte så stressigt och man kan känna att det är, man kan känna att man hinner med grejorna och känner att man klarar det. Och då får man ju mer motivation när man känner att det går bra och hinner med och så där (IP 8).

IP: Jag tänker att jag var ganska osäker och otrygg som person men jag vet inte om det har något med kursen att göra. Jag känner mig säkrare men det kan ha med min personlighet att göra. Men det är klart jag känner att jag är mycket tryggare idag än vad jag var innan (IP 6).

En viktig markör för positionering i förhållande till undervisning är ordvalet *komma framåt* i citatets första mening. Ordvalet positionerar deltagarens eget initiativ/egna drivkraft som passiv, eventuellt frånvarande. Om läraren underlättar/lockar så kan deltagaren ”tänka sig” att *komma* framåt. Citatet ger ett bra exempel på hur deltagaren kan fås att börja utföra och klara av uppgifter vilket genererar erkännande från undervisnings- och utbildningssammanhanget. I det andra citatet, närmast ovan ser vi ett tydligt utfall av de olika processer som ägt rum i klassrummen. Deltagaren har haft svårt med tidigare studier och hamnat i en hel del bekymmer både i studier och privat. Nu känner sig deltagaren mycket tryggare i sin position. Deltagaren har tagit till sig kursens och skolans kod, kan lösa uppgifter och har förvärvat en känsla för hur hon skall tala i klassrummet. Hon har fått erkännande från lärare att hon har en del kunskap och förmåga i basämnena. Eftersom visad intervjudata ovan är retrospektiv så bör också den beskrivna känslan av trygghet tolkas som något bestående, något hon numera bär i kroppen i relation till andra miljöer och sammanhang. Tryggheten kan därför tolkas som en effekt av förvärvandet av koder och normer tillsammans med en ökad självkänsla, en legitim identitet i sammanhanget. Deltagarens upplevelse av sig själv som en personlighet

(identitet) i miljön kan mycket väl vara skäl till att hon känner sig tryggare idag, referensen är med andra ord lika mycket förvärvat självkänsla som personlighet eller identitet.

Den mest intressanta frågan är emellertid viken typ av erkännande som ligger bakom den förvärvade tryggheten? Det enklaste sambandet mellan fråga och svar är naturligtvis det erkännande som bekräftar uppbyggnadsprocessen för utbildningskapital. Med en rimlig mängd förvärvat utbildningskapital i utbildningens fält bör deltagaren i linje med Bourdieus begrepp börja uppleva en familjär känsla eller trygghet⁹⁰. En annan aspekt är att i det sociala sammanhanget förvärvar deltagaren koder som vid offentlig användning renderar igenkännande från andra deltagare och lärare som en legitim talare. Enligt Bruners ömsesidighetsmotiv kan känslan av igenkännande och identifiering av att vara del i en grupp skapa extra drivkraft för mer deltagande⁹¹.

Vad är det då som gör tryggheten bestående, som låter deltagaren fortsätta röra sig genom samhällets strukturer på ett annorlunda sätt jämfört med tidigare? Borde inte känslan av trygghet, åtminstone teoretiskt, vara lika förgänglig som förvärvbar? Den beständiga komponenten för deltagares trygghet är identiteten, en del av den mekanism som reglerar relationen mellan agenten och fältet (-s övriga positioner), konstituerad inom habitus. Bildandet av en identitet för utbildningssammanhang uppstår i relation till lärare och folkhögskolan. Den nya identiteten bygger på ett långsamt förvärvande av anpassade koder och repertoarer för utbildningsmiljöer. Ordet anpassade avser att folkhögskolans miljö är annorlunda från vad de upplevt tidigare. Dessa koder är viktiga för generalisering av trygghetskänslan till andra miljöer. Den nya identitetens reproduktionsmekanismer förutsätter en utveckling av utbytesrelationer och socialt spel under kursens gång. På så sätt kommer kompetensen att ”spela med i miljön” underbygga förvärvandet av mer kapital. När deltagaren vistas i andra externa miljöer kan den nya identiteten bistå med att antingen övertyga andra om att få erkännande (tillhörighet) eller leda deltagaren till att söka upp en ny miljö som ger direkt erkännande för det kapital hon bär. På det här sättet blir trygghet knuten till en identitet som bildats i samband med generering av utbildningskapital. Identiteten, som en del av deltagarens känsla av sig själv i miljön, söker ständigt reproducera sig själv i relationen mellan deltagaren och miljön. Det är dessa mekanismer Honneth⁹² benämner erkännande och som via reifikation i miljön skapar en känsla av stabilitet och trygghet. Trygghet är också knuten till kapital. En utveckling av deltagarens förmågor och responser i en trygg miljö ger en känsla av trygghet som i sin tur leder till ett behov för att söka mer kontakt med utbildningsfältet. Nya förmågor skapar ett användningsbehov. För den här gruppen är det en nybildad identitet som synbart medger möjlighet att gå över till högskola eller annan utbildning.

IP: Jag har ändå märkt att jag har växt väldigt mycket... Jag mår mycket bättre än förra året. Jag känner mig mycket mer redo för andra studier om man säger så... Man tar hänsyn, eller de... det är mer individen som spelar roll eller jag som person, än bara det jag presterar på pappret, så det är mer kontakt med människan, och det gör att man känner samhörighet på så sätt är det lättare att träna upp det sociala igen (IP 3).

En kvinnlig deltagare berättar här om kursens effekter på henne och hennes kapacitet. Kursens viktigaste resurser för erkännande beskriver hon som att lärarna tar hänsyn till henne som individ. Prestationen kvarstår som viktig men är sekundär för henne som individ. Hennes ordval ”känslan av samhörighet” är en direkt referens till socialt kapital, och speciellt den aspekt som skapar band till gelikar (eng: bonding). Samhörigheten är en referens till den praktikgemenskap som är undervisningens sammanhang. Honneth skriver att självförtroende och självkänsla uppstår som en konsekvens av att individens fysiska, emotionella behov och

⁹⁰ Bourdieu (1986).

⁹¹ Bruner (2006)

⁹² Honneth (2005)

individuella rättigheter erkänns (att bli sedd som fullvärdig medlem). I samma mening refererar hon till den andra aspekten av socialt kapital, att ”träna” på att knyta nya band med andra deltagare (eng: bridging)⁹³. Att hon beskriver båda aspekterna är inte konstigt då den uppföljande intervjun ägde rum nio månader efter kursens slut. Hon har reflekterat över vad som hände i kursen och fått distans till en del av de processer som bidrog till hennes förändring. Hennes beskrivning har starka likheter med andra deltagares berättelser. Ett av de viktigaste fynden i studien rör hur deltagare upplever helheten inom folkhögskolekurser och dess effekter.

IP: Alltså jag tycker det var jättekul. Det var inga problem. Alltså det kändes som jag hade fått mycket mer självförtroende, jag vågade mycket mer, jag var med i den här, elevrådet, jag fick större självförtroende, ja att tro på det jag gjorde när jag gjorde uppgifter och sådana saker.

I: Säger du då samtidigt att innan du gick kursen så hade du mindre självförtroende?

IP: Ja innan jag började på x-kursen så hade jag på ett sätt mindre självförtroende eftersom jag av och till under många år haft en depression på grund av mycket som har hänt i mitt liv då. Men det var precis som, näe det var som att nu får det vara nog, och få hjälp av bygga upp ett självförtroende. Och (”efter har”; min anm.) jag gått på högskolan och provat på det. Jag kan prova på vad som helst det är inga problem. Det hade jag inte vågat eller klarat av för två år sedan.

I: Vad är det som har gjort att självförtroendet har ökat eller förändrats?

IP: Ja alltså, ja riktigt så där till hundra, det är nog mycket sammanhanget... jag hade fått nog på att vara deprimerad, tröttnat på det. Och när man då kommer till folkhögskolan och man har lärare som på något sätt peppar en hela tiden, och kompisar runt om som man träffar och peppar och mycket sådana saker, och lite det där med pratet på kafferasterna och matrasten och ja sådana saker som hela tiden pågår, det är inte bara en kort kurs man går genom arbetsförmedlingen eller något på någon månad som man skall lära sig skriva CV och grejor. Alltså det här höll på så lång tid, de här trappstegen är väldigt små men de håller på hela tiden så att man till slut kommer upp till toppen. Fast jag kan egentligen inte säga att det var något specifikt så, utan det var mycket hela tiden, förstår du hur menar (3-4 min)?

I: Ja men vad menar du med peppar, kan du utveckla det?

IP: Dom har en förmåga att se att man kan mer än man själv tror, och hela tiden att försöka få en att komma dit genom att prata med en, i lektionerna, ja men du kan det här, det är inga problem att det är som att de ser mer i en än man själv tror. På något sätt får dom upp en till det.

I: Okay då handlar det om lärarna men kan det också röra deltagare?

IP: Ja det tycker jag, ja vi kanske inte pratar, när man har rast, matrast så sitter man och pratar om ämnet, är det någon som är lite deppig, nämen det går bättre imorgon, och hela tiden sådana saker, och jag själv också vi hade någon tjej som hade lite jobbigt med matten.. men vi tar lite i taget. Kafferepspratet, att man pratar om ingenting, man lyssnar själv och dom lyssnar, det här att man hela tiden har någon att prata med. Alltså hur viktigt det är (IP 6).

Deltagaren ger i citatet ovan ett utmärkt exempel på hur folkhögskolekursen fungerat för henne. Det är inte något enkelt enskilt element i undervisningen som lyfts fram utan det är hela upplevelsen av att vara del i en verksamhet med starka erkännande mekanismer. Några väsentliga faktorer som lyfts fram är att individen får klara av uppgifter själv, lärarnas uppfordrande och uppbyggliga förhållningssätt, det vill säga att i mötet med deltagaren har läraren satt ett högre mål för deltagaren än deltagaren själv tror hon kan klara av. Läraren hjälper sen deltagaren att klara av det. Att deltagaren kommit till ett helt nytt sammanhang är också en viktig faktor. I den här miljön är mobbning och tillitssöndrande aktiviteter frånvarande. Både lärare och kurskamrater erbjuder erkännande, delar bekymmer likväl som framgångar. En av de effekter som dessa faktorer föranleder är ett starkare självförtroende. Några exempel på faktiska konsekvenser av det starkare självförtroendet är till exempel deltagarens deklaration av sin historia med sjukdom som dåtid, att ha varit medlem i skolans elevråd samt i nutid sökt och läst på högskolan men hoppat av. Deltagarens framgångsnarrativ är tydlig i intervjun men hur gick processen till när självförtroendet stärktes. Deltagarens utsagor pekar tydligt på hela miljöns betydelse (tid och rum). Under kursens gång etableras en

⁹³ Putnam, Robert (2000)

praktikgemenskap som gav deltagarna syfte och ett behov till omfattande umgänge (relationer med erkännande). I citatet beskriver deltagaren en lång rad små steg som leder till stora förändringar. Erkännande erbjuds inte bara i undervisningssituationen utan också tillsammans med andra under kaffe- och matraster, kort sagt alla kommunikativa situationer som inbegrips i kursupplevelsen. Honneths erkännande⁹⁴ för nära relationer är kanske tydligast i relation till kurskamrater men också till lärare som gärna interagerar under vänskapliga förtecken.

Ett viktigt element i deltagarens ordval är att komma till en ny miljö, folkhögskolan. Den nya miljön inbegriper en avsikt att uppgradera sin formella kompetens. Hon sökte inte kursen för att öka på sitt självförtroende. Hon sökte till folkhögskolan för att försöka skaffa sig en högskolebehörighet. Högskolebehörigheten hade blivit viktig sen hon bestämt sig för att försöka bli lärare. Mellan hennes position som frisk och arbetsför, men arbetslös, och yrkespositionen lärare saknades det formella meriter, studievana och en lärarutbildning. Från deltagarens perspektiv erbjöd folkhögskolan en perfekt möjlighet att påbörja vägen till målet. Framförallt var det frågan om mer tid med lärare som var avgörande för att hon sökte till folkhögskolan. Hon hade också hört från andra att det skulle vara en bra skolför. Folkhögskolans formella behörighetsgivande kurser kom därför att fungera som en andra och en mer realistisk möjlighet till en yrkesutbildning på högskolenivå och ett mer normalt och självständigt liv. Efter en tid i lärarutbildningen kom hon till insikt om att hon inte ville arbeta som lärare för barn. Hon bestämde sig då för att hoppa av och blev arbetslös. Hon har emellertid sökt en utbildning hon tror kan passa henne bättre, beteendevetenskapligt program. Detta har en närmare anknytning till det ideella arbete hon utför på fritiden. Även om beslutet att hoppa av lärarprogrammet i huvudsak rörde yrket som sådant så fanns det också sidor av studierna i programmet som hon upplevt som utmanande. Hon säger att mängden böcker som skulle läsas mer eller mindre samtidigt var stressande och det var mycket petiga krav i skrivandet av texter.

Deltagarens position vid ansökningstillfället och den position som deltagaren inträder i vid kursstart i folkhögskolan omgärdas av lokala och nationella regler. Positionen som deltagare i kursen är erkänd och har i samhället en annan status jämfört med att vara arbetslös, att leva på socialbidrag eller att vara sjukskriven. Det innebär att Honneths övriga erkännandimensioner kan användas⁹⁵. När deltagaren tar plats i positionen erkänns deltagaren av samhällssystemet. Det finns gemenskap och rättvisa inbyggd i positionen. Om deltagaren burit en känsla av att ha varit marginaliserad, kanske till och med utstött så erbjuder antagningen till en legitim position möjlighet att komma in i en praktikgemenskap som också ger en biljett till de utbildades gemenskap i samhället. Om deltagaren upplevt att den drabbats av ett dåligt skolsystem tidigare så kan den nya positionen i folkhögskolan innebära en ny rättmätig chans. Flera deltagare tycker att det är rättvist och rättmätigt att de får en ny chans, även om de överraskats av möjligheten. Dessa former av erkännande leder via utvecklandet av nya handlingsvanor till starkare självkänsla.

Reflektion

Notera att deltagaren i det långa citatet ovan hela tiden hänvisar till mekanismer som kanske kan beskrivas som bekräftande/erkännande (stöttning, peppning). Från ett akademiskt perspektiv skulle ytterligare en viktig mekanism kunna vara konstruktiv kritik eller helt enkelt kritik. Det faktum att det inte är inkluderat kan ses som en viktig aspekt av resultaten. För flera av deltagarna är de bekräftande mekanismerna sannolikt helt avgörande för att komma in i utbildningssammanhanget. Dessa bekräftelsemekanismer leder till kapitalgenererande som

⁹⁴ Honneth (2005a)

⁹⁵ Honneth (2005a)

kvalificerar dem till mer avancerade interaktioner i undervisningssituationer. Att få kritik i ett för tidigt skede skulle enbart tolkas som en återgång till tidigare skolupplevelser och därmed leda till en kollaps av lärarens och deltagarens didaktiska relation. Det genererade kapitalet stärker deltagarnas interaktionskapacitet i klassrummen. I samband med att deltagarna börjar initiera och delta i flera utbyten och i allt väsentligt klara av dem så sedimenteras en känsla av kontroll i deltagarnas handlingsvanor⁹⁶. Detta är grunden för det av deltagarna beskrivna självförtroendet.

Det inledande kapitalförvärvandet i kurserna erbjuder också en ökad möjlighetshorisont. En ökad eller breddad möjlighetshorisont avser att ökat utbildningskapital leder till en bättre förmåga att passa in i utbildningssammanhang, samt en förbättrad förmåga till att söka upp mer passande kapital. Det kan ha viss referens till det vanliga uttrycket att lära att lära. Den skapade identiteten i utbildningssammanhanget mätas vid ett givet ögonblick och börjar sen orientera individens uppmärksamhet mot nya intryck. Den extra dimensionen följer av att kapitalinnehav skapar trygghet och trygghet bildar bas för konstruktivt riskbeteende, t.ex. att övervinna blyghet och söka upp nya människor och miljöer.

Undervisningens identitetspraktiker och kapital

Deltagarnas inträde i folkhögskolekursernas undervisningspraktiker har vid sidan om de kunskapsgenererande processerna en stark profil i sociala identitetsfrågor. I tidigare avsnitt såg vi att möjligheten att generera sociala värden var en väsentlig del av svaret om vad en fungerande undervisning kan vara. Erkännande handlingspraktiker beskrivs som en viktig förutsättning för värdegenererande processer i undervisningen.

Komplexiteten omkring erkännande i undervisningspraktiker blir tydlig när lärare framför hur svårt det kan vara att försöka stimulera utmaning och lärande hos både aktiva deltagare, med en nästan komplett gymnasieexamen respektive de som nästan helt saknar både studiemotiv och gymnasiebetyg. Vad är det som får undervisning att fungera med heterogena deltagare i klassrummet? Vilka värdeprocesser underbygger fungerande lärprocesser?

Via Bourdieus uppställning om hur kapital kan förekomma i förkroppsligade vanor, objektifierade kroppar och institutionella ritualer förefaller det naturligt att försöka analysera och läsa av vilka erkännande mekanismer som återfinns i att vara individ (handla som en sådan) och medlem i ett utbildningssammanhang⁹⁷. Det som gör kapitalbegreppet intressant i förhållande till folkhögskolors allmänna kurser är att många deltagare bär väldigt lite av förväntade kapitalformer för normalsituationen i undervisning, t.ex. lämplig mängd utbildningskapital (kunskap och betyg), identitetskapital (självkänsla, känsla av tillhörighet, målorientering) och symboliskt kapital (anseende). Hur kan en så synbart varierad distribution leda till värdegenererande effekter?

Interaktion och ordning i klassrum

De generella handlingsmönstren i klassrumsinteraktionen på folkhögskolorna är att turtagningar mellan lärare och deltagare präglas av en mild och samtalsliknande form. Lärarnas insatser består ungefär i lika utsträckning av inbjudande frågor, bekräftande kommentarer till deltagare som påståenden om något visst stoff. Vissa deltagare tenderar att ta stort talutrymme och andra tar inget talutrymme överhuvudtaget. Observationerna visar samstämmigt ett påtagligt frekvent bekräftelsearbete, primärt mellan lärare och deltagare men också mellan

⁹⁶ Jfr Bourdieus "sense of one's place" i den nya miljön.

⁹⁷ Bourdieu (1986).

vissa deltagare. I observationssammanhanget tolkas samtalsbekräftelse som en komponent av erkännande. I sin enklaste avgränsning innebär det att insatser i stort alltid bemöts positivt förstärkande. Erkännande kan naturligtvis ta flera olika former men poängen är att den är den viktigaste förklaringen till den påtagliga förändringen hos deltagarna över tid. Det en nödvändig komponent om vi skall få grepp om vilka pedagogiska och värdeskapande processer som får folkhögskolans undervisning att fungera. Låt oss titta närmare på några exempel ur observationsanteckningar och vad de kan säga om ordningen i klassrummen.

Temat i eftermiddagens undervisning är en presentation om svensk musik. Veckan innan har deltagarna fått i uppgift att förbereda och genomföra en presentation. Två och två berättar deltagarna om deras valda artist, spelar upp en eller två valda låtar och delar ut blad med texterna. Därefter berättar de något om hur de tolkar musiken och texterna. De leder sen en diskussion om hur det kan tolkas. Oftast blir det en fråga om deltagarna tycker det var bra eller dåligt, och sen frågas det efter motiv. Några har stort musikintresse och djupa inblickar. De jämför mellan olika artister medan andra deltagare nöjer sig med att berätta om de har hört det förut och om de gillar det eller ej. Samtalsinsatserna varierar med andra ord kraftigt. Lärarna försöker ibland fördjupa (utmana) diskussionen med följdfrågor och genom att placera in diskussionen i olika större sammanhang, t.ex. historia, trender, samhällsutveckling. Ibland leder det vidare och ibland stannar det av, som om frågorna är ömsom lagom, ömsom för komplexa. I ett sammanhang bildas en diskussion om svenskhet apropå att artisten är Evert Taube. En man med invandrad bakgrund ifrågasätter varför han skall lära sig något om gammal svensk musik som inte ens låter bra. Det mesta är ju bara skit. Två lite äldre (bland deltagarna) deltagare med svensk bakgrund pekar då på att det är bra att lära sig om den svenska traditionen och att förstå Sverige (Fältnoter).

Deltagarens inspel om musiken är en genuin åsikt men som är en aning för kraftfull i förhållande till vad som förväntas i sammanhanget. Deltagaren bemöts med erkännande av två typer. Dels för att han lägger fram sin åsikt men också av ett erkännande av honom som lärandesubjekt, att få brytande synpunkter från andra deltagare. Eftersom det i klassrummet också finns ett stöd för de två äldre deltagarnas synpunkter erbjuds deltagaren att få generera symboliskt kapital genom att acceptera eller närma sig deras synvinkel. Ytterligare en observation som ägde rum veckan efter gestaltar hur klassrummets dynamik tar hand om en "störning" i ordningen. En förutsättning i sammanhanget är kursens heterogena deltagargrupp. Deltagarnas utbildningsbakgrund sträcker sig från ofärdig grundskola, tidigt avbrutna gymnasiestudier till nästan färdig gymnasieexamen. Deras åldrar varierar från 19 år till 50 år, ungefär lika många kvinnor som män, flera har invandrad bakgrund och flera har funktionshinder av olika slag. Totalt sätt finns med andra ord förutsättningar för en stor variation med erfarenheter, kunskaper och åsikter i undervisningen. En stor del av processerna i och utanför klassrummen kommer därför att handla om att förstå den andre.

Vid ett tillfälle visar sig en deltagare påtagligt kritisk och öser sin galla över en viss aktuell popartist. De här emotionella insatserna hotar att prägla diskussionen om artisten och slå ner på deltagarna som valt artisten. Själva undervisningstillfället förändras på ett påtagligt sätt. Flera andra deltagare griper strax in, ställer frågor och visar andra perspektiv på hur artisten kan tolkas. Den aggressive drar sig tillbaka och konstaterar att det i alla fall var hans åsikt men att han med viss tveksamhet kan hålla med om en del av de andra åsikterna. Undervisningens ordning återupprättas utan att lärarna har blandat sig i. Jag blir imponerad av processen men begriper inte riktigt vad det var som hände. Varför satt lärarna passiva? (Fältnoter).

Ett intressant mönster i observationsmaterialet återfinns i spelet mellan sociala positioner. De exempel som lyfts fram ovan är incidenter som på olika sätt utmanat en förväntad ordning mellan positionerna, dvs. förväntningsstrukturerna. De empiriska exemplen visar att ordningen inte endast upprätthålls av lärare utan kanske främst av deltagarna själva. Det är

tydligt att det finns en övergripande ordning om att "alla skall få plats" som skapas och upprätthålls av de lokala skolornas praktiker/policy. En del av deltagarna kan redan reglerna för det här spelet och andra deltagarna har börjat närma sig och inkorporera strukturerna i klassrumspraxis. De lyckas vanligtvis agera i enlighet med dem men med vissa undantag. Incidenter där ordningen störs blir med det här perspektivet uttryck för de enskilda deltagarnas utvecklingsprocess eller anpassning till normstrukturen. Händelseförloppen pekar också på att förhandling mellan olikheter är en viktig del. En av de viktigaste processerna som folkhögskolans undervisning visar sig understödja är hanteringen av olikhet, tolerans för skillnader i åsikter och diskussionskonst. För deltagare är det accepterat att då och då sladda ut från ordningen, som deltagaren i det sista exemplet ovan, utan att det medför institutionell bestraffning. Flera deltagare har upplevt att det normala i tidigare utbildning varit att spontana uttryck följs av bestraffning från ansvariga lärare. I den här miljön förefaller huvudbudskapet omkring den sociala ordningen istället vara att spontana uttryck är accepterat och att det finns ett kollektivt ansvar för att hantera uttrycken. Lärarna använder inte sin auktoritet så länge det håller sig på en rimlig nivå. Frihetsgraden i deltagarnas sociala positioner är således annorlunda från deras förväntning om den. Ett år efter klassrumsobservationerna ovan beskriver en deltagare följande i en intervju.

IP: Man får lära sig att handskas men nya människor som har andra uppfattningar... ja alltså det är något man har nytta av i framtiden. Man kan ta konflikter som kan uppstå när man träffar nya människor. Konflikter behöver inte vara aggressiva, de uppstår när människor har olika sätt att se på världen, när man inte förstår varandra. Det har man ju lärt sig i folkhögskolan, att förtydliga sig själv och försöka förstå andra bättre (IP 8).

Citatet ovan ligger i linje med de tidigare redovisade observationerna. Deltagaren har vid upprepade tillfällen upplevt att en förväntad interaktionsordning "störces" av deltagare som var påtagligt kritiska. Teoretiskt är den intressant i termer av hur en viss ordning utmanas av kaos och vilka tekniker eller strategier som aktiveras för att återställa ordningen. Det finns många möjliga analyser av kritiska händelser men den viktigaste i detta sammanhang är uttryck av intolerans förefaller fångas upp i erkännande handlingar, dvs. att intolerans bemöts med tolerans för enskilda starka uttryck. Om deltagarnas erfarenhet anger att en vanlig respons istället är att bemöta intolerans med mer intolerans så blir steget till ett tolerant förhållningssätt viktigt.

Viktigt att konstatera är också att jag som observatör upplevde en oordning och lite av en "låt gå mentalitet" när det i själva verket pågick något annat. Definitionsförsök om fungerande och icke fungerande undervisning komplicerades en hel del. Fler observationer och samtal med lärare framställde istället en klassrumspraktik som måste beskrivas som väl fungerande.

Pekar det begynnande resultatet på att tolerans med intolerans var ett uttryck för en fungerande undervisning? Från lärarnas sida var det en fråga om att agera i linje med en känsla för hur det borde vara. Det fanns med andra ord ett mer eller mindre tydligt mål om den sociala dimensionens funktion i klassrummet. Sekundärt var toleransen också kopplad till verksamhetens demokratiska mål. I klassrummet får deltagarna uppleva att vara del i ett diskuterande kollektiv där det förväntas att de skall komma fram till en ståndpunkt eller överenskommelse. För det obekanta ögat kan det vara svårt att se att en intolerant ståndpunkt i en situation kan vara positiv, men poängen är att den synliggör variationen av åsikter och vad som behöver bearbetas i relation till mål. I kursernas och skolformens ambition ligger att skapa trygga deltagare som kan använda varandra för att lära sig mer och bättre. För den kapitalstarka gruppen (nästan kompletta gymnasiebetyg) kan det innebära att tona ner sitt eget bekräftelsebehov något, påta sig ett mer reflekterande förhållningssätt för undervisnings-situationen och deras roll i den. För den tysta och kapitalsvaga gruppen innebär det att lära sig

klassrummets kommunikativa spel och lära sig att det finns något av värde för dem i undervisningssituationen. Att lära sig att andra individers åsikter inte nödvändigtvis är nedsättande mot dem själva är ett steg.

Symboliskt kapital

En viktig form av drivkraft i klassrummets strukturer bygger på ett så kallat symboliskt kapital. Den här kapitalformen vars genereringsprocesser startar i baskapital (utbyten av medhavda värden till klassrummet) bildar över tid en överbyggnad, t.ex. i form av att relationen exploateras för att vinstmaximera lärande och kunskap⁹⁸. Symboliskt kapital är ett av Bourdieus kapitalbegrepp⁹⁹ som i ljuset av empiriska mönster kan vara speciellt lämpligt för undervisningssammanhang i folkhögskolan. Ett empiriskt skäl till det är att påtagligt många deltagare har olika typer av misslyckanden i reguljär skola bakom sig. Deras förkroppsligade kulturella och symboliska kapital har fungerat mindre framgångsrikt i samtalsmarknaderna inom det reguljära skolväsendet. Som en följd har de inte genererat det förväntade utbildningskapitalet. De specifika skälen till att de misslyckats, enligt deras egen utsago varierar mycket men det gemensamma är att de befann sig i en studerandeposition och att de inte klarade av det som förväntades av den positionen. Detta indikerar en mer eller mindre viktig händelse i deras livshistorier. En brist eller ett lägre värde i förhållande till det förväntade. De flesta andra i deras respektive skolklasser blev godkända på utbildningen. Symboliskt kapital från den tiden kan identifieras i deras berättelsesammanhang och manifesterar sig i form av anseende och prestige, till exempel det att vara god nog, erkännas som lika bra som andra och uppbära en känsla av trygghet i ett främmande sammanhang. Som en konsekvens upplever dessa deltagare i undervisningen att de har en brist i relation till andra på grund av sitt misslyckande eller avbrott. Uppfattningen att man skall klara av sina studier synes vara grundmurad (grundläggande konsensus) och skillnaden mellan dem och andra får sin symboliska laddning av att majoriteten faktiskt klarade av sina studier. Flera som inte klarade av sina studier accepterade bara att så var det med det. För andra uppstod en känsla av brist och ett påtagligt behov att kompensera. Kompensationsbehovet manifesteras genom en brist på utbildningskapital och därmed också symboliskt kapital i klassrummets samtalsmarknader. Med utgångspunkt i baskapital upplever de en grundläggande tillhörighet men också en exkludering från nästa nivå eftersom de saknar de kapitalformer som skulle ge dem access och rendera erkännande från mer avancerade praktiker.

Skillnader i symboliskt kapital är direkt kopplad till fördelning av makt i det sociala rummet. Den symboliska makten finns i vardagens handlingsmönster och rutiner och är därför i huvudsak en så kallad osynlig makt. Symboliskt kapital utövar makt när den identifieras som legitim och rättmätig. Deltagare kan klassificera en eller flera andra som pratkvarnar som gör att de inte får en syl i vädret. De tänker dock inte på deras interaktion som ett maktspel, t.ex. att det mellan lärarna och ”pratkvarnarna” kan finnas speciella medel som underlättar utbyte av lingvistiskt och symboliskt kapital. Istället gör ofta deltagarna lite enklare bedömningar om att de andra deltagarna är duktigare på fakta (har läst tidigare) eller är smarta och därför får mer uppmärksamhet från läraren.

Några empiriska exempel på symboliska kapitalformer som erkänns och som utövar makt i klassrum är lärarpositionens auktoritet samt olika former av prestige mellan olika deltagare. Ett exempel på användningen av symboliskt kapital är att deltagare tenderar att klassificera sig efter samtalsinlägg, t.ex. efter skillnaden mellan okvalificerade och kvalificerade svar och frågor till läraren. De kvalificerade inläggen kan vara svaret på frågan om vem den kända

⁹⁸ Se Paldanius (2013).

⁹⁹ Bourdieus (1986, 1996).

personen är, författaren, vissångaren eller ett statsöverhuvud i ett givet land, dvs. faktakunskap. Det kapital som omsätts i den refererade samtalsmarknaden, förutom svaret på frågan, avser förmågan att fånga upp vad som avses i lärarens fråga och vilka möjligheter som finns inbyggda för att ta diskussionen vidare vilket i sin tur kan ge anseende, det symboliska kapitalet. De som har kapital nog för att fånga upp detta kan positionera sig som både kunniga och smarta i relation till de övriga deltagarna och lärarna. Lärare bidrar till den här klassificeringen och hierarkiseringen genom sina svar och den samtalstid de ägnar deltagarna. Flera av lärarna är medvetna om det symboliska utbytet men har svårt att välja någon annan handlingsorientering i situationen.

En viktig aspekt av sammanhanget i undervisningen är att aktörerna arbetar med och mot sina förväntningar på sin roll och på den andre. Deltagare kan till exempel ha förväntningar om att läraren skall agera på ett sätt de har erfarenhet av och som passar dem. Andra deltagare kan ha helt andra förväntningar på lärares beteende. Läraren å sin sida har i den didaktiska situationen att försöka hantera sina egna behov inom rollens ramar och hur tillmötesgående de skall vara mot deltagare. Mötet mellan dessa förväntningar leder till processer vilka kan liknas vid Bourdieus sociala spel, gestaltat ovan med samtalsmarknader. Ett exempel på hur lärare hanterar deltagares förväntningar är en strategisk eller taktisk otydlighet. Otydlighet är ibland en didaktisk kontring mot den naturliga ordning som nya deltagare (även lärare) tar med sig in i klassrummen. Fenomenet tas åter upp längre fram.

Det symboliska kapitalet och den makt som utövas i klassrummet bildar en av de strukturella drivkrafter som har betydelse för lärprocesserna. De deltagare som har allra minst på fötterna och svårt att hänga med i olika moment identifierar endast de enklare maktmekanismerna som upprätthåller positioner i klassrummet. De observerar till exempel att vissa positioner drar till sig mer erkännande och att det verkade vara ett attraktivt värde i klassrummets symboliska ekonomi. Detta igenkännande av hur erkännande kan vinnas är emellertid en viktig startpunkt för den individuella processen. Generellt förefaller lärare försöka ge erkännande till alla men resultatet blir oftast mest erkännande till dem som är aktivast. Bland deltagarna erövrar de redan välbeställda i kapitaltermer anseende för sin kunskap och diskussionskonst. För det övergripande identitetsarbetet erbjuder symboliskt kapital en möjlighet att förstå hur värden bestäms mellan positioner, vad som kan göras och hur den blir hållbar. De med lägst kapital hanterar dock inte symboliskt kapital under den första terminen.

Negativt symboliskt kapital

En viktig kapitalform i klassrummet är negativt symboliskt kapital. Denna kapitalform avser det kapital som genereras när deltagare misskänner den symboliska marknadens "valuta". Deltagare försöker byta in medhåvet kapital till symboliskt kapital men erhåller endast negativt symboliskt kapital. Bakgrunden är att flera av kursernas deltagare har hittat fungerande kapitalformer i samhällets marginaler. Att berätta om svåra förhållanden och erfarenheter i olika skolmiljöer kan innebära erkännande i form av sympati, dvs. det finns ett symboliskt värde i en miljö som bekräftar den form av erfarenhet, kanske lärare som ger sympatier eller socialsekreterare, platsförmedlare och yrkesvägledare. Detta får naturligtvis konsekvenser för deltagares identitetsformation. Om den här erkännandemekanismen får fortgå finns en risk för att utveckla en offer-identitet som ständigt söker nya interaktioner som kan bekräfta denna form av kapital. Denna symboliska kapitalform blir negativ när den inträder i en miljö som är uppbyggd kring utbytet av andra kapitalformer. När det negativa symboliska kapitalet används i undervisning, i klassrummets samtalsmarknader, kan det beskrivas som negativt symboliskt kapital. Negativt symboliskt kapital som begrepp innebär ett icke fungerande värde i förhållande till vad som är utbytbar eller genererbart i ett utbildningssammanhang. Den aktivitet som en insats med negativt symboliskt kapital skapar i termer av erkännande

blir sannolikt sympati eller avståndstagande, dvs. ett positivt värde mellan personer men ett negativt värde i förhållande till positionerna i skolkontexten. Därför leder erkännande av negativt symboliskt kapital till exkludering från den normala marknaden¹⁰⁰. Speciellt i sammanhanget är att den kapitalsvage deltagaren ofta inte kan läsa sammanhangets kod och ser därför i början det negativa utbytet som det viktigaste.

Folkhögskolans allmänna kurs förefaller vara en mellanform med inslag av både privatliv och skolmiljö. Det innebär att baskapital och negativt symboliskt kapital kan fungera för inledande utbyten i kurser där lärare skapar utrymme för att byta negativt symboliskt kapital mot de vanligare formerna utbildningskapital och symboliskt kapital.

Deltagarnas process i en fungerande undervisning, dvs. ett identitetsarbete i utbildnings-sammanhang präglas i det här steget framförallt av erkännande i vänskapsrelationer och solidaritet.¹⁰¹ Det negativa symboliska kapitalet kan fungera som konverteringsmedel för till exempel socialt kapital. När deltagare möts i klassrummet och på raster kan de via jämförelse och identifiering, t.ex. om sjukskrivning skaffa de första vännerna/förtrogna. Det negativa symboliska kapitalet konverteras då till socialt kapital. Konvertering av negativt symboliskt kapital till socialt kapital och i förlängningen ett fungerande symboliskt kapital för utbildningsmarknaden kan tolkas som en reduktion av nödvändigheten till att ständigt rekonstruera identiteten med resurser som subjektivt lidande och marginalisering. Konverteringen till socialt kapital genererar med tiden social tillit. Det är i hög grad lärarna och skolmiljön som bildar ramverk för att tillåta och upprätthålla den nödvändiga konverteringspraktiken. Det finns mycket lite i data som antyder att det skulle kunna fungera med enbart deltagarna som grund.

Socialt kapital

Erkännandets praktiker mellan lärare och deltagare bildar strukturer som driver lärprocesser på olika sätt. För de deltagare som bär minst utbildningskapital är stödet från läraren och prestige mellan deltagarna själva den viktigaste triggeren för behovet att förvärva mer och att vilja utvecklas inom utbildningsområdet. Det begrepp som bäst beskriver hur deltagarna använder de andra för att generera mer eget kapital (av flera varianter) är socialt kapital. Den enklaste varianten av socialt kapital och som samtidigt gränsar till andra kapitalformer har att göra med förmågan att möta och knyta an till andra människor.

Socialt kapital är en form av tillgång i termer av att vara del i eller att ha tillgång till stöd och kunskap från andra individer i ett nätverk. Bourdieus¹⁰² definition av begreppet kan tolkas som att socialt kapital kan öppna (dolda) portar till en anställning eller ge tillgång till de resurser som behövs för att lösa komplexa uppgifter. Observationerna visade att deltagarna ofta i första steget orienterar sig fram efter likhet. De söker deltagare som de själva klassificerar till samma eller en liknande nivå med deras egen känsla för sin position. En tolkning av skeendet blev att de hade så pass lite kapital att det inte gick att etablera någon annan relation. Det fanns en risk för nedvärderande attityder om de sökt kontakt med deltagare av högre egenuppfattad rang. Det var mest rimligt för dessa deltagare att söka kontakt med dem som var lika dem själva. När de etablerat kontakten och lyckats generera en del tillit började de bli redo för att ta kontakt med andra vilka bedömdes vara något mer kvalificerade och högre upp i den informella hierarkin. Detta är en dubbelriktad process på så sätt att de andra i klassrummet också håller ögonen efter vem som är lik vem (efter vad de gör) och var de befinner sig i den informella hierarkin. En motverkande drivkraft finns i att

¹⁰⁰ Bourdieu (1999).

¹⁰¹ Honneth (2005a).

¹⁰² Bourdieu (1986).

deltagare med litet kapital också försöker bekräfta sin egen underordning. Tydligast blev det i relation till den tysta deltagargruppen. Den här tolkningen av beteendet avser inte en medveten handlingsorientering för utbildningssituationen utan beteendet är spontant och avser situationell trygghet, dvs. att bevara det som känns bekant i en förmodat fientlig miljö.

Generering av socialt kapital i allmän kurs avser med andra att deltagarna knyter band med varandra och försöker skapa tillit inom och inför undervisningssituationen¹⁰³. Putnams definition av mekanismerna "bonding" och "bridging" avseende hur socialt kapital fungerar används kanske främst för att beskriva hur (frivilliga) organisationer genererar tillit i USA¹⁰⁴. Det trygga nätverket bland de olika grupperna har två huvudbetydelser. Dels bildar det basen för förändring av deras befintliga identiteter och dels bildar det plattform för exploatering av framtida möjligheter. Den här aspekten av socialt kapital påminner om Fukuyamas definition, att socialt kapital är en grund för framgångsrika utvecklingsprocesser¹⁰⁵. Socialt kapital bildar tillit och växer genom etablerade förtroenden. Det som är speciellt i den här studiens sammanhang är att förtroenden förvärfas för olika nivåer i klassrummets hierarkiskt indelade symboliska marknad. Ett förtroende kan förvärfas hos en individ i en högre rang vilket i sin tur erbjuder delaktighet i nästa nivå på skalan. För de deltagare som i början av kursen haft väldigt svårt att uttrycka sig kan ett ökat deltagande och förvärvande av kapital innebära att de tar ett steg upp i den informella hierarkin och kan etablera förtroende för medlemskap på den nivån. Den nya positionen leder till en känsla av framgång och tillit till egna förmågor, vilket skapar identitetskapital. Det sociala kapitalets former är en mycket viktig del av folkhögskolans värdeskapande processer.

Utbildningskapital

Utbildningskapital är kanske den mest självklara kapitalformen när fokus placeras på folkhögskolan och dess behörighetsgivande kurser. Utbildningskapital är en form av kulturellt kapital, dvs. en form av erkänt värde i ett norm- och kvalifikationssystem (ofta institutionaliserat) med speciell betydelse i relation till symboliskt kapital. I början av den här texten såg vi att folkhögskolans allmänna kurser är kopplade till det reguljära utbildningssystemet. Relationerna mellan folkhögskolans allmänna kurser och högre utbildning förutsätter att det finns gemensamma värden som erkänns av båda institutionerna. Ett utbildningskapital genererat i folkhögskolan skall enligt de statliga direktiven tillerkännas värde vid ansökan till högre utbildning. De flesta av deltagarna som figurerat i den här studien är mycket intresserade av att vinna utbildningskapital i form av betyg. Flera deltagare saknar vana av att försöka använda utbildningskapital på arbetsmarknaden men de har blivit medvetna om att det finns mycket små möjligheter att få tillträda en anställning/position med rimlig lön utan dessa erkända värden. För dessa deltagare är den symboliska marknaden med utbildningskapital svår att begripa som form och som genereringsprocess. Ett betyg för att komma in på en viss utbildning är begripligt men att det behövs ett visst betyg för en enklare anställning i ett företag är mer abstrakt. För andra deltagare med mer utbildningskapital framstår motsvarande som självklart och okomplicerat både som generering och som form. Utbildningskapital spelar en viktig roll i samhällets organisation och funktion. Lidegran menar bland annat att ju mer utbildningskapital en deltagare tillägnar sig desto effektivare blir tillägnandeprocessen och därmed ökar intresset för utbildning¹⁰⁶. Om utbildningskapitalet genereras som regeln anger så är det rimligt att flera av deltagarna i de allmänna kurserna startar med stor distans till utbildningskapital. Regeln hjälper till att förklara något om hur distansen övervinns. När

¹⁰³ Gittel, Ross & Vidal, Avis (1998); Putnam (2000).

¹⁰⁴ Putnam (2000).

¹⁰⁵ Fukuyama, Francis (1999).

¹⁰⁶ Lidegran, Ida (2009).

deltagarna fått tag i lite grundläggande utbildningskapital så tränas deras alstring vilket i sin tur leder till större intresse för mer utbildning. Denna process bidrar till att behålla deltagare i utbildning¹⁰⁷. Den avgörande frågan är dock hur de värdeskapande processerna startar, vad som händer i starten och hur tillräckligt med värde skapas för att hålla kvar deltagarna i kurser?

Reflektion

De fria institutionella ramarna i folkhögskolan ger ett speciellt utrymme för bedrivande av pedagogik. Det är till dags dato något oklart vad det "fria" fått för konsekvenser i folkhögskolor i termer av pedagogik eller didaktik. Finns det en särartspedagogik utvecklad inom de fria ramarna? Lärares frihet att lägga upp undervisning för enskilda deltagare och agera i interaktion med deltagare för att nå deltagares framgång handlar till stor del om att använda den frihetsgrad som ligger i det institutionella erkännandet. Statens erkännande av folkhögskolans skolform innebär en frihetsgrad att själva använda skolformens eller de lokala skolornas tolkning av erkännande i allmänna kursers undervisning. För institutionen finns ett friutrymme att göra det man vill, så länge det motsvarar vad som anses vara gymnasieutbildningens kärnämnen dvs. inom rimliga gränser och över tid allt snävare gränser mot målen. Som struktur, utifrån ett deltagarperspektiv, innebär detta att miljön innehåller förväntningar om handlingar men också (oväntade) frihetsgrader. En konsekvens av friheten är att lärare lämnar mycket utrymme till subjektet att försöka ta sig in, att anknyta sina dispositioner till undervisningens struktur, empiriskt exemplifierad av till exempel toleransen för egenheter. Folkhögskolan är förhållandevis noga med sitt uppdrag, sin autonomi i relation till andra utbildningsanordnare. Talet om särarten kan ses som en del i behovet att förstå sin egen verksamhet, att markera och reproducera en autonomi, en identitet. Kopplingen till folkbildning är viktig för de flesta lärare. Systemet med omdömen indikerar att det finns en egen utvecklad regulativ praxis och konkurrensen är på väg att bli en allt större fråga för de skolor som förlorar deltagare till andra anordnare.

¹⁰⁷ Tinto, Vincent (1993).

FUNGERANDE UNDERVISNING I PRAKTIKEN

I det följande skall jag diskutera och analysera olika empiriska mönster omkring erkännandets processer i folkhögskolans praktik. Kapitlet lyfter olika sidor ur de empiriska mönstren från klassrumsundervisning med speciell relevans för didaktiska frågor. En vanlig ansats för att analysera klassrum och andra sociala sammanhang är att tolka händelser och händelseutveckling som drivna ur olika strukturer i miljön¹⁰⁸. En viktig struktur i dessa klassrum skapas av att olika deltagare bär med sig förväntningar om vad en skola är och borde vara. Flera deltagare är påtagligt misstänksamma mot både skola och lärare. En del av lärarnas didaktiska arbete går ut på att bemöta förväntningsstrukturer med motstrukturer (mer beständiga än situationsfenomen) för att åstadkomma en fungerande undervisning. För att ”öppna” för lärande behöver lärarna åstadkomma precis det som tidigare utbildning inte lyckats skapa, tillit.

Didaktik och erkännandets mekanismer

Mycket av observationsmaterialet i studien lyfter fram interaktioner mellan lärare och deltagare som en avgörande faktor för fungerande undervisning. Interaktionsmönstren mellan lärare och deltagare bildar basen för undervisning, lärande och kapitalgenerering. Strukturellt är det främst två aspekter som lärare tillför i klassrummens samtalsmarknader. Lärare utgör i kraft av sin position en auktoritet med institutionell makt som bland annat via betygssystemet representerar samhället. Praktiskt innebär det att om läraren godkänner deltagarnas kapitalinnehav blir de också godkända att passera genom flera av samhällets ”portar”. Samhällets strukturer är därför närvarande i lärarnas positioner och handlingsmönster. Att bli del i en fungerande undervisning blir därför väldigt viktig för de flesta deltagarna. Som vi sett tidigare är bedömningen att deltagandet är viktigt inte självklart för alla deltagare. Åtminstone inte i början av deras kurser. De upplever sig mer eller mindre tvingande till deltagande. Nästa aspekt är att lärarna ansvarar för didaktiken i undervisningen. Med didaktik avses användande av beprövade erfarenheter som, rationellt planerade eller spontant ingivna, formar genomförandet av undervisningen¹⁰⁹. Den grundläggande didaktiska relationen är samspelet mellan aktörerna. Läraren kan med sitt didaktiska perspektiv på olika sätt försöka arbeta med de förutsättningar som deltagarna erbjuder i undervisningen. I följande citat berättar en deltagare att jämförelsen med erfarenheter från en tidigare skolform är viktig för upplevelsen av kursen inom folkhögskolan.

I: Du nämnde att lärarna var så bra, vad är bra med att de bryr sig?

IP: Det blir mycket bättre om det känns personligt. Jag jämför hela tiden med gymnasiet. Känns mindre som en lärare och mer som en vän. Man lär sig på ett annat sätt (IP 1).

Citatet ger ett exempel på en av de mekanismer som kan förklara hur folkhögskolans undervisning fungerar och i många fall lyckas med de svårmotiverade deltagarna. Budskapet är att lärare ser deltagarna och bemöter dem personligt. Ordet personligt avser att lärarna dels i möten med deltagare vågar investera sig själva på ett personligt plan, ser den enskilda individens förutsättningar i situationen, bekräftar dem och uppmuntrar till att lärande kan starta där. Förmågan att se deltagarens förutsättningar är en viktig didaktisk strategi för att nå

¹⁰⁸ Grenfell, Michael & James, David (1998).

¹⁰⁹ Uljens, Michael (1997).

deltagarnas förutsättningar och behov och lika viktig är lärarnas institutionellt sanktionerade handlingsfrihet för att bemöta deltagarens egna behov. Vilka andra strategier använder lärarna i en fungerande undervisning?

Att bemöta och glida undan den negativa förväntningsstrukturen

En viktig del av lärarnas handlingar för att åstadkomma en fungerande undervisningen i folkhögskolan bygger på förmågan att erkänna deltagarnas olika förutsättningar och arrangera lärsituationer utifrån dessa. Den svårmotiverade gruppen inbegriper individer som har svårt med skolor och auktoritet. Att få med och hantera dessa individers förutsättningar kräver speciella strategier. En av dessa strategier bygger på lärares möjlighet att variera sin roll som auktoritet och vän. Flera deltagare har erfarenheter av reguljära klassrum där rollerna i huvudsak samspelas formellt, och detta är kopplat till tråkiga erfarenheter. I folkhögskoleundervisning kliver lärare ur sina auktoriserade positioner och möter deltagarna på vad som framstår som en jämlik nivå, som kamrater. *Läraren i position* ger vissa deltagare en trygghet medan *läraren ur position* skapar både oro och en annan typ av trygghet för andra deltagare. För de deltagare som redan har en stor del gymnasiekunskaper med sig är relationen till lärare tämligen okomplicerad. Lärare förväntas vara en typisk lärare och ses mest som en förmedlare till deltagarnas eget lärande. De känner sig redan tämligen säkra på ämneskunskaperna eller att de kan mer än lärare i vissa frågor. För deltagare med lite eller inga gymnasiekunskaper kan lärarens rörelser i och ur position vara en källa till avvärjning av den negativa laddning som inbegrips i skola och lärare. Som huvudsak handlar det om att upplösa de förväntningar som leder till låsta antitetiska positioner.

Observationerna och intervjuerna visade att flera deltagare vid kursstarten hade starka förväntningar om att folkhögskolan bara skulle vara en annan skolform som bekräftade dem som misslyckade, samhällets marginaliserade. Som en konsekvens var de ofta provokativa mot lärarna och andra deltagare. Det var sannolikt inte medvetet valda beteenden utan deras sätt att söka erkännande för att de nu hamnat i ytterligare en vanlig skola. Om läraren vid dessa tillfällen svarat upp till förväntningarna omkring provokationerna hade de bekräftat varandra och gått in i predisponerade roller och attityder. När läraren istället valde att inte bekräfta så skapades förvirring och oro bland deltagarna. Det här var första steget i en serie av strategiska åtgärder som underminerande förväntningsstrukturen med syfte att öppna för omförhandling av varandras känsla för position. En indikation på den förvirring som skapades kan ses i följande intervjuцитat.

IP: ... Du vet, jag misslyckades med gymnasieutbildningen, jag kunde inte ens gå på stan utan att inbilla mig att folk såg ner på mig. När jag kom till folkhögskolan så var det som att de accepterade mig som jag var, ja faktiskt alla, ganska fantastiskt.

I: Hur menar du?

IP: Bra fråga. Jag vet faktiskt inte, det verkar som om de inte bryr sig om var man kommer från, alla är lika värda ändå. Det var stort för mig. De gav mig väldigt mycket individuell tid och uppgifter (IP 2).

I den uppföljande intervjun som genomfördes på det universitet där deltagaren börjat berättar deltagaren att han inte riktigt förstår hur lärarna i folkhögskolan kunde acceptera honom och stå ut med hans dåtida egenheter. Lärarnas och skolans erkännande om hans lika värde, trots sin egen känsla av totalt misslyckande i gymnasiet gjorde att han fick tillbaka självkänsla och självförtroende.

Som en del i folkhögskolornas didaktik kan den här typen av strategier med erkännande och spel med olika roller gentemot deltagarna vara klart komplicerade. En inneboende risk i strategin är att förhandlingen om vad som är möjligt stannar av i detta första steg. Då läses eller förloras "spelet" mellan positionerna. Ett exempel på en förlorad förhandling är att deltagaren responderar till lärarnas otydliga hållning med att konstatera: -Okay ja är det ingen

skola så behöver jag inte heller vara här, alternativt: - Jaha det var bara ytterligare en likadan skola, då skolkar jag som vanligt. Det är mellanrummet mellan dessa båda påståenden som bildar lärarnas handlingsrum för lärande och utveckling med den svärmotiverade och ofta negativa gruppen deltagare.

Det kan synas en aning paradoxalt att lärares undanglidande förhållningssätt kan vara del av erkännandets mekanismer. Det handlar om att erkännande ligger på en annan nivå än det faktiska mötet. Genom att lärare väljer att undvika att gå in i en typ av direkt kommunikation (negativ) men samtidigt erkänner en annan genom deltagande kan handlingsstrategin leda till effekter. Lärarna gav många olika exempel på hur de lyckats med olika deltagare men också några exempel där de inte lyckats så bra. Datamaterialet är inte rikt omkring dessa misslyckade fall men ett gemensamt spår förfaller vara att deltagarnas problematik varit för svår och att deltagare valt att lämna undervisningen ganska snart efter kursstart. En nära anknuten aspekt är de deltagare som drabbats av något i privatlivet och avslutat på grund av det.

Desarmering

I klassrummens praktiker måste lärarna nå deltagarna och hjälpa dem hitta motiv och engagemang. I klassrummen visar lärarna i studien en repertoar med strategier och taktiska knep som bland annat inbegriper desarmering, bekräftelse, verbalt undvikande, kropps-rörelser, taktisk otydlighet med flera. Varför är desarmering väsentligt? Ordvalet att desarmera har valts därför att relationen mellan svärmotiverade deltagare och lärare kan vara ”explosiv”. De negativa erfarenheterna från tidigare undervisning har format en stark förväntning om vad som komma skall. En metafor som kan uttrycka situationen från ett lärarperspektiv är ett minfält. Lärarnas hantering eller desarmering av den negativa förväntningen tolkar jag som den första och viktigaste komponenten för att få undervisningen att börja fungera. Den negativa förväntningsstrukturen, ofta upprätthållen av flera deltagare i samma undervisningssituation behöver ”desarmeras” om målinriktade lärprocesser skall komma till stånd. Teoretiskt kan det vara enklare att föreställa sig situationen om vi använder konstruktivistiska lärandebegrepp som *assimilation* och *ackomodation*¹¹⁰. Assimilerande lärprocesser pågår hela tiden i individers vardag, t.ex. i relation till privata nätverk och andra deltagare i kursen. Deltagarna tar helt enkelt till sig sådant som de tycker bekräftar något de tror eller vet. Om lärare lyckas förmedla information som deltagarna accepterar så fungerar det väl. Steget till att fullt ut acceptera en målinriktad lärprocess om teoretiskt stoff i aktuell kurs kräver emellertid betydligt starkare tag, en så kallad *ackomodation*, dvs. fundamentala förändringar av deltagarnas befintliga tankeschema. *Ackomodation* inbegriper i så motto en förändring av deltagarens verklighetsuppfattning och i förlängningen sannolikt identiteten. I Bourdieus begreppsapparat inbegrips grunder för konstruktivistiska begrepp som *assimilation* och *ackomodation*, t.ex. via begreppen *igenkänning* och *dispositionellt handlande*.¹¹¹ *Habitus*, dvs. dispositioner av och för handling präglas av processer som erfarenhet, idéer, tankar och känslor. *Habitus* har likheter med Piagets begrepp *mentala schema*¹¹² i så motto att individen har förmåga att föreställa sig en framtid och därför kan agera i linje med något tänkt och planerat. *Ackomodationsbegreppet* i relation till *habitusbegreppet* kan förstås som ett exempel på hur dispositioner kan forceras till förändring till följd av ett intensivt utbyte i en speciell miljö. Förändringen för de svärmotiverade deltagarna till att acceptera en ny lärande- och organiserad undervisning behöver därför möta både en lärare som inte igenkänns som fientlig/förtryckande och det behöver ske inom en rimlig tidsrymd. *Ackomodation* är en tuff

¹¹⁰ Carpendale & Muller (2008).

¹¹¹ Bourdieu (1998).

¹¹² Carpendale & Muller (2008).

process som skapar mycket osäkerhet, kräver mycket energi och tid. Försök, om det är ens är möjligt, att skynda på dessa processer kan leda till stor förvirring och misslyckanden. Samtidigt framstår det som tydligt att i dessa kurser är ackommodationen ett önskvärt lärandemål. De misslyckanden fler deltagare bär i sin identitet kan inte utvecklas med mindre. I Bourdieus begreppsmening innebär det att aktörerna behöver få stöd att bryta de strukturer och erkännandemekanismer som varit basen för deras identitet fram till kursstart. I Honneths begreppsliga mening handlar det istället om tillförsel av erkännande som låter individen använda den identitetspotential hon alltid burit på.

En fråga som rests i texten var hur deltagare med mycket lite utbildningskapital fungerar i klassrummet och använder de befintliga värde- eller kapitalskapande marknaderna. Tidigare konstaterades att de oftast var tysta i relation till övriga deltagare. Här följer en analys av hur institutionen miljö och lärarnas handlingspraktiker understödjer de värdeskapande processerna.

Det fysiska rummet, kroppar och fungerande undervisning

Ett intressant observationsmönster i flera klassrum var det fysiska rummets organisering samt hur lärare rörde sig runt i klassrummet. De allra flesta klassrum hade organiserat bänkarna, studieplatserna till formen av en hästsko. En konsekvens av det var att de allra flesta i klassrummet hela tiden kunde se varandra. Rummets organisering föreföll med andra ord gestalta en idé om att alla skulle kunna se varandra och delta i undervisningen. En annan variant var att bänkar ställts tillsammans som små öar i ett klassrum. Den här formen signalerade att gruppen skulle vara i centrum. Med Honneths erkännandebegrepp får dessa två typer av organisering av bänkar i klassrum en distinkt social karaktär. Hästskon bör med andra ord avse ett försök till möjliggörande av erkännande mellan alla aktörer i klassrummet medan de små öarna avser fokusering till en arbetsprocess i en mindre grupp. Klassrummets materiella villkor har med andra ord anpassats till intentionerna och situationens pedagogiska praktik.

Lärarna rörde sig delvis i sidled men oftare fram och tillbaka i den vanliga hästskoformen av bänkar i klassrummet. Redan tidigt i studien blev det tydligt att detta betydde något för både deltagare och lärare. Varför blev de pratglada eleverna längst bak lite pressade på rösten när läraren närmade sig och stod direkt framför dem? Varför tenderade de att titta bort och titta på varandra istället för direkt i ögonen på läraren som faktiskt pratade med dem? När läraren gick tillbaka till katedern spred sig ett lugn i klassrummets bakre del igen. Ett liknande fenomen observerades när läraren riktade sin uppmärksamhet direkt till en deltagare. Vad var det som hände i interaktionen?

I samma men också andra klassrum kunde ett liknande fenomen inträffa men med en motsatt ingång. När läraren rörde sig i rummet så blev eleverna gladare ju närmare läraren kom. Närhet till läraren aktiverade en okänd kapitalform som tydligen var betydelsefull och i huvudsak positiv för eleverna. En hypotes för sammanhanget var att det kapital som omsattes i relationen var en form av socialt kapital. I senare observationer och intervjuer konfirmerades mönstret. Det fanns ett etablerat förtroende och tillit i relationen mellan vissa deltagare och lärare. Rörelser i termer av att gå närmare eller avlägsna sig ger då utfall i kapitalets laddning. Ju närmare läraren kommer en deltagare desto mer laddas "bonding" aspekten ur "bridging" som utgångspunkt¹¹³. Bridging symboliserar skillnaden mellan deltagare och lärare samtidigt som det finns ett behov hos deltagaren att få god kontakt och lära av läraren. Det kanske kan gestaltas som något av att en familjekänsla börjat uppstå. Läraren upplevs inte som fienden, utan kanske mer som en auktoritet som man har tillit till, kanske en föräldralik relation.

¹¹³ Putnam (2000).

Lärarens rörelser laddar och reducerar relationen

När vi anlägger ett teoretiskt perspektiv på klassrumsinteraktion ges möjlighet att också förstå subtila symboliska utbyten och interaktioner mellan aktörerna. Med Bourdieus utgångspunkter med begreppen habitus och omgivning läggs fokus på de spontana handlingsmönstren, det vill säga hur aktörernas kroppar mer eller mindre medvetet kommunicerar med varandra¹¹⁴. Det här teoretiska perspektivet innebär att vi finner en dynamik som påverkar anspänningen eller uppmärksamheten i klassrummet med didaktiska implikationer. I samtliga relationer finns olika grader av spänning. Spänningen föranleder handlingsresponser och kan förändras med de händelseförlopp som äger rum. Med vardagliga ord innebär det att läraren till vissa deltagare har en hög grad av auktoritet och deltagarna spelar med genom att erkänna auktoriteten med lämpliga beteenden av underdånighet och lojalitet. Andra deltagare har en mer antagonistisk relation till läraren och ytterligare några andra deltagare ser läraren som en medtävlare om klassrummets uppmärksamhet. Detta nät av olika laddade relationer mellan aktörerna är en del av lärarens didaktiska möjlighetshorisont. Det tydligaste empiriska exemplet uppstår när läraren uppmärksammar att det finns en avgränsad diskret diskussion mellan några deltagare mitt i en större gruppdiskussion. Läraren flyttar då sin fysiska kropp närmare de aktörer som pratar och laddar spänningen i relationerna för att påverka handlingarna. Ju närmare läraren kommer desto starkare blir anspänningen och deltagarna vänder motvilligt uppmärksamheten till läraren. Lärarens fysiska närhet uppfordrar eller tvingar fram ett erkännande av den sociala ordningen från deltagarna. Samma sak men med viss skillnad åstadkoms av lärare med verbal kommunikation. En lärare som uppmärksammar en ”störning” och använder deltagarnas namn i en fråga, till exempel om alla kan få del av deras samtal för att ”öka deras motivation” till deltagande. Denna variant innebär en tydligare maktutövning från lärare mot deltagare och tydliggör lärarens ansvar som auktoritet.

Auktoritet och makt – men på ett mjukt sätt

Lärarens tysta maktutövning med manipulering av den fysiska distansen mellan kroppar är en form av maktutövande som ryms i fältet för didaktisk variation (att röra sig runt i klassrummet) och utövande av auktoritet. Läser vi sammanhanget med Bourdieu fungerar det symboliska spelet i klassrummet på grund av en gemensam överenskommelse och habitus förväntningar om vissa beteenden i en given situation. De som i situationen avviker från dessa förväntningar laddar relationen till lärare och övriga deltagare, givet att de håller sig till överenskommelsen. Dessa avvikelser möjliggör för läraren att använda sin auktoritet och därmed förstärka sin position utan att behöva bli auktoritär inför alla klassrummet.

Det hjälper läraren att behålla fokus omkring det som undervisningen handlar om. Det hjälper läraren att bygga ett hållbart intresse när något viktigt måste avhandlas. Det både bidrar till att stärka auktoritet och det bidrar till att minska social distans och rädsla från några av deltagarna.

En betingelse för den fysiska kroppens betydelse i det sociala spelet är att det finns en social ordning och något vi kan kalla för social distans. Överenskommelsen om social ordning (regler) skapar gränser för aktörernas handlingsfrihet. När uppmärksamheten brister är den gemensamma ordningen ”hotad” och någon eller några måste ingripa för att återställa ordningen. Social distans avser närheten till det sociala spel som pågår i klassrummet. Begreppet delaktighet indikerar därför liten social distans medan icke delaktig följaktligen innebär en stor social distans. Anonymitet är ett besläktat begrepp från psykologin. Längre distans till läraren i klassrummet kan föranleda en känsla av anonymitet, det vill säga att handlingsfriheten ökat. Social distans är på så sätt också en fråga om interaktion och upp-

¹¹⁴ Bourdieu (1998).

märksamhet. Både fysisk och social distans mellan aktörerna är därför del av de didaktiska strategier som förekommer i klassrummet.

Reflektion

Hur förhåller sig Honneths erkännande¹¹⁵ till lärares rörelser i rummet, social tillit och tolerans/respektabilitet? Undervisningens erkännandemekanismer föreligger till exempel i form av bekräftande, utmanande och tillvänjning till kommunikation med en auktoritet. Via Bourdieus begrepp har vi sett att samspelet i undervisningen kan leda till värdeskapande processer som ger, speciellt de tystade deltagarna, en ny handlingsrepertoar. Deltagare får i miljön hjälp att skapa social tillit till varandra men också till auktoriteter som lärare. En redan etablerad social tillit förstärks sedan genom att utmanas i olika sammanhang. Honneths erkännande fungerar i samma sociala knutpunkt där en dispositionell orientering igenkänner omgivningens möjligheter, renderande en känsla av familjaritet. Individens känsla av den egna positionen i förhållande till andras positioner öppnas upp till förändring genom Honneths erkännande. För en deltagare med relativt låg status i klassrummets symboliska marknad kan erkännande från den kapitalstarkare gruppen och det kapitalförvärv det innebär ge en känsla av att den egna positionen förändras till att komma närmare den kapitalstarka gruppens positioner. Lärningen närmar sig praktikgemenskapens mästare. Läraren kan genom att utmana deltagarna öka deras tolerans för utmaning. En ökad tolerans innebar en bred beredskap för utmaning (att det ej är ett hot) och därefter bearbetning/tillägnande. Den tillägnade beredskapen leder till social tillit genom en känsla av förmåga att lära, lösa koden, kommunicera och uppnå balans, likvärdighet och inte minst att passa in. Dessa mekanismer krävs för att upprätthålla positionen i undervisningens dynamik och därmed börja identitetsbildningen. Lärarens rörelser i rummet är både utmanande och bekräftande och leder till förstärkt social tillit som i sin tur påverkar deltagares identiteter.

Taktisk otydlighet - en grund till tillit och utbildningsidentitet

Över materialet av observationer och intervjuer har det blivit tydligt att undervisningen inbegriper en didaktisk idé om att skapa en trygg känsla av okontrollerbarhet (luddighet) i processerna. Den synbara paradoxen mellan trygghet och okontrollerbarhet kan förstås som handlingar baserade på en överlagd didaktik eller en spontan orientering i en bestämd situation. Lärarna använder mer eller mindre medvetet en taktisk otydlighet för att antingen försvåra för oönskade psykologiska och sociala processer eller för att underlätta för mindre kvalificerade samtalsinsatser. För att exemplifiera kan vi en aning förenklat säga att deltagarna kan delas upp i två grupper A och B. Grupp A uppskattar lärare som ger tydlig information om vad och hur som skall utföras. Deltagarna berättar att det underlättar deras arbete mycket. I följande exempel ger en deltagare exempel på svårigheten att få grepp om vad som styr ordningen.

IP: Jag gillar ju det sättet (*folkhögskolans metodik*, förf. anm.), det här med mycket egenarbete. Det var ju bra. Men det känns som att alla är bra och det spelar ingen roll om det blir skit, det är ett bra försök, och det spelar ingen roll, det är så himla luddigt på något sätt. Du får en klapp på axeln, även om du kopierar på internet så är det bra. Du gjorde ju åtminstone någonting och det är ju bra. Men de som faktiskt anstränger sig, det är lika bra. Det görs ingen skillnad på dem som faktiskt försöker och de som inte anstränger sig (IP 16).

Den här deltagaren är påtagligt kritisk över att det inte fanns en möjlighet att få kontroll på bedömningen i undervisningen. Intervjun genomförs ca sju månader efter att kursen avslutats.

¹¹⁵ Honneth (2005a).

Hon fick ett omdöme under sina egna förväntningar och hon upplever det som ett underkännande. Deltagaren är en god representant för kategori A på så sätt hon fokuserar på ordning och skötsamhet i undervisningen. Hon vill ha tydliga regler för hur man skall göra för att uppnå en omdömesnivå. Skillnader i ämneskunskaper lyfts inte fram i hennes exempel.

Grupp B uppskattar när lärarna ger stor frihet i olika uppgifter. De menar att det blir mycket intressantare och lärorikare när de själva får jobba med att ta fram en uppgift och avsluta med att färdigställa en produkt.

Olikheten mellan dessa grupper är en källa till både lärande och frustration i grupparbeten. De olika arbetssätten mellan deltagare från grupp A och B i en och samma grupp leder ofta till fördjupat lärande på så sätt att de tvingas diskutera och förklara både vad och hur för varandra. Den här typen av rollbyten, när en deltagare tar rollen som lärare och försöker förklara eller att som en deltagare lyssna och försöka förstå förklaringen, fungerar som en motor för lärande har visat sig vara en uppskattad form bland lärare i folkhögskolor¹¹⁶. Det kan också hämma lärande då det i vissa fall leder till spänningar eller frustration som inte löser sig självt.

Du har inte fel men inte helt rätt heller...

En av de erkännandemekanismer som fungerar väl för den tysta eller svaga gruppen bygger på en utmaning av motsatslogiska mönster i samtalen, speciellt funktionen med rätt och fel i olika ämneskunskaper. Flera deltagare berättar att vissa lärares undervisning kan vara otydlig i den graden att det blir svårt att veta vad som är rätt och fel. Den här otydligheten är irriterande och deltagarna har framfört krav på förändring mot ökad tydlighet. Kritiken mot otydligheten rör oftast svårigheten att "tvinga" ur lärarna vad som är rätt och fel omkring någon specifik uppgift eller olika diskussionsämnen. I det här sammanhanget, en kritisk situation, blir fungerande undervisning mycket intressant. Själva kärnpunkten är att en symbolisk kamp utspelas med en påföljande förhandling om vad som är rätt sätt mellan kursens didaktik och aktörernas handlingsvanor.

Vad handlar det egentligen om? Det observerade otydliga förhållningssättet kan vid första tolkningen framstå som otydligt och inget annat, renderande en relevant kritik från deltagarna. Vid närmare analys visar sig emellertid något annat. Den här typen av kommunikationsmönster mellan lärare och deltagare bildar en av de viktigaste, och paradoxalt nog, tydligaste strukturerna för fungerande undervisning i klassrummet. Observationer bekräftar deltagarnas bild av att lärare ibland envetet vägrar att upplysa deltagare om värdet med deras samtalsinsats, t.ex. att svaret på en fråga var rätt eller fel. Deltagarnas insatser bemöts med "bra", "hur tänker du nu", "intressant", "ja ett bra försök", med mera. Förhållningssättet kan också ifrågasättas på grundval av att deltagarna synbart inte kan svara fel inom ramen för en formell utbildning för gymnasiekompetens/högskolebehörighet.

I intervjuerna med lärare och deltagare visar sig förklaringen vara att många av deltagarna har upplevt en skolgång där de lärt sig att deras spontana försök att ta sig in i en diskussion bemötts med tillropet fel eller nej följt av leenden, korrigerande och kanske rent av kollektivt skratt. I folkhögskolemiljön förväntar sig flera deltagare fortfarande att möta motsvarande brista på respekt, men utan att det uppfylls. Flera av de så kallade svaga deltagarna menade att frånvaron av det förväntade var frustrerande i sig. Vissa deltagare hade attackerat lärarnas förhållningssätt med ordval som okunniga eller ovanligt mjäkiga lärare. Efter en tid har flera emellertid insett att något underligt trots allt pågick. Otydligheten bar effekt som pedagogisk eller didaktisk handlingsstrategi.

För de deltagare som börjar studierna med minst utbildningskapital är den här luddigheten sannolikt en socialiserande grogrund. Den luddiga strukturen legitimerar för deltagare att det

¹¹⁶ Paldanius (2007).

är viktigare att lära sig tala i klassrummet än att visa sin kunskap om ämnet i fråga. Den här typen av praktik undanröjer en av de största hindren för lärande när de gäller deltagare med mycket litet kapital. De som inte gjort anspråk på talutrymme tidigare märker att det är accepterat att enbart försöka säga något. Om lärarna inte tog kontroll över denna process med sin prestige som insats så skulle sannolikt de bättre förberedda deltagarna snabbt börja reproducera mönster av symboliskt våld gentemot de tysta deltagarna. Därmed skulle den misstänksamma och tysta gruppen få sina förväntningar bekräftade om att det är en vanlig skola och svara med att göra som tidigare, dvs. lämna studierna. När det etablerats motiv för att tala i klassrummet så skapas också motiv för att läsa något av kurslitteraturen för att sen använda det för att få prova mer delaktighet och utrymme i klassrummets samtalsinteraktion. Kan vi tolka dessa processer något mer teoretiskt? Med Bourdieus begrepp för social ordning och hierarki kan vi tolka förmågan till det "naturliga" sociala spelet som deltagare bär med sig i kroppen från grundskolans och gymnasieskolans klassrum som en självklar förutsättning för hur undervisningen skall gestalta sig i folkhögskolans kurser. Med Honneths begrepp kan dessa vanor för det naturliga spelet, genererade i tidigare utbildning, tolkas som patogena, en period av systematiskt icke erkännande¹¹⁷. För att dess vanor inte skall reproduceras i den befintliga kursen använder lärarna bland annat taktisk otydlighet. Arbetet med att upphäva det naturliga spelet sker genom att alla deltagare i viss mån förlorar kontrollen. Främst drabbas naturligtvis de redan "kapitalstarka" deltagarna som då förlorar möjligheten att använda de andras okunskap för att bekräfta sin egen upplyfta position i klassrummets symboliska hierarki. Med Honneths begrepp kan vi tolka det som exempel på erkännande i dimensionerna för rättvisa och solidaritet. Detta är lärares intervention och styrning i en för alla deltagare vanlig process där alla delar regler. Som tidigare belysts är det sannolikt svårt för enskilda lärare att orka driva en didaktisk strategi av det här slaget. Det måste till en uppbackning från deras egen miljö, en folkhögskolepedagogik, för att åstadkomma dessa handlingar och effekter. Sannolikt är det rimligt att se det som att de lärare som arbetar på detta vis själva är medie för något annat, t.ex. en lokal idealism formerad omkring människosyn, en demokratisyn, rätten att få lära och utvecklas som människa och mycket annat som ibland tillskrivs folkbildningsuppdraget och folkhögskoleandan¹¹⁸. Med lokal idealism avses ett förhållningssätt hos aktörerna som legitimeras på förnuftig och känslomässig grund av institutionen folkhögskola, vare sig det finns sakförhållanden som underlag eller ej. Apropå deltagarna som belysts tidigare så kan ett exempel på det idealistiska förhållningssättet prövas hypotetiskt. Anta att deltagargruppen skulle förändras till den grad att det inte på rationell grund går att bedriva en erkännande undervisning. Lärarna kommer sannolikt att göra det i alla fall. Mot en lokalkonservativ idealism står i så fall en flexibilitet och anpassbarhet till förändrade villkor.

Kan en upplösning av tidigare nämnd samtalsstruktur om rätt/fel, duktig/dålig tolkas som erkännande till deltagare? Återigen blir det en balansfråga mellan vem som kan/skall stimuleras och inte. Den kapitalstarka gruppens möjlighet till erkännande för kunskap minskar i den upplösta strukturens process men de erbjuds samtidigt en utmaning till omvärdering om hur lärande och kunskap kan förstås. Den kapitalsvaga gruppen erkänns tydligt och klart. De inviteras till deltagande genom processen, erbjuds en möjlighet att börja skapa mer utbyte och erkännande. Honneths begrepp hjälper oss att förstå fenomenet som ett exempel på vad som gör en förväntat patogen undervisningssituation till en erkännande undervisningssituation. En omhulad tydlighet för en kapitalstark grupp kan för en annan grupp vara en mur med förtryckande och sorterande funktioner. Intressant nog är strategin med otydlighet inte tidsbegränsad till startfasen för kurserna. De förekommer också senare. Vilken funktion fyller de i senare faser? De deltagande observationerna sträckte sig inte så

¹¹⁷ Honneth (2005a).

¹¹⁸ Paldanius och Alm (2009).

långt fram i tiden men en gissning är att det kan vara den kunskapsform som råder bland många lärare och i klassrummen. Det vill säga kunskapen är som huvudsak bildningsorienterad, fallabilistisk och processuell, inte en administrativt definierad mät punkt.

Solidaritet, tolerans och acceptans

En viktig aspekt av det som får undervisningen att fungera i klassrummet anknyter till Honneths tredje dimension om gemenskap och solidaritet. Helheten av data och analyser föranleder en tolkning som anger att lärarna bär en orientering mot solidaritet, tolerans och acceptans i habitus likväl som att den finns inbäddad i skolformens förväntningar på yrkespositionens utövande. Lärarna är ofta väl formulerade omkring vikten av gemenskap och solidaritet i fungerande undervisning.

Vi fortsätter på spåret med den svärmotiverade gruppen. Flera av dem sitter helt tysta under en lektion. Någon av dem svarar knappt ens på lärares tilltal. Enligt lärarna är de i störst behov av stöd och hjälp. Intressant nog så är det de som i undervisningen får minst del av lärarnas erkännande. Läraren ägnar dem inte mycket uppmärksamhet. Går inte ett sådant handlingsmönster mot deras policy omkring att alla skall vara med och alla duger? Eller skall det kanske åter igen förstås som att jag som besökande forskare missar något viktigt? Det visade sig att lärarna i själva verket erkände dem och deras förutsättningar genom att låta dem vara.

Intervjuer med lärare och deltagare visade att flera av de tysta deltagarna hade många problem med sig när de kom till skolan. De fick starta upp i sin egen takt och den första överenskomna målsättningen mellan lärare och deltagare handlade om att komma dit och delta. Ett resultat av det var att någon satt och ritade, en filade naglarna och en tredje tittade på de andra deltagarna. Observationerna visade att de svärmotiverade med tiden blev allt mer komfortabla i klassrummet. Individuella kontakter med lärarna och sparsamt deltagande i undervisningen verkade starta upp något som i sin tur underlättade mer avancerat deltagande, t.ex. att svara på lärares frågor, att visa att de inte vet, att ställa en fråga till läraren eller en deltagare i klassrummet. Flera lärare påpekade under intervjuer att den här processen var relativt förväntad. En del fick för första gången lära sig att fungera i miljön och uppskatta sig själva som subjekt och som position i klassrummet.¹¹⁹ Miljöns erkännandemekanismer stärkte med andra ord deltagarna, bidrog till att ge dem ett socialt värde som innebar att de kunde gå vidare till att också hävda sin rätt till en plats i undervisningens samtal. Deltagarna både erbjöds att ta del i samtalet och stöttades för att själva tillskansa sig en "normal" plats i samtal och undervisning. Denna dubbelriktade process är sannolikt en grundläggande kompetens för demokrati.

Intressant är att erkännande i det här sammanhanget i det närmaste står för tolerans och acceptans med deras speciella förutsättningar. Från lärarnas perspektiv är den här strategin speciell eftersom de genom att ställa sig i "mellanrummet" måste mobilisera tolerans till samtliga grupperingars yttringar. En tolerans för den kapitalstarka gruppens förvåning och protester samt tolerans för den kapitalsvaga gruppens kamp för att erövra resurserna till det offentliga samtalet och därmed distributionen av utbildningskapital. Är lärarnas inställning ett uttryck för solidaritet? Lärarnas handlingsmönster är tydligt solidariskt med den tysta eller svaga gruppens behov och med sin egen skolform. Detta uttryck för solidaritet är sannolikt en viktig komponent som bidrar till en fungerande undervisningsmiljö för den tysta gruppen. Lärarnas förhållningssätt förefaller därför något mer passande för den tysta och kapitalsvaga gruppen jämfört med den kapitalstarka gruppen. I detta avseende är Rawls definition av

¹¹⁹ De första stegen i lärprocessen påminner en del om Batesons begrepp proto och deuterolearning, genom att lära ämnet så lär man sig också om att lära sig ämnet, en grund för utbildningsidentitet.

självrespekt och dess ömsesidiga betydelse för interaktion lika träffsäker som Honneths dimensioner för erkännande¹²⁰. De tysta deltagarna får erkännande genom att skapa en vänskaplig relation till en auktoritet, de upplever att de får liknande rättigheter som de kapitalstarka. En lärandeaspekt som kom fram i uppföljningsintervjuerna var att två ur den tysta gruppen och en ur mellangruppen var påtagligt kritiska till de omdömen de tilldelats. De före detta tysta deltagarna hade hört av sig till ansvarig lärare och begärt omprövning. Deras ilska kan tolkas som vanligt klagomål eller gnäll från några deltagare som fått mindre än de förväntat sig. Mer intressant i sammanhanget är att givet var de startade så kan uttrycken också tolkas som en förvärvad förmåga och egenmakt att vakta över deras rättigheter i institutionens distribution av tillgångar/värde. Om vi betraktar den förmågan som ett lärandemål så har samspelet i kursen haft påtaglig effekt. Förmågan att våga ta plats och vara kritisk i det offentliga och formaliserade sammanhanget är en förmåga som sannolikt kan generaliseras till ett vidgat ansvarstagande för samhället och dess demokratiska system.

¹²⁰ Rawls (1972); Honneth (2005a).

DISKUSSION

Vi vet att det obligatoriska och frivilliga utbildningssystemet fungerar tämligen väl för majoriteten av alla barn och ungdomar i Sverige. Samtidigt så visar tidigare refererade rapporter att en relativt stor andel ungdomar avbryter gymnasieutbildningen i förtid. Skälen till studieavbrott kan vara många. Vid sidan av de som gjort studieavbrott från gymnasiet finns också en grupp ungdomar som av olika skäl haft svårigheter genom grundskolan och i vissa fall inte ens påbörjat gymnasiestudier. Vissa har deltagit i individuella program med varierad framgång. Flera har hanterats av olika myndigheter utan att det fungerat speciellt väl. Oavsett vilka erfarenheter deltagare bär med sig från tidigare utbildning så förefaller folkhögskolans kurser fånga upp många i eller på väg ut i samhällets marginaler och med behov att närma sig samhällets legitima vandringsvägar (kvalifikationssystem). Av speciellt intresse är att många deltagare som haft problem i tidigare utbildning av någon anledning lär sig att fungera rimligt väl i de allmänna kurserna¹²¹. Vad gör lärarna för att få till en fungerande undervisning med dessa grupper?

Studien tar sin utgångspunkt i att folkhögskolor både förvärvat ett rykte om att fungera väldigt bra från deltagarperspektiv samt på senare tid fått en allt större andel deltagare som tidigare haft svårt med studiemotivation och studier generellt. Den teoretiskt drivna analysen av de olika empiriska resultaten visar att det i en fungerande undervisning finns en del didaktiska grepp som utgör en vanligt förekommande del i en undervisning inom allmänna kurser.

Undervisning som erkännande praktiker

Den undervisningspraktik som är tydligast förekommande i observations- och intervju-materialet beskrivs bäst med begreppet erkännande. Dess empiriska benämning i ett tidigare skede av studien var bekräftelsepraktik. Användningen av Bourdieus och Honneths erkännandebegrepp har i den här rapporten bidragit till att öppna upp och fördjupa förståelsen för det vardagliga ordet bekräftelse i fungerande undervisning. Didaktiska grepp som att se människan (snarare än den utbildade, problematiska, omotiverade eleven), taktisk otydlighet och desarmering är analytiska och handlingsorienterade färdigheter som ryms i de studerade folkhögskolelärarnas vardagliga förhållningssätt. Resultaten tenderar visa god generaliserbarhet då en mängd föredrag om resultaten på olika folkhögskolor över landet givit mycket god respons om handlingsmönstren. Därför är det sannolikt mer fruktbart att tala om den erkännande praktiken som del av folkhögskolans pedagogik/didaktik till skillnad från en av enskilda lärare uttänkt didaktisk strategi. Från ett vetenskapligt perspektiv vill jag emellertid påminna om att resultatens generaliserbarhet bör hanteras med försiktighet.

Fungerande undervisning

I inledningen av rapporten diskuterades några möjliga kriterier för en fungerande respektive en icke fungerande undervisning i folkhögskolekursernas kontext. Den empiriska studien visade emellertid att kriterierna inte riktigt överensstämde med praktiken. En förutsättning för de didaktiska greppen och processerna som beskrivits tidigare är att deltagargruppen i allmän kurs är heterogen i inställning till utbildning, tidigare erfarenheter av utbildning, etnisk bakgrund, kön och ålder. Den fungerande undervisningen är därför en dialogbaserad förhandling och ett genomförande mellan vad läraren driver som mål med undervisningen, processen och deltagarnas förutsättningar. Det vore att gå för långt att påstå att lärare och deltagare kände till alla närvarande målsättningar med kursen. Många av deltagarna och även

¹²¹ Jonsson, Jan. O. & Gähler, Michael. (1995); Nitzler, Ragnhild; Landström, Inger; Andersson, Inger, M.; och Eriksson, Ulrika (SOU 1996:75). Paldanius, Sam (2003).

lärarna hade flexibla målsättningar som de inte nödvändigtvis delade. Lärarna och deltagarna fick helt enkelt tillsammans skapa konsensus om att arbeta mot målen i undervisningen. En konsekvens blev att det genererades mer eller mindre individuella mål för alla deltagare. En heterogen målbild inom ramar för heterogena förutsättningar, individuella mål.

Måluppfyllelse är viktigt i dagens undervisning men ett mer passande uttryck för de flexibla individuella målen är framgång. Lärarna monitorerade deltagarnas progression (inte som en linjär process) till skillnad från att bedöma om de uppnått ett i förväg fastställt kunskapsmål. Metaforiskt kan det uttryckas så här. Vissa deltagare kan som en del i sin resa, av olika anledningar, ha behov att köra in i en återvändsgränd fast alla vet att det är en sådan. I den här studiemiljön fick deltagaren ”köra fel” om det fanns ett sådant behov. Lärarna guidar tillbaks till huvudvägen igen. Lärarnas processutvärderande förhållningssätt blir på så sätt en viktig indikator för individuell progression.

Olika sammanhang i klassrummen anspelar på att det som fungerar i undervisningen inte är en självklar praxis. Kommunikationen är i början knappast entydig eller gemensam. En del av lärarnas arbete i strävan efter den fungerande undervisningen handlar om att desarmera negativa och orealistiska förväntningar. För att åstadkomma detta behöver de förstå vem den enskilde deltagaren är både individuellt och kollektivt. Genom att formellt (enskilda samtal, t.ex. handlingsplaner) och informellt (spontana möten i klassrum/korridor/utomhus) inbjuda till och genomföra dialoger skapas en känsla för varandras positioner. Lärarens arbete handlar också till stor del om att förklara olika stoff på olika sätt som gör att olika deltagare förstår. Deltagare hjälper också till med att förklara för varandra. Praktikgemenskapen som metafor för lärandet passar väldigt bra. Flera deltagare kan också vara ointresserade av interaktion vilket innebär att lärare måste arbeta med att försöka få dem att ta del av undervisningens informationserbjudande. Ett exempel är att vissa lärare använde test och tävling som inslag i undervisningen. Det var ett intressant inslag i ett sammanhang som så tydlig betonade ett allmänt erkännande. Hur fick de ihop erkännande och tävling mellan deltagare med mycket olika förutsättningar? Lärarna hanterade oftast situationen med den taktiska otydligheten. Det var deltagandet i tävlingen som var det viktiga, inte skillnaden mellan vinnare och förlorare. Tävling som fenomen ökade deltagarnas intresse för ämnet men lärarna kunde få tävlingens baksida, dvs. att någon förlorar, att försvinna. I observationsnoteringarna finns ett exempel när en kvinna som fick lägst poäng i en tävling utbrast något om hur dåligt det gick och sen tittar på alla andra, som för att få konfirmering om hur dålig det gått/hon var. Intressant nog kom ingen sådan konfirmering utan alla talade bara om vad man kunde och vad man lärt sig. Hennes beteende visade i det ögonblicket en fundamental förvirring och svårighet om hur hon skulle tolka det som uteblev. Lärarna lyckades med andra ord att styra klassrummets diskussion till teman som var erkännande på ett uppbyggligt sätt.

En viktig insikt var att den fungerande undervisningen i de allmänna kursernas klassrum borde betraktas som en form av mellanrum jämfört med de uppställningar av ytterlighet jag gjort i början av texten. Undervisningspraktiken innebär således ett spänningsfält mellan en icke-fungerade och en (väl) fungerande undervisning. Lärarnas förhållningssätt med att försöka nå var och en av deltagarnas förutsättningar nödvändiggör dynamik och flexibilitet och utesluter därför enklare former av rationella planer samt mekaniska upplägg. Lärarna talade också om en oro över att det när som helst kan sluta fungera. Det som fungerar är aldrig helt stabilt, det är ett konstant arbete med att hålla det fungerande. Det var speciellt tydligt under den första delen av terminen. Senare i kursen när deltagares utbildningsidentitet utvecklats och formeras som en del av agentens dispositioner uppstår en stabilare undervisningssituation. Deltagarna bär då en känsla och kompetens för undervisningens sociala spel som liknar lärarens förväntningar och läraren har anpassat sig till deltagarna. Ett lokalt grundläggande socialt konsensus har genererats och blir grundplåt hos deltagarna, ett viktigt steg, till att acceptera samhällets sociala kontrakt.

Behövs det speciella lärare för att få det att fungera?

Bland de varianter av erkännande som identifierats i undervisningen figurerar läraren som en central gestalt. De centrala aspekter som går igen i empiriska exempel är lärarens handlingsfrihet att anpassa sig till rådande förutsättningar och utifrån det generera en gemensam lärpotential. Hur går det till? Behövs det speciella pedagoger för att klara det? Det som låter enkelt här är sannolikt ett uttryck för en avancerad kunskap, en så kallad tyst och fronetisk kunskap. Det behövs en praktisk klokhet, en väl utvecklad omdömesförmåga för att konstruktivt kunna (be-)möta olika deltagare, deras uttrycksformer och behov i en gemensam undervisningssituation. Resultaten indikerar att den förmågan är avgörande för att det skall uppstå en fungerande undervisning. Förmågan att se den andre och dess (dolda) potential är en tydlig erkännande arbetsform som behöver anknyta till alla olikheter. I lärarens förhållningssätt finns ett i förväg definierat ideal om (alla) människors potential, behov av och rätt till erkännande. Med Honneths begrepp kan lärarnas förhållningssätt förstås som en vilja att skapa ett kollektiv genom att utan (tydliga) förbehåll erkänna deltagare vid kontaktskapande. Den professionella relationen i undervisning gör en "förbehållslös" mekanism extraordinär. Det förbehållslösa förhållningssättet kan kontrasteras med ett tankeexempel av lärare med förbehåll. Läraren har då ett stramare förhållningssätt och är villig att erkänna mot en tillräckligt god prestation. Den professionella relationen är då strikt utbytesbaserad. Om dessa deltagare möter ett tydligt prestationskrav i början av kursen så passar det perfekt med deras förväntningar om hur en vanlig skola fungerar och då havererar sannolikt den fungerande undervisningen. Den erkännande praktiken är emellertid inte förbehållslös, även om lärarnas förhållningssätt tenderar att visa upp det. Förbehållen finns där men kommer till uttryck genom hela deltagargruppens gemensamma resa under kursens gång. Regler för tanke, tal och beteende utvecklas av gruppen och de som befinner sig längst från utbildning kan på så sätt långsamt närma sig kollektivets handlingsnormer. Intressant nog träffar Björk och Uljens filosofisk-pedagogiska paradox tämligen exakt den empiriska miljöns pedagogiska betingelser. Det finns en tämligen stark institutionell ordning som styr deltagarna i en viss riktning under kursens gång samtidigt som det praktiska arbetet mellan lärare och deltagare uppfattas som fritt från auktoritet och styrning. För att låna en metafor från Adam Smith kan man säga att det i klassrummen finns en mjuk osynlig hand¹²² i termer av riktade erkännanden som får enskilda deltagare att på ett bildningsorienterat sätt själva välja en viss riktning. Detta mönster är studiens huvudresultat omkring en sär-skild folkhögskolepedagogik.

För att de här processerna skall fungera måste det finnas ett stöd från verksamheten, från folkhögskolan och i förlängningen garanterna för verksamhetens existens, huvudmännen och staten. Handlingsfriheten måste ha en legitimitet i verksamheten. Om sårartsfrågan kopplas till lärarnas förhållningssätt genom ett institutionellt perspektiv så påverkas lärarnas orientering av att institutionen försöker skapa sin verksamhet med utgångspunkt i sin tradition, i uppdraget och utifrån omgivningsfrågor som lärarrekrytering och sökande deltagare. Den institutionella orienteringen har därför en övergripande påverkan på undervisningssituationen.

Identitetsutveckling och beständighet

Deltagarna utvecklar identiteter under kursens gång. De bygger upp en utbildningsidentitet som har potential att fungera i andra utbildningssammanhang. En viktig problematiserande fråga är om dessa identiteter kan antas vara beständiga eller om de upphör när deltagarna lämnar folkhögskolans miljö? Bourdieus begrepp erkännande har bidragit till att förstå hur processerna där deltagare genererar väsentliga värden/kapitalformer går till¹²³. Honneths

¹²² Smith, Adam (2005, s. 364).

¹²³ Bourdieu (1986, 1998).

identitetsbegrepp bygger på en ständigt pågående process i relation till de olika dimensionerna för erkännande i olika miljöer¹²⁴. Om vi hårdrar Honneths tes något så får det konsekvensen att en identitet genererad i en miljö med specifika (säregna) erkännandemekanismer endast kan fungera väl i den miljön. När deltagaren lämnar folkhögskolans miljö och träder in i en annan utbildningsmiljö så blir frågan om det finns motsvarande erkännandemekanismer där? Om motsvarande mekanismer saknas så är frågan hur identitetsarbetet skall ske? Kan identiteten använda andra erkännandemekanismer? Vi behöver gå tillbaka till Bourdieu igen. Flera av deltagarna bär handlingsvanor som berättar att de är disponerade på ett visst sätt i undervisningsmiljön. I förändringen till att bära dispositioner för utbildningsmiljön behövs en komponent av beständighet. I rapporten har beskrivits hur erkännande kan förändra handlingsförmågan i relation till undervisningens olika samtalsämnen. Erkännandets situationella karaktär får hos deltagaren en beständighet på grund av att ”lyckade” utbyten genererar ett behov av mer erkännande. Detta är i grunden en konsekvens av att individen, enligt Bourdieu söker sin rätta position (plats) i förhållande till övriga individers positioner. I samband med varje lyckat utbyte växer individens förtroende för sin nya handlingsförmåga. Självförtroende innebär en starkare orientering mot ”bridging” och nya möjligheter till erkännande. Att söka nya möjligheter till erkännande innebär emellertid inte att identiteten får en självklar beständighet i nya miljöer, till exempel ett universitet, speciellt inte om de tillgängliga erkännandemekanismerna är villkorade med prestationer eller beteenden som individen inte bär med sig. Teoretiskt skulle universitetsmiljöer kunna strypa tillgången på erkännande för dessa deltagares vardagliga identitetsarbeten. Ett identitetsarbete som pågått en längre tid och blivit del av individens handlingsdispositioner innebär emellertid en tydlig beständighet i förhållande till nya miljöer. Identiteten förankrad i handlingsdispositioner och mentala schemata ger individen tid och möjlighet att försöka tillägna sig den nya miljöns koder, etablera nya nätverk, anknyta till nya erkännandemekanismer bland studenter. Med Putnams begrepp socialt kapital innebär förändring genom utbildning att deltagare i klassrummet blir alltmer ”bridging”-orienterade, att de vill lämna den sociala position de tilldelats och skapa en ny position i relation till övriga aktörer. En konsekvens av att inta en ny position är att individen både utsätter sig för en risk att misserkännas och får möjligheten att utveckla nya kompetenser och generera mer kapital och eventuellt nya former av kapital. Om de nya miljöerna använder sig av gruppbaserad undervisning fungerar det sannolikt bäst för dessa deltagares identitetsarbete. Med Bourdieu och Honneth tillsammans får vi en möjlighet att förstå hur deltagare på ett komplext sätt utvecklar en ny identitet, kultiverar kompetenser och dessutom skaffar sig en relativt stabil handlingsorientering för inträde i nya miljöer. Dessa kan till exempel inkludera tydligare individuella målbilder, våga ta initiativ, studiestrategiska beteenden, nätverkande, med flera.

Om vi antar att många deltagare har som mål att ta en högskoleexamen så leder analysen fram till följande: Om de beskrivna deltagarna gör sin övergång till högre studier för tidigt så ökar sannolikheten för studieavbrott. Om de gör sin övergång till högre studier efter tillräcklig tid i folkhögskolan så ökar sannolikheten för framgång. Om de stannar för länge i folkhögskolan så ökar sannolikt risken för studieavbrott igen. Det är en konsekvens av att folkhögskolan som alternativ skolform inte fullt ut matchar högskoleutbildningens praktik, en säregenhet.

Särartsfrågan

Särartsfrågan så som den diskuterats av forskare och representanter för folkbildning gäller egentligen hela folkbildningen. Folkhögskolor i en allmän mening har något speciellt över sig. Det tror jag att alla som besökt en folkhögskola ute på landsbygden kan ställa upp på. På landsbygden bidrar hela miljön till känslan eller stämningen, men hur är det med

¹²⁴ Honneth (2005a).

folkhögskolor i städer? Här kan åsikterna börja skilja sig åt. Går det att skilja mellan ett besök i en folkhögskola eller ett lärcentrum, kanske en kommunal vuxenskola? De som har tidigare erfarenhet av folkhögskolor upplever sannolikt en speciell känsla direkt knuten till folkhögskolan. Men hur är det för de som saknar erfarenhet?

En annan aspekt som sannolikt är kopplad till särartsfrågan är folkhögskolepedagogik. Finns det en speciell form av pedagogik, en särart som visar sig i folkhögskolan rum och klassrum? Den här studien inkluderar endast data från två folkhögskolor och därför kan det endast bli en fråga om att försöka identifiera och beskriva olika (sär)drag vilka möjligen kan visa sig giltiga i en komparativ studie. Den här rapporten lyfter kanske främst arbetet med att erbjuda människor en chans till utbildningskapital. En del av det speciella i sammanhanget är att folkhögskolan förefaller utgå från att alla individer inte vare sig arbetar eller lär sig på samma sätt. Ett karakteriserande drag är att undervisningen erbjuder utrymme för olika personligheter och sätt att vara i strävan efter en högskolebehörighet. Som tidigare nämnts fanns i undervisningen en stor betoning på erkännande av deltagarnas uttryck. Detta fokus på de enskilda deltagarna kontrasterades av en stark betoning på det kollektiva. Under studiens första år upplevdes individfokus och kollektivt fokus som motstridiga. Den förlösande insikten var mål/medel begreppen. Lärarna tar kollektivet som utgångspunkt när de fokuserar på individerna. Kollektivet är därför både utgångspunkt och mål medan individen är medel och mål. Målet är att få individen att växa, utveckla sina egna resurser. Genom att få individen att i början tolerera och senare acceptera sin position i skolans och klassens kollektiv uppstår en omfattande påverkan av erkännandemekanismer som formar individens språk och identitet till en för klassrummet lokal utbildningsidentitet. Teoretiskt genererar erkännandemekaniserna värden och handlingskompetens i individers dispositioner/habitus. Individen får på så sätt förmågor att formulera sig om sin rätt och sitt ansvar i kollektivet. När de närmar sig slutet av kursen har identiteten och dessa handlingskompetenser satt sig och de kan jämfört med tidigare fungera i samhällets olika system på legitima och förväntade sätt. Här framkommer en möjlig paradox omkring särart. Ett viktigt kriterium för den fungerande undervisningen i folkhögskolan, förvisso avgränsad till allmänna kurser, är att kurser och undervisningspraktiken behöver äga en matchning mot samhällets strukturer. Om en särart förstärks så kan vi undra om inte särarten kan bli ett hot mot kursernas matchning med samhällets strukturer. Det kan vara en fråga för närmare studier i framtiden.

Studiens huvudsakliga svar på särartsfrågan är att den definitivt bör undersökas, gärna med mindre konventionella forskningsdesigner. Givet studiens något magra underlag om särart vill jag slutligen ge ett svar om särartens vara eller icke vara som hänvisar till skillnaden mellan texten och läsaren. Om de processer och olika element som presenterats tidigare i texten exakt överensstämmer med läsarens erfarenhet av en annan verksamhet som inte är folkhögskolebaserad så är svaret att inga speciella (sär)egenheter upptäckts. Om något litet av det beskrivna förefaller säreget mot det läsaren är van vid så finns grund för någon form av olikhet och eventuellt en särart. Skulle det beskrivna avvika mycket från läsarens vanor och dessutom med systematik och en beständighet över flera skolor så innebär det en distinkt grund för särart. Den svåra frågan är hur mycket säregenheter som behövs och gentemot vad för att vi skall benämna det, en särart på goda grunder?

LITTERATUR

Andersén, Anneli (2004). *Bryggan II. Visionen – Vägen – Verkligheten*. Slutrapport/Utvärdering från projektet Bryggan II. Mälardalens Högskola.

Andersén, Anneli (2009). *Att röja väg till den öppna högskolan*. I Gustavsson, B., Andersdotter, G., Sjöman, L. (2009). *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Lund. Studentlitteratur.

Andersson, Eva, Laginder, Ann-Marie, Larsson, Staffan & Sundgren, Gunnar (1996). *Cirkelsamhället. Studiecirkels betydelser för individ och lokalsamhälle*. Delbetänkande av Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen. SOU 1996:47. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Aspin, David. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. In Leicester, M. Modgil, C. & Modgil, S. (Eds.), *Moral education and pluralism: Education, culture and values* (Vol. 4, s. 171-180). London: Farmer Press.

August, Byron, Keen, Paul, Miller, Matt (2010). Closing the talent gap: Attracting and retaining top-thirds graduates to careers in teaching. Social Sector Office. McKinsey & Company. Published sept. 2010.

Bengtsson, Jan (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1997, årg 2, nr 4, s 241–261.

Berndtsson, Rolf (2000). *Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 75. Linköping: Filosofiska fakulteten Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

Björk, Göran & Uljens, Michael (2009). *Om pedagogikens erkännande och erkännandets pedagogik*. Paper presenterat konferensen NERA 5-8.3 2009, Trondheim.

Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre (1986). *The forms of capital*. In Richardson, J. (1986). *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*. Westport CT: Greenwood.

Bourdieu, Pierre (1986). *Distinctions. A social critique of the judgement of taste*. Routledge.

Bourdieu, Pierre (1992). *The logic of practice*. California. Stanford University Press.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude; De Saint Martin, Monique (1994). *Academic Discourse*. Cambridge. Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1999). *Language and symbolic power*. Cambridge. Mass.: Harvard University Press.

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund. Studentlitteratur.

Bromseth, Janne. & Darj, Frida. (2010). *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala. Uppsala universitet.

- Bruner, Jerome (2006). *In Search of Pedagogy*, Volume 1. Routledge. London.
- Bruner, Jerome (1997) *The Culture of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carpendale, Jeremy, I. M.; Muller, Ulrich (red) (2008). *Social interaction and the development of knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. publishers. Taylor & Francis e-library.
- Cote, James E. & Levine, Charles G. (1997). Student motivations, learning environments, and human capital acquisition: Toward an integrated paradigm of student development. *Journal of College Student Development*; May/Jun 1997; 38, 3; Wilson Education Abstracts p. 229.
- Cote, James E. & Levine, Charles G. (2002). *Identity formation, agency and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates Publishing.
- Cunningham, Phyllis. G. (1973). *The effects of self-esteem and perceived program utility on persistence and cognitive achievement in an adult basic education program*. Univ. of Chicago, Dept. of Education.
- Cunningham, Phyllis. G. (1993). Let's Get Real: A Critical Look at the Practice of Adult Education. *Journal of Adult Education*, v 22 no1 p3-15, Fall 1993.
- Denzin, Norman. K. & Lincoln, Yvonna. S. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ducander, Jesper (2007). *Folkbildning som fält*. Examinationsuppgift.
<http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-ducander-071209-pm-kurs-kapital-och-falt.pdf>
- Forsell, Yvonne & Dahlman, Christina (2004). *Psykisk ohälsa hos unga*. [Www.folkhalsoguiden.se](http://www.folkhalsoguiden.se)
- Fraser, Nancy, Honneth, Axel (2003). *Redistribution or Recognition?: A political-philosophical exchange*. New York, Verso.
- Fukuyama, Francis. (1999). *Social capital and civil society*. Paper presented in IMF Conference on Second Generation Reforms.
- Ericson, B. (Red.). (2005). *Breddad rekrytering – med förhinder? Ett möte mellan olika utbildningstraditioner. Om erfarenheter från en forsknings- cirkel, där lärare från folkhögskola och högskola möts i en dialog om ”pedagogiska grundfrågor”*. Högskolan i Dalarna – Dalacampus och Dalafolkhögskolorna.
- Erikson, Robert. & Jonsson, Jan. O. (1993). *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre utbildning*. (SOU 1993:85) Stockholm: Fritzes.
- Gergen, Kenneth, J. (1994). *Realities and relationships. Soundings in social construction*. USA. Harvard University Press.
- Gittell, Ross & Vidal, Avis (1998). *Community Organizing: Building social capital as a development strategy*. Newbury Park. California: Sage Publications.
- Glymour, Clark and Eberhardt, Frederick (2012). "Hans Reichenbach", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2012 Edition), <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/reichenbach/>
- Grenfell, Michael; James, David (1998). *Bourdieu and Education*. London. Taylor & Francis Ltd.

- Gustavsson, Bernt; Andersdotter, Gunnel; Sjöman, Lena (2009). *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Lund. Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt; Wiklund, Matilda (red) (2013). *Nyttan med folklig bildning*. Lund. Nordic Academic Press.
- Habermas, Jurgen (1990). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg. Daidalos.
- Haenen, Jacques (1996). *Piotr Galperin. Psychologist in Vygotsky Footsteps*. Nova Science Publishers, Inc. Commack NY.
- Halstead, J. Mark (1996). *Values and values education in schools*. In J. M. Halstead, & M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (p. 3-14). London: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Harrlin, Eva-Marie (2013). *Lärares reflektion och professionella utveckling*. Med video som verktyg. Linköping studies in behavioral sciences, No 176. Linköping University.
- Hattie, John (2008). *Visible learning. A synthesis of Over 800 meta-analyses relating to achievement*. London. Routledge.
- Heidegren, Carl-Göran. (2003). *Erkännande: Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg. Daidalos.
- Hjörne, Eva. & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm. Norstedts akademiska förlag.
- Honneth, Axel (2005a). *The struggle for recognition. The moral grammar of social social conflicts*. Cambridge. Polity Press.
- Honneth, Axel. (2005b). *Reification: A recognition-theoretical view*. Tanner Lecture on human values in UC Berkeley. http://www.tannerlectures.utah.edu/lectures/documents/Honneth_2006.pdf
- Honneth, Axel. (2007). *Disrespect: The Normative Foundations of Critical Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1997). *Upplysningens dialektik*. Bokförlaget Daidalos.
- Huttunen, Rauno (2007). Critical adult education and the political philosophical debate between Nancy Fraser and Axel Honneth. *Educational Theory*, 57(4), 423-433.
- Hård af Segerstad, Helen. (1992). *Informellt lärande. En studie av lärprocesser i folkhögskolemiljö*. Linköpings universitet.
- Höghielm, Robert. (1992). *Folkhögskolans pedagogiska praxis. En studie av pedagogiska arbetsformer på långa kurser*. Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Illeris, Knud. (2001). *Lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Isaksson. Joakim (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå. Institutionen för socialt arbete. Umeå universitet.
- Jarvis, Peter (1992). *Paradoxes of learning. On becoming an individual in society*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

- Jonsson, Bosse (2009). *Folkbildningens betydelse i lokalsamhället. Länsbildningsförbundet Västmanland*.
- Jonsson, Jan. O. & Gähler, Michael. (1995). *Folkbildning och vuxenstudier. Rekrytering, omfattning, erfarenheter*. SOU 1995:141. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Knowles, Malcolm., S. (1989). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. Cambridge.
- Kohlberg, Lawrence. and Higgins, A. (1987). *School democracy and social interaction*. In Kurtinez, W.M. and Gewirtz, J.L. (eds) (1987). *Moral development through social interaction*. New York. John Wiley and Sons.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Larsson; S. (1993). Initial encounters in formal adult education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol 6. No 1, 49-65.
- Lidegran, Ida. (2009). *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studier i utbildnings- och kultursociologi. Uppsala universitet.
- Lumsden Wass, Karin (2006). *Vems universitet är Göteborgs universitet? En undersökning av studenter med folkhögskolebakgrund vid Göteborgs universitet*. Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet, rapport nr 5. Intellecta Docusys AB.
- Lundin, Anna (2008). *Folkbildningsforskning som fält. Från framväxt till konsolidering. Institutionen för beteendevetenskap och lärande*. Linköpings universitet.
- Nitzler, Ragnhild; Landström, Inger; Andersson, Inger, M.; och Eriksson, Ulrika (SOU 1996:75). *Värden i folkhögskolevärlden*. Utbildningsdepartementet. Stockholm. Norstedts tryckeri AB.
- Parszyk, Ing-Marie. (2001). *Värdegrund, värdefull, värdelös. Minoritetselevens upplevelser möter läroplanens visioner*. I Linde, Göran (red) (2001). *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund. Studentlitteratur.
- Paldanius, Sam (2003). *Det här borde alla få pröva*. Del 1. SOU 2003:112. Stockholm. Fritzes.
- Paldanius, Sam (2007). *Reflektioner om studenters lärande och icke lärande i universitetskurser*. Rapport 1. Linköping University Electronic Press. Linköping.
- Paldanius, Sam, Alm, Charlotta (2009). *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar*. I Gustavsson, B., Andersdotter, G., Sjöman, L. (2009). *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Lund. Studentlitteratur.
- Paldanius, Sam (2011). *Värdeskapande processer i folkhögskolan*. Årsbok om folkbildning 2010. Föreningen för folkbildningsforskning. Stockholm.
- Paldanius, Sam (2013). *Värdeskapande i folkhögskolans undervisning*. I Gustavsson, B. & Wiklund, M. (2013). *Nyttan med folklig bildning*. Lund. Nordic Academic Press.
- Patton, Michael. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3:ed). Sage publication. Thousands oaks, California.

Polanyi, Michael; Sen. K. Amartya (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago. University of Chicago Press.

Putnam, Robert (2000). *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.

Rawls, John (1972). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford.

Schuller, Tom; Preston, John; Hammond, Cathie, Brasset-Grundy, Angela & Bynner, John (2004). *The benefits of learning. The impact of education on health, family life and social capital*. London. Routledge Falmer.

Schuller, Tom; Baron, Stephen & Field, John (2000). *Social capital: a review and critic*. In Baron, S. Field, J. & Schuller, T. (Eds.). *Social Capital*. Oxford: Oxford University Press.

Schön, Donald, A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot. Ashgate Publishing Group.

Shaver, James. P. And Strong, William. (1976). *Facing Value-decisions. Rationale-building for teachers*. Belmont, CA, Wadsworth.

Skolverket rapport: *Varför hoppade du av...? En studie av varför ungdomar byter studieinriktning eller hoppar av gymnasiestudier*. Stockholm. Fritzes. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1791>

Skolverkets rapport: *Studieresultat i gymnasieskolan. En statistisk beskrivning av ofullständiga gymnasiestudier 2008*. Stockholm. Fritzes.

Skolverkets Rapport 322 (2008). *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan. En kunskapssammanställning*. Stockholm. Fritzes.

Smith, Adam (2005). *An inquiry into the nature and causes of The wealth of nations*. Book 4, Chapter 2. An Electronic Classics Series Publication. Penn State University.

Snyder, Benson R. (1973). *The Hidden Curriculum*. MIT Press.

SOU 1993:85. *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre utbildning*. Stockholm: Fritzes.

SOU 1995:141. *Folkbildning och vuxenstudier. Rekrytering, omfattning, erfarenheter*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.

SOU 2003:94. *Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2003:112. *Deltagares upplevelser av folkbildning*. Stockholm: Fritzes.

Taylor, Charles (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princetons University Press.

Taylor, Stephen, J. & Bogdan, Robert (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods: A guidebook and resource*. New York. Wiley.

Thornberg, Robert (2004). *Värdepedagogik. Pedagogisk forskning i Sverige*, Vol 9, No 2. s 99–114.

Tinto, Vincent. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Von Wright, Moira (2009). *Initiativ och följsamhet*. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande. Rapporter i pedagogik 15. Örebro universitet.

Wenger, Etienne (1998). *Community of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Visser, Max (2003). Gregory Bateson on deutero-learning and double bind. A brief conceptual history. *Journal of the History of behavioral sciences*. Vol 39(3), 269–278 Summer 2003.

Woolcock, Michael (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. Isuma: *Canadian Journal of Policy Research* 2:1, pp 1-17.