

# Några bildningsfilosofiska perspektiv i synen på folkbildning

Kjell Gustavsson

Popular adult education is an action of various meanings and activities. As a pedagogical and didactical practice, questions regarding “the unique study methods” are dealt with. Further, one touches on study content as well as educational ideals and philosophies. The ambiguity of popular adult education is illustrated by emphasising four educational philosophies. In a perennialistic philosophy, popular adult education is about communicating a cultural heritage from one generation to another, which unites to a neo-humanistic education. If popular adult education emanates from scientific knowledge, which is communicated by “experts”, essentialistic philosophy and civic education are touched upon. A representative democracy is given the force of an ideal. A progressivistic philosophy puts the participant and its experiences in focus. This touches on self-education, which often is stressed in the rhetoric. Reconstructivity is made up of an education-philosophical perspective, which has deliberative discourses as a basis for a critical education and radical democracy. In the every day life of popular adult education, all of these perspectives are manifested.

## Om att förstå folkbildning

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

Modern folkbildning anknyts tidigt till filosofiska och pedagogiska föreställningar.<sup>1</sup> En sådan koppling gör bland annat Hans Larsson, som är folkhögskolelärare och senare professor i filosofi i Lund. Han kallas ibland ”själv-

bildningens filosofiske grundläggare” (Gustavsson 1992). För Larsson finns ingen motsats mellan fackkunskap och allmänbildning, då han anser att långt drivna fackstudier leder till allmänbildning. Detta antagande utgår ifrån, att delen inrymmer ett sammanhang. En person som inspirerats av Hans Larsson är Oscar Olsson – ”studiecirkeln fader”. Olsson anser att folkbildning bidrar till att demokratisera samhället, genom att ett ”cirkelsamhälle” skapas (Johansson 1985, Gustavsson 1991, Törnqvist 1996).<sup>2</sup> I denna artikel anknyts några bildningsfilosofier till olika bildningsideal. På så sätt visas att det finns olika sätt att se på folkbildning. Med folkbildning menas här den organiserade studieverksamhet som bedrivs i folkhögskolor och studieförbund. Bildningsfilosofierna och bildningsidealen beskrivs som idealtyper, vilka byggs upp av olika språkspel, det vill säga olika sätt att tala om folkbildning.<sup>3</sup> Begrepp som studiecirkel, folkhögskola, handledare samt kurs, tas för givna och fungerar som en bekräftelse på folkbildningens samhällsbetydelse. På detta sätt bildar folkbildning en handlingsarena, som formas av att människan är en biologisk och kulturell varelse. Folkbildning ses här som en aspektrik verksamhet. Det är denna aspektrikedom som skall belysas.

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

Bildningsfilosofierna ses även som diskurser, vilka innehåller vad som blir möjligt att säga, göra och studera. Dessutom utgör människans förmåga till social responsivitet en utgångspunkt för folkbildning. Det innebär att hon ses som nyfiken och kunskapssökande. Den sociala kraft som därmed frigörs medför att människor vill samtala med varandra, till och med ”mer därför att de tycker om det än därför att de egentligen har något att säga varandra” (Hoffmeyer 1997, s 61). Människans språkliga lekfullhet lägger en grund för hennes lärande och meningsskapande. Vilka former lärandet tar sig och vilket innehåll som väljs beror bland annat på historiska, ekonomiska, sociala och kulturella faktorer. När folkbildning bygger på en socialt responsiv idé överskrider en såväl social som biologisk determinism och människan blir biosocial. Detta utgör en förutsättning för att bilda grupper, föreningar och förbund. Människans nyfikenhet och hennes responsiva förmåga tillförs en ny dimension i mötet med de andra. Detta utgör en central aspekt då folkbildning blir en vana och en social praxis. Folkbildningens sociokulturella värde framträder genom tillkomsten av regelbundna möten,

till exempel i form av studiecirklar och kurser. Denna regelbundenhet utgör en konsekvens av att människor känner sig upplivade av mötet med de andra (Andersson & Gustavsson 1985, Asplund 1987, Mead 1995).<sup>4</sup>

Människans självskapande är alltid med nödvändighet ett socialt företag. Människor skapar *tillsammans* en mänsklig miljö... [Denna kan inte enbart] förstås som produkter av människans biologiska konstitution ... som ... bara drar upp de yttre gränserna för människans skapande aktivitet (Berger & Luckmann 1979, s 67).

Genom folkbildning övergår lärandet från att vara oorganiserade, tillfälliga möten till att bli en samhällelig nödvändighet. Det ställer krav på en organisatorisk bas för att administrera vad som anses nödvändigt att lära (Ahrne 1994, Gustavsson 1994). Exempelvis skapas en folkrörelsepraxis, vilken ses som meningsfull att överföra från en generation medlemmar till en annan. För att bibehålla en organisation skapas dessutom olika ideologiska eller diskursiva världsbilder, vilka formas och omformas av olika rationaliteter. Ett dilemma är att rationaliteten ofta ses som endimensionell, det vill säga att handlingarna ses som antingen rationella eller som irrationella. I ett alternativt synsätt kan olika rationaliteter knytas till olika bildningsfilosofier (eller bildningsideal). För det första framhålls i en värderationell syn kulturarvet och människans inneboende potential som en grund för folkbildning. Moraliska och etiska frågor blir betydelsefulla. För det andra poängteras i en instrumentell rationalitet människans förmåga att uppnå i förväg uppställda mål och en mätbar kunskap. Att legitimera folkbildning utifrån statistiska data utgör ett uttryck för detta. Det blir även ett exempel på verksamhetens naturlighet. För det tredje fokuseras demokrati utifrån en kommunikativ rationalitet, som hämtar inspiration från samhällsfilosofen Habermas (1994).<sup>5</sup> Varje rationalitet implicerar på detta sätt olika pedagogiska konsekvenser. Numera dominerar en instrumentell rationalitet (även benämnd målrationalitet eller teknisk rationalitet).

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

Att folkbildning utgör en informell verksamhet i jämförelse med det obligatoriska skolsystemet innebär inte att studiearbetet är irrationellt. Däremot styrs studierna av olika rationaliteter; såväl värderationellitet som målrationalitet

liksom kommunikativ rationalitet.<sup>6</sup> Det medför att folkbildning blir en institution som inrymmer konkurrerande rationaliteter, vilka kan kopplas till olika bildningsideal. När folkbildning blir en social nödvändighet leder det till att verksamheten institutionaliseras. Därmed tillskapas tjänster som administratörer, studieombud, folkhögskollärare med mera. Att studier på detta sätt institutionaliseras, ”does not mean that it is formal education since non-formal education might still be institutionalised” (Jarvis 1997, s 7). Det medför att även om folkbildning saknar en formell läroplan bidrar verksamheten till sociala vanor och föreställningar om vad som behöver läras. Denna aspekt understryks genom att särskilda ekonomiska medel tillskjuts från staten för att bedriva uppsökande verksamhet, det vill säga olika åtgärder för att få kortutbildade att delta. Människor söker sig frivilligt till folkbildning samtidigt som verksamheten inrymmer ett socialt tvång. Denna paradox uppstår då människan söker efter social bekräftelse samtidigt som hon förväntas lära sig olika språk, tillägna sig kunskap om djur och natur, olika hantverk och så vidare (Jarvis 1997, Sundgren 1998).<sup>7</sup> I kommande avsnitt berörs hur olika bildningsideal kan knytas till olika bildningsfilosofier.

## Några bildningsfilosofiska perspektiv

Bildning som begrepp är nära sammanlänkat med det sena 1700-talets och 1800-talets specifika utvecklingstänkande. På pedagogikens område innebär det att den enskilda människans läroprocesser förknippas med andra utvecklingsprocesser i människans värld och ibland också utanför den (Liedman 1997, s 230).<sup>8</sup>

De diskursiva bildningsfilosofierna framträder huvudsakligen i en viss tidsordning och dominerar samtalet om (folk)bildning vid olika tidpunkter. Även om betydelsen av en diskurs förskjuts över tid fortsätter den att existera, men med förändrad (makt)position. En sådan analys ingår i ett kunskapssociologiskt perspektiv. Därvid ses diskursen som ”en regulativ idé i en bristfällig värld – och precis detta är den spänning som uppstår när man inom sig förenar [pedagogen,] sociologen och filosofen, och som går förlorad om man skiljer dem åt” (Eder i Carleheden 1996, s 25). Följande beskrivning utgör en grov tidsindelning över bildningsfilosofiernas inflytande i folkbildning: Under 1800-talet dominerar perennialismen för att kring sekelskiftet till 1900-talet gradvis utmanövreras av essentialismen. Under förra seklet ökar även progressivismen i betydelse, bland annat som en kritik av en syn på kunskap där kunskap ses som en avspeglning av verkligheten. I folkhögskolan förändras undervisningen i en uttalat progressiv riktning under andra

halvan av 1900-talet.<sup>9</sup> Parallellt växer rekonstruktivismen sig allt starkare, bland annat som ett resultat av erfarenheter från andra världskriget och krav på demokratiska motkrafter mot en framväxande nynazism och fascism. I den fortsatta framställningen kommer bildningsfilosofierna att anknytas till olika bildningsideal med en början i perennialismen.

## Perennialism som bildningsfilosofi

Den perennialistiska utbildningsfilosofin betonar, vad gäller innehållet, de klassiska verken och en litterär kanon (Englund 1999, s 17).

Perennialismen utgör i huvudsak ett *värderationellt* och patriarkalt synsätt. Kunskapsmässigt sker ett sökande efter det perenna, det vill säga en kunskap som varje generation anses behöva. Det handlar om grundläggande värden, vilka ses som eviga sanningar. Sökandet utmynnar i olika normativa och etiska ställningstaganden, bland annat utifrån begrepp som *disciplin*, *kontroll* och *ordning*. Vidare främjas en excellensordning, varvid ett hierarkiskt perspektiv anläggs. Perennialismen hämtar sin ideologiska näring ur en premodern samhällsordning, men fortsätter existera som en ideologisk delkraft i modernitetens samhälle (Heller 1999). Familjen ses som en förnuftig konstruktion för att skapa ordning i samhället samtidigt som folkbildning skall legitimera en hierarkisk samhällsordning. Vidare tilldelas olika studieområden olika värde.<sup>10</sup> Dessutom sker en tudelning mellan mass- och finkultur. Grundtvig, dansk präst och skapare av folkhögskolan, bejakar hierarkin och anser att den utgör ett sätt att hantera att olika kunskaper har olika värde. Människans andlighet har enligt honom ett högre värde än hennes materiella livssituation. I kulturlivet skapas även en hierarkisk uppdelning mellan amatörer och professionella (Korsgaard 1997). En perennialistisk diskurs inrymmer även ett nationalromantiskt språkspel. Därvid framhålls nationens ärofyllda historia, vilken ses som en måttstock att leva upp till även idag. En annan aspekt är att människans bildbarhet anses bero på en av högre makter skapad förmåga istället för en samhälleligt bestämd (Häyrynen & Hautamäki 1976, Uljens 1997).

Ett bildningsideal med anknytning till perennialismen utgör *nyhumanistisk bildning*, inom vilken individens förkovran framhålls.<sup>11</sup> Vidare betonas kulturarvet som en grund för folkbildning. Dessutom legitimeras att ”grupper ur samhällets ’bildade klasser’ vände[r] sig med råd och förmaningar till ’de arbetande klasserna’” (Ambjörnsson 1998, s 241). Kulturellt främjas skötsamhet och kroppskontroll. Vidare utgör relationen mellan kollektiv och individ en hierarki. Ett kroppskulturellt exempel är individens underordning

såsom den tillämpas i lingiansk gymnastik. Pehr Henrik Ling har således folkbildande ambitioner med de kroppskulturella idéer som han utvecklar. På detta sätt utgör hans föreställningsvärld en föregångare till idrottsrörelsens studieförbund (SISU). I kroppens bildning ingår, att männens (vältränade) kroppar skall ställas till nationens förfogande i händelse av krig. I andra studieområden blir kroppen osynligt närvarande. Detta synsätt medför att "[b]ildningen differentierade massan och sorterade ut de begåvade, 'överlägsna', individerna..." (Ambjörnsson 1998, s 242). Den sortering som sker legitimeras av att den anses ske utifrån en i individen inneboende potential. En konsekvens av detta blir att "det väsentligaste man [kunde] säga om mänskligheten var att varje individ skilde sig från en annan individ. Samhället bestod alltså av en mängd särpräglade varelser, och det viktigaste var att alla dessa individer fritt fick utveckla sin egenart" (Liedman 1997, s 180).<sup>12</sup>

De individualistiska drag som ingår i perennialismen avser att lyfta fram människans själsförmågor eller andlighet "medan samhället och naturen har en tillbakaskjutet ställning..." (Gustavsson 1992, s 54). Vidare ses individen som predestinerad, varvid folkbildningens uppgift blir att stödja människans utveckling så att hon når en förutbestämd organisations- och samhällsposition. I nyhumanistisk bildning sätts fokus på individen, men en individ som skall inordnas i nationen. I olika bildningsfilosofier ingår olika bildningsideal. Ett alternativ i anslutning till perennialismen utgör *patriarkal bildning*. I detta bildningsideal utgör kollektivet istället för individen bildningsprocessens utgångspunkt och slutmål. Det medför att människan underordnas en för-givet-tagen organisations- och samhällshierarki. Dessutom främjas auktoritetskunskap, det vill säga en kunskap som legitimeras av den maktposition en grupp intar i en hierarkisk samhällsordning.<sup>13</sup> I såväl patriarkal som nyhumanistisk bildning ingår en elitistisk kultursyn. Därför är det inte förvånande att det växer fram alternativa bildningsideal, till exempel utifrån ett genusperspektiv (Hirdman 1988, Wendt & Åse 1999, Nordberg & Rydbeck 2001).<sup>14</sup> En annan motkraft utgör bildning för folket utifrån (social)liberala idéer, det vill säga en folkbildning som inte förbehålls överklassen. Det medför att perennialismen ifrågasätts ifråga ett vetenskapligt och instrumentellt perspektiv. Därmed skapas en övergång till essentialism.

## Essentialism som bildningsfilosofi

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

Att söka det essentiella, det vill säga det grundläggande och (vetenskapligt) fastställda, är en central aspekt i *essentialismen*. Denna bildningsfilosofi växer sig allt starkare från 1800-talets slut och framåt.<sup>15</sup> Ett skäl är den betydelse som tilldelas en positivistisk vetenskapsfilosofi. Positivismen framställs som en objektiv grund för forskning trots att synsättet inkluderar en stark värdebaserad framtidstro. På detta sätt bidrar folkbildning till "en annan samhällsmodell än den patriarkala" (Ambjörnsson 1998, s 248). Detta sker genom att en *instrumentell rationalitet* sätts i fokus. En stark företrädare för detta synsätt är folkbildaren och föreståndaren för Stockholms arbetarinstitut Anton Nyström (Andersson 1980, Leander 1980).<sup>16</sup> I essentialismen ersätts en kunskap baserad på moraliska värden med en kunskap baserad på vetenskap och mätbara enheter, som till exempel ålder, kön och intelligens. Viktiga begrepp blir *nyttighet, rangordning och kategorisering*. För att rangordna deltagarna anordnas studietävlingar; såväl individuella som gruppvisa. Dessutom görs naturen till en utgångspunkt för tävling, till exempel i form av växtkännedom med syftet att utveckla förmågan att skilja "ogräs" från "nyttoväxter". Detta utgör en ekonomiskt betingad *klassifikation*, som berör växter, djur och människor samtidigt som människans *prestationsförmåga* framhålls. Därmed premieras en instrumentell kunskapssyn utifrån föreställningar om att deltagarna via uppsatta mål, fakta och teknologi kan bygga ett funktionellt samhälle.

Den instrumentella rationaliteten förutsätter bland annat givna mål som är klart operationaliserbara liksom användningen av metoder vars relativa effektivitet kan ställas mot varandra i termer av måluppfyllelse. Såväl i fråga om mål som medel krävs hög grad av kvantifierbarhet och objektivitet i de beslut som fattas och i de handlingar som prioriteras (Fritzell 1989, s 27).

Makt och position går enligt perennialismen i arv från en generation till en annan och läggs till grund för organisatoriska och institutionella ordningar, som till exempel monarki och statskyrka. På många folkhögskolor intar rektor en patriarkal roll liksom ledare i olika organisationer. I essentialismen baseras makt och position istället på expertis, det vill säga att rektorer kombinerar en administrativ förmåga med vetenskapliga kunskaper. Ett exempel utgör filosofen Alf Ahlberg som blir rektor på Brunnsviks folkhögskola. Inom folkbildning finns då som nu olika "organisationsexperter", som bildar en *folkbildningselit*. Många agronomer och folkskollärare engagerar sig i folkbildningsarbetet under 1900-talets början utifrån en essentialistisk utgångspunkt. Studiearbetet förankras i (populär)vetenskap med det förutsägbara som ett kunskapsideal. En viktig aspekt blir att studera parlamentarismen och dess demokratiideal, varvid representativitet och majoritetsbeslut premieras



(Marshall 1991). Avsikten är att de kunnigaste organisationsledarna skall förvalta organisationen för sina väljare (medlemmar). När parlamentarismen etableras i Sverige runt förra sekelskiftet bedrivs ett idogt arbete för att få människor att rösta vid valen till riksdagens andra kammare. I denna mobilisering engageras ledare i folkhögskolor, studieförbund och folkrörelser. Dessutom ses folkbildning ”som ett medel för personlighetsutveckling” (Ambjörnsson 1998, s 250). Industrialismen samt parlamentarismens demokratimodell ställer krav på medborgarna och deras förmåga att kunna skriva, räkna och framförallt läsa.

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

En konsekvens av *medborgerlig bildning* blir en instrumentell syn på samhällsutvecklingen, vilket leder till kraven att kunna läsa, skriva och räkna. Detta blir viktiga kunskaper i ett framväxande organisations- och industrisamhälle. Vidare ingår krav på ”förmågan att iaktta, beskriva och analysera lagbundenheter för att kunna förutsäga samhällets framtida utveckling” (Sahlström 1998, s 70). Detta blir även ett motiv till varför bönder startar folkhögskolor för sina söner. I en essentialistisk diskurs betraktas ideologier som falskt medvetande, det vill säga något som skymmer sikten för en objektiv eller sann förståelse av samhället. Vidare skall teori föregå praktik, varvid deltagarna blir åskådare eller mottagare av det som det undervisas om (Leander 1978). Det medför att innehållet i studiecirkel och folkhögskolekurser blir abstrakt när teori skiljs från praktik.<sup>17</sup> De studiemetoder som betonas är till exempel föreläsningar, instruktioner och demonstrationer för att effektivisera kunskapsförmedlingen.<sup>18</sup> Detta förmedlingspedagogiska förhållningsätt möter kritik, till exempel genom att anknytningar saknas till människors erfarenheter, det vill säga ”det bekanta och närliggande” (Gustavsson 1996, s 263). I diskursen ingår vidare hur deltagarnas inflytande kan öka för att utveckla en organisatorisk effektivitet, det vill säga en social ingenjörskonst (Gustavsson 1994).<sup>19</sup> Didaktiskt främjas ett förhållningsätt där ledaren blir den som vet. Detta är ett synsätt som problematiseras utifrån progressivismen.



## Progressivism som bildningsfilosofi

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

En grund för *progressivismen* är att skapa en tilltro till människans förmåga att förändra sin livssituation och att forma ett humanare samhälle. Utifrån detta kunskapsintresse ses folkbildning som en potentiell kraft (Ohlsson & Wadenstein 1952, Sundgren 1986, Ljunggren 1999). Efter andra världskriget råder stor enighet om att förhindra nya krig. En förlitan på olika folkrörelser växer fram, det vill säga rörelser som står fria från statsapparaten. Progressivismen blir en bildningsfilosofi som betonar individens utveckling, det vill säga *självbildning* (Gustavsson 1991, Dewey 1999, Sundgren 2000).<sup>20</sup> Utifrån detta bildningsideal ifrågasätts föreställningar om individens underordning. Istället betonas progressivismens särart, som syftar till att människor fritt kan ”argumentera och reflektera över den tillvaro av vilken de tidigare utgjort en oreflekterande del” (Ambjörnsson 1998, s 253). Enligt Oscar Olsson skapas samhällsförändringar genom en ”landsomfattande cirkeldemokrati” (Gustavsson 1991, Vestlund 1996). Härigenom bildas en ”kärntrupp” och en ”publik”, varvid de förra avses bli ”lokala opinionsbildare” (Ambjörnsson 1998, s 267). På så sätt skapas en omsorg om de andra, vilket är förenligt med vad som kan kallas en ansvarsrationalitet.<sup>21</sup> Det innebär att i kurser och i studiecirklar tar deltagarna ett gemensamt ansvar för sina studier samt de konsekvenser dessa leder till.

I en progressivistisk diskurs eftersträvas en existentiell grund som skapas genom deltagande i folkbildning. Dessutom eftersträvas ett överskridande av en tudelning mellan deltagarnas vardag och vetenskaplig kunskap. En central, men vardaglig didaktisk tes, utgör att ”lära genom att göra”. Om ledarskapet poängteras i essentialism och perennialism råder det omvända förhållandet inom progressivismen, det vill säga att deltagarnas intressen kommer i fokus.<sup>22</sup> Enligt företrädare för progressivismen utgör människans (livs)problem en utgångspunkt för studiearbetet. Det ställer krav på deltagarna i folkbildning, att kunna urskilja och benämna problemens karaktär. Därför blir människans språklighet betydelsefull, det vill säga att samtalet bildar en grund för studiearbetet. På så sätt blir de egna problemen en given förståelsegrund för studiernas inriktning:

Grundtanken med studiecirkeln var att deltagarna själva skulle styra sin egen bildning genom själva sättet att arbeta. Man sökte själv litteratur och ställde egna frågor anknutna till sin egen erfarenhet (Gustavsson 1992, s 58).

Detta progressivistiska självbildningsideal kommer i motsatsställning till mer instrumentella ideal för genomförande av studiecirklar och folkhögskolekurser. En aktuell fråga blir till exempel om detta ideal är förenligt med kompetensgivande studier, där andra än deltagarna fastställer målen. I Danmark är det till exempel inte möjligt att lägga folkhögskolestudier som meriteringsgrund för en studieplats på universitetet.

Under 1900-talet institutionaliseras och stelnar folkbildningen i en organisationslogik, som blir likartad i de flesta folkhögskolor och studieförbund. Studieförbunden bildar ofta treledsorganisationer, med en riksnivå, en distriktsnivå och en lokal nivå. På varje nivå finns en styrelse, som är ansvarig för verksamheten juridiskt, pedagogiskt och administrativt. Numera finns som regel anställd personal som sköter den dagliga verksamheten. Å ena sidan skapas härigenom en organisatorisk tröghet. Å andra sidan uppvisas i studiecirklar och folkhögskolekurser en stor flexibilitet när det gäller vad som studeras och hur studiearbetet genomförs. Det innebär att verksamheten både sedimenteras, hierarkiseras och formaliseras samtidigt som det finns en stor kreativitet när det gäller att nå nya grupper av deltagare (SOU 1996:47). Efter en stark kvantitativ tillväxt inom studieförbund och folkhögskolor under senare delen av 1900-talet tycks det ibland nästan bli viktigare att vara en ”god arbetsgivare” än att diskutera folkbildningsideologiska och filosofiska frågor. Samtidigt uppstår kontroverser om olika bildningsideal mellan anställda handläggare och förtroendevalda funktionärer. I slutet av förra seklet kom även propåer från staten om att verksamheten skulle profileras, vilket visat sig leda till en paradox, då studiearbetet istället blir ideologiskt utslätat. Dessutom diskuteras om ”alla studiecirklar blir ... studiecirklar” (Byström 1976).<sup>23</sup>

En organisation och sedermera ett studieförbund, vars verksamhet uppvisar konflikter mellan olika bildningsfilosofiska ideal är Jordbrukare-Ungdomens Förbund (JUF).<sup>24</sup> Redan vid bildandet av JUF år 1918 skrivs i statuterna in ett bildningsideal, som baseras på ungdomarnas erfarenheter. Ett syfte med förenings- och studieverksamheten är att medlemmarna skall lära sig hur ett modernt jordbruk bedrivs. Ett annat skäl är att förhindra ungdomarnas flykt från landsbygden. Det medför att ”[d]e uppkomna problemen för jordbruksnäringen [skall] i ett framtidsperspektiv lösas med hjälp av *teoretisk-praktisk skolning* av landsbygdens ungdom och ekonomisk samverkan mellan jordbrukets utövare” (Andersson 1980, s 124). Samtidigt fördjupas kunskaperna om hembygden genom en folkbildning som även berikar medlem-

marnas fritid. Senare framträder 4H som en juniororganisation till JUF (med en verksamhet som riktar sig till yngre ungdomar). 4H-verksamheten innehåller idéer som kan kopplas till Dewey (1999). Ett motto för 4H är att ”lära genom att göra”. Verksamheten i JUF och 4H främjar även en kroppskulturell folkbildning, då dessa organisationer bidrar till att införa idrott på landsbygden (Sandholm 1956, Fröjd 1968, Agrell & Fröjd 1978, Andersson 1980). Organisationernas ideologiska mångtydighet framträder genom att verksamheten samtidigt anknyter till bildningsfilosofier som perennialism, essentialism och progressivism. En omdaning av verksamheten i rekonstruktivistisk riktning kommer av sig när jordbrukets betydelse minskar och landsbygden avfolkas.

## Rekonstruktivism som bildningsfilosofi

Det är ... betoningen av utbildningens demokratifunktion som är rekonstruktivismens signum (Englund 1999, s 15).

En *rekonstruktivistisk* bildningsfilosofi har som övergripande syfte, att omdana samhället utifrån deliberativa samtal (Englund 2000).<sup>25</sup> Det kräver en folkbildning som visar på vägar till jämställdhet såväl socioekonomiskt som ur ett genusperspektiv (Nordberg & Rydbeck 2001). Härigenom kan studiarbetet bidra till en praktisk verksamhetsteori.<sup>26</sup> Det handlar om ”en utväxling och överföring av ett kulturellt förråd; [det vill säga om] ... samverkan i ett kulturellt rum som också har en bestämd historisk förankring” (Bråten 1998, s 15). En rekonstruktivistisk bildningsfilosofi anknyter även till ett kunskapssociologiskt synsätt, varigenom verkligheten ses som socialt konstruerad till skillnad från att se den som ”naturlig” (Berger & Luckmann 1979, Johansson & Miegel 1996). I kunskapssociologins kunskapsintresse ingår även, att belysa hur såväl förändringar som sedimenteringar förekommer parallellt i all organiserad verksamhet. Det medför att ju mer folkbildning sedimenteras, desto större insatser krävs för att legitimera verksamheten. Dessutom skapas en tröghet, vilken förstärks om det finns ”en grupp som på heltid sysslar med universumbevarande legitimeringar” (Berger & Luckmann 1979, s 138). Rekonstruktivismen utgör även en diskursiv praktik som tillåter att dominerande förhållanden problematiseras utifrån meningsskapande samtal och en *kommunikativ rationalitet* (Eriksen 1998).<sup>27</sup> Dessa samtal avser att synliggöra konflikter samt skapa föreställningar om hur de kan hanteras.

En aspekt i en kommunikativ rationalitet är att verkligheten ses som språkligt konstruerad. Det medför att olika benämningar leder till konsensus eller

kontroverser. Folkbildningen formas dessutom av såväl formella som informella regelverk, vilka påverkar vad som blir möjligt att göra och att studera. Idealt blir det ”de reflekterande människorna som ... har ordet ...: de tar ansvaret för det resonemang, som de samtidigt uppfattar som demokratins grundval” (Ambjörnsson 1998, s 269). Rekonstruktivistisk bildningsfilosofi, bidrar till en förståelse av verkligheten såväl ideologiskt och andligt samt materiellt och kroppsligt (Stensmo 1994). Det medför vidare, att ”[k]roppen är bärare av ideologiskt innehåll. Till synes omärkligt absorberar den innebörder som tillskrivs den” (Johannisson 1997, s 11). Även ”folkbildaren” Ellen Key ser kroppskulturella aspekter som en viktig del i folkbildning. Hon anför till exempel att ”[d]et bildnings-, skönhets- och hälsofientliga sporttävlandet måste bytas mot måttfull idrott...” (Key 1916, s 189).<sup>28</sup> Därmed impliceras att kroppen såväl som det talade ordet skapar en grund för dialog. Samtidigt lyfts asymmetriska relationer fram, vilket bland annat medför att den mångdimensionalitet som inryms i organiserad folkbildning synliggörs. Dessutom skapas en praxis i exempelvis folkhögskolan, vilken leder till olika motstånds- och makttekniker.

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

I en rekonstruktivistisk diskurs antas deltagarna ha möjligheter att reflektera kring folkbildning och alternativa språkspel. Det sker genom de tankefigurer och metaforer som etableras i olika samtal och i olika texter (Thörn 1997, Dale 1999).<sup>29</sup> Dessa kommer att bestämma rådande praxis. Avsikten med olika kurser och studiecirkel är att stödja ett kommunikativt handlande. Härigenom skall människan ”lära känna sitt värde och våga kräva sin rätt” (Sahlström 1998, s 61). I folkbildning som diskurs utvecklas ”en utopi som just handlar om resonemang och förnuft: världen kan bli oändligt mycket bättre om vi bara slår oss ner och tillsammans resonerar igenom det hela, lugnt och sansat, och sedan vidtar de åtgärder som vi kommit fram till” (Ambjörnsson 1998, s 269). Den interaktion som skapas mellan människor medför att kunskap inte enbart är kognitiv eller mental utan också kroppslig och social. Det leder till följande slutsats:

Givet att etablerade sociala former och strukturer är relativt tröga kommer förändrade maktförhållanden i samhället att resultera både i helt nya former

och strukturer men också, och kanske i högre grad, att de gamla förses med nya målformuleringar, medel och aktörer (Sundgren 1998, s 50).

Därmed skapas förutsättningar för en rekonstruktion av samhälle, organisationer och enskilda människor genom ett deltagande i folkbildning.

En bortglömd aspekt berör hur materien kommunicerar med deltagarna, det vill säga hur tingen blir sociomateria. Hur vi klär oss utgör ett exempel (Key 1916, Andersson m fl 1985). Sociomaterien kommunicerar utan verbala uttryck, men språkspelet formas av en materiell struktur. Men "[d]et är inte tingen utan jag som gör förhållandet mellan oss dialektiskt" (Østerberg 1986, s 28). Detta påverkar människors handlingsmöjligheter på ett sätt som ofta förblir dolt. Dessutom tilldelas sociomaterien ett symbolvärde, det vill säga att den får ett "eget liv" genom att påverka oss när vi använder den. Ett exempel utgör lokalen vid ett sammanträde. Ett annat när information skall inhämtas med hjälp av en dator. Sociomaterien bidrar till att sociala strukturer sedimenteras och typifieras. Ett annat exempel utgör bokens struktur, vilken bidrar till föreställningarna om vad det innebär att läsa. Det medför att bokens form och innehåll går i dialog med läsaren. Annorlunda uttryckt: Existerande sociomateria påverkar det kommunikativa handlandet och samspelet mellan deltagarna (Cherryholmes 1988, Alvesson & Willmott 1996). Således blir förenings- och studielokalen, möbleringen, rummets pyntning en social materia som bidrar till att skapa en tröghet i verksamheten. Ett illustrativt exempel lämnar en folkhögskollärare, som menar "att han inte ville använda katedern eftersom den för honom hade en negativ laddning" (Hartman 1999, s 48).<sup>30</sup>

Rekonstruktivismen inrymmer, liksom övriga bildningsfilosofier, konkurrerande ideologier. Det innebär att det förekommer konflikter kring vad som blir möjligt att säga, göra och studera. På så sätt bildas en konfliktfylld diskurs om folkbildningens idé- och kunskapsvärld. Det är först när du reflekterar kring folkbildningens förutsättningar som dess djupare innebörder framträder (Bergstedt & Larsson 1995). Genom ett ifrågasättande synsätt utvecklas vad som här benämns som *kritisk bildning*. Detta bildningsideal finns implicit i forskning om folkbildning, vilket medför att det kan ses som en oprövad möjlighet. En utveckling av detta bildningsideal förutsätter ett intersubjektivt förhållningssätt mellan människor. Därmed överskrids en traditionell uppdelning i subjekt (deltagare) och objekt (åskådare), ledare och deltagare, vi och dom och så vidare. Dessutom främjas nya sociala rörelser, som tillvaratar människors intresse för aktuella samhällsfrågor (Melluci 1992, Nilsson 1994, Onser-Franzén 1998). Genom att delta i en studiecirkel eller folkhögskolekurs utsätts människors vardagsförståelse för prövningar,

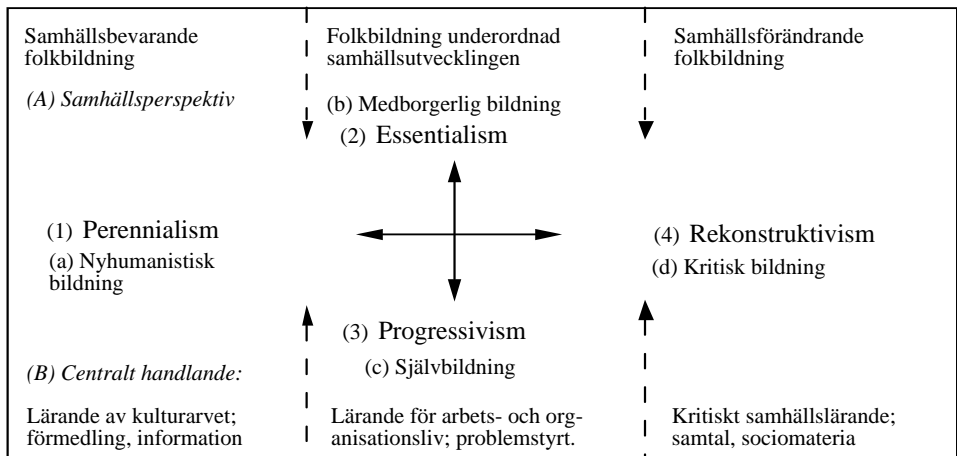
till exempel ifrån en samhällskritisk forskning.<sup>31</sup> Dessutom bygger lärandet på ett relationistiskt förhållningssätt.<sup>32</sup> Att en verksamhet blir svår att förändra hör ihop med att det som lärs baseras på en dialogiskt förankrad livserfarenhet och ett kollektivt minne (Berger & Luckmann 1979, Uljens 1998). Det innebär att lärandet får didaktiska konsekvenser, vilket berör innehållet i folkbildningens *korsväg*.

## Folkbildningens korsväg – en avslutande diskussion

De bildningsfilosofier som belyses i denna artikel är perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism (Brameld 1950, 1956). De ses även som diskurser som bestämmer vad som blir möjligt att göra och tala om. Till filosofierna anknyts fyra olika bildningsideal (nyhumanistisk bildning, medborgerlig bildning, självbildning och kritisk bildning). Dessa finns beskrivna av Gustavsson (1991) förutom kritisk bildning, som indirekt berörs i andra texter (Sundgren 1986, Larsson 1997, Ginner 1988). Dessutom finns bildningsideal som inte berörs här. Genom att knyta bildningsidealen till olika filosofier framträder skillnader i ideologiskt innehåll.<sup>33</sup> De olika bildningsfilosofierna kompletterar varandra och skapar utgångspunkter för att beskriva folkbildning. Genom att filosofierna står i konflikt med varandra skapas olika språkspel, som leder till olika diskurser. I vardagen förblir ofta skälen till existerande likheter och olikheter mellan olika bildningsideal mer eller mindre fördolda.<sup>34</sup> Det är först när det uppstår kritiska situationer samt via analyser som skillnader och likheter framträder. Dessa aspekter lyfts fram genom att bildningsfilosofier och bildningsideal beskrivs som idealtyper. Härigenom ökar åskådligheten samtidigt som idealtyperna på handlingsnivå invävs i varandra.

Att bildningsfilosofier står i konflikt med varandra innebär att de representerar olika diskurser. Därmed skiljer de sig åt beträffande samhälls-, människo-, kunskaps- och natursyn. Avsikten med modellen (korsvägen) är att antyda vilka spänningsfält som existerar och vilka konsekvenserna blir för dem som deltar (Ohlsson & Wadenstein 1952, Gustavsson 1989, Olsson 1994, Nordberg 1995, Sundgren 2000). Ur pedagogisk och didaktisk synvinkel medför olika bildningsideal, att det förekommer skillnader i synen på ledar- och deltagarskap. I varje filosofi och varje bildningsideal inryms dessutom ett värdeinnehåll, som symboliskt och språkligt anses eftersträvansvärt för olika aktörer. Det kan gälla hur ”den sociala miljön formar den mentala och emotionella dispositionen för individens beteende genom att engagera dem i aktiviteter som väcker och förstärker vissa impulser som har vissa syften och leder till vissa konsekvenser” (Dewey 1999, s 51). I detta

sammanhang lyfts i nyhumanistisk bildning fram kulturarvet, ett historiskt perspektiv samt vad som anses vara eviga värden. Samtidigt blir i medborgerlig bildning förutsättningarna för att bli en effektiv och upplyst samhällsmedlem centrala. Detta sker genom att en vetenskaplig grund för studiearbetet framhävs. Självbildning utgör ett bildningsideal varigenom individen och dennes studieintresse anpassas till föreningsliv och andra livsproblem (Gustavsson 1996). I kritisk bildning slutligen inryms en kritisk och kollektiv granskning av folkbildning, men framförallt förutsättningarna för samhällsförändring och demokrati (jfr fig 1).



Figur 1: En idealtypisk beskrivning av några moderna bildningsfilosofier (1-4) och olika bildningsideal (a-d). Dessutom visas centrala aspekter i ett samhälls- och organisationsperspektiv (A) samt ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv (B), vilket relateras till bildningsfilosofier och bildningsideal (bearbetad efter Englund 1995, s 51 och Gustavsson 1991).

Sammanfattningsvis fyller folkbildning olika funktioner. För det första kan folkbildning fungera samhällsbevarande. Då betonas en reproduktion av samhället, det vill säga ett bevarande av det existerande. Kulturarvet fokuseras liksom individens förmåga att ta till sig den information som sprids. För det andra avser folkbildning att stödja en pågående samhällsutveckling. I detta fall bidrar studierna till att människor lär sig vad som krävs för att kunna hävda sig i en konfliktfylld samhällsordning. Framförallt handlar det om att anpassa sig till arbetslivet, genom att lära sig använda olika tekniska lösningar som till exempel dator samt att klara en konkurrens om de arbeten som står till förfogande. För det tredje handlar folkbildning om att stödja människors utveckling för att skapa en större harmoni i sina liv och att utveckla en förmåga att tillsammans med andra bilda organisationer för att tillvarata olika intressen. Dessutom för det fjärde kan folkbildning bidra till



att förändra samhället i demokratisk riktning genom att främja ”ett samtal mellan jämlikar”. Dessa aspekter påverkar hur folkbildning uppfattas och vad som blir möjligt att säga och göra. Det innebär vidare en tilltro till att det vi vet vet vi genom dialoger mellan engagerade deltagare. Att delta i en studiecirkel i ett studieförbund eller i en kurs på en folkhögskola gör oss härigenom till aktiva samtalspartners. Dessutom blir vi deltagare i en nödvändig och ständigt pågående konstruktion av folkbildning som organisation och didaktisk arena.

#### Noter

1. Denna artikel belyser några bildningsfilosofier och bildningsideal. Två källor bildar utgångspunkt för beskrivningen. Bildningsfilosofierna belyses utifrån Theodore Brameld (1950) och bildningsidealen ifrån Bernt Gustavssons idéhistoriska avhandling *Bildningens väg* (1991). Att beskrivningen berör filosofiska och idéhistoriska aspekter medför inte att det är filosofen och idéhistorikern som talar. Istället är det ett pedagogiskt kunskapsintresse som styr.
2. Ofta fokuseras enskilda inspiratörer vid beskrivningen av folkbildning, vilket leder till subjektivism. ”Subjektivism ... [ger] ett betydande utrymme åt de stora gestalterna i etablerad folkbildningsforskning. Samtidigt har de som befolkat folkbildningens vardag till stor del förblivit osynliga” (Sundgren 1998, s 53). Idéhistoriskt hämtas idéer till folkbildning från Aristoteles och Platon samt via Pestalozzi, Rousseau och Grundtvig till vår tid med Dewey och Freire.
3. Berörda bildningsfilosofier är perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism samt bildningsideal som nyhumanistisk bildning, medborgerlig bildning, självbildning och kritisk bildning. Vidare betonas skillnader mellan olika bildningsfilosofier utifrån bildandet av idealtyper. Genom idealtypiska, det vill säga renodlade beskrivningar, lyfts ideologiska kontroverser fram. Det hindrar inte att olika bildningsfilosofier samtidigt knyts till varandra på ett komplext sätt.
4. Människans nyfikenhet tar sig uttryck i folkbildning, men kan även utnyttjas kommersiellt, det vill säga människan ses som ett objekt, som till exempel i professionell idrott, i reklam eller som konsument (jfr Larsson 1995).
5. ”Habermas relaterar kommunikativt handlande och den rationalitet på vilken det bygger till individens livsvärld, medan det strategiska handlandet med dess instrumentella rationalitet relateras till systemvärlden” (Israel 1999, s 44).
6. Olika bildningsfilosofier kan knytas till olika rationaliteter (se parentes): Perennialism (värderationalitet), essentialism (instrumentell rationalitet), progressivism (ansvarsrationalitet) och rekonstruktivism (kommunikativ rationalitet). Englund (1986) menar att olika rationaliteter framträder i en viss tidsordning.
7. Att vara språklig innebär i vid bemärkelse att mötas och bli bemött genom att lära sig andra språk, utöva hantverk, idrotta, att vara insatt i politiska frågor etc.
8. Att det existerar en allmän diskussion om bildning i samhället bidrar till att folkbildning kan konstrueras som en separat institution vid sidan av andra som förväntas fylla en bildande uppgift, som till exempel folkskolan och universiteten.
9. Sundgren (1986) belyser folkhögskolans utveckling under 1970-talet. I Berndtsson (2000) ses bildningsidealen som olika bildningsprojekt.

10. Uljens (1998) talar om betydelsen av att utjämna statusskillnader mellan olika kunskapsområden, som t ex naturvetenskap och samhällsvetenskap.
11. Ett bildningsideal kan anknytas till olika bildningsfilosofier beroende på vilka ideologiska aspekter som lyfts fram. Exempelvis kan polyteknisk bildning ses som ett essentialistiskt liksom ett rekonstruktivistiskt bildningsideal. I denna framställning blir denna insikt underliggande, då ett övergripande syfte är att beskriva idealtypiska kopplingar.
12. En värderationell människo- och samhällssyn ”rör föreställningen om att individen är utrustad med fasta och tämligen invarianta egenskaper och lika oföränderlig struktur. Man talar exempelvis om medfödda drivkrafter som behov, instinkt och så vidare. ... Det frammanar tanken om människans i grunden oföränderliga natur. Det är denna som måste tas hänsyn till när samhället och de sociala förhållandena skall utformas” (Israel 1999, s 96-97).
13. En auktoritetskunskap ”består av oreflekterat försanthållande.” (Kylhammar 2001, s 66).
14. Redovisningen av ett alternativt bildningsideal inom perennialismen skall ses som exemplarisk, det vill säga som en fingervisning om att även i övriga bildningsfilosofier finns alternativa bildningsideal. Dessa kommer dock inte att redovisas.
15. Under 1900-talet blir essentialismen tillsammans med progressivismen två dominerande bildningsfilosofier.
16. Folkbildning blir i ett instrumentellt synsätt ett verktyg för folkhögskole- och förbundsledningar samt statsapparaten, det vill säga ett redskap för att förmedla de budskap som studiedeltagarna/medborgarna förväntas omfatta (jfr Olsson 1997).
17. Studiearbetet blir abstrakt om en tudelning skapas mellan teori och praktik. I en essentialistisk och förmedlingspedagogisk anda skall teori föregå praktik. Teori uppfattas ofta som falskt medvetande, det vill säga något som är i vägen för praktiken, men teori kan även ses som systematiskt tänkande (jfr Dewey 1999, s 318). ”A basic problem with current theory and practices is that narrow, instrumental conception of reason has largely eclipsed a broader critical appreciation of the emancipatory power of reason...” (Alvesson & Willmott 1996, s 3).
18. Merleau-Ponty menar att medvetandet utgår från kroppen istället för att vara en ensidig kognitiv förmåga (jfr Allvin 1997, s 113).
19. Ett autodidaktiskt (självlärt) bildningsideal kan utläsas ur föreställningarna om folkbildning, vilka framträder i olika dokument och skrifter. Detta ideal innehåller en kritik av ett ”teoretiserande” (Gustavsson 1994). Istället utvecklas en antiintellektualism. Olika expert-organisationer bildas under 1900-talet, till exempel anställer Hushållningssällskapen rådgivare; i organisationer anställs ungdomsinstruktörer, (studie)ombudsmän, konsulenter etc (jfr Sahlström 1998, s 77).
20. Sundgren (2000) menar att ett självbildningsideal inte nödvändigtvis lyfter fram ett individualistiskt synsätt. I denna artikel fokuseras en individualistisk uttolkning. En grupporienterad progressivistisk folkbildning inkluderas i ett alternativt bildningsideal, som benämns erfarenhetsbildning.
21. Ett ansvarsrationellt intresse ”is focused on interpretation and understanding of meaning and – when succesful – in the construction of a shared understanding of the situation, the task, the intentions, the activities, and the practical, theoretical as well as ethical reasons and justifications” (Handal, Lauvås & Lycke 1990, s 325). Ett exempel: ”när grupperna beslutade om hur studierna skulle genomföras och vad de skulle omfatta har [olika] beslutsformer utkristalliserat sig. En utmärktes av samråd mellan lärare/deltagare innan arbetet började” (Hartman 1999, s 121).
22. I essentialism och perennialism är det ledningen som avgör vad som skall studeras och hur. I ena fallet handlar det om en vetenskaplig grund för studierna och i det andra är det moraliska och etiska aspekter som styr studierna.

23. Även om förtroendevalda enligt stadgarna är de som har ett formellt ansvar för en organiserad folkbildning blir det ofta de anställdas intentioner som genomförs. Detta blir tydligt då ekonomer anställs som är skolade för att hantera ekonomifrågor ifrån ett marknadsliberalt synsätt istället för idéellt. En diskussion om folkbildningens syfte blossar även upp kring Kunskapslyftet, vilket skall främja formella studier och ett livslångt lärande.
24. Jordbrukare-Ungdomens förbund (JUF) bildas 1918 varur Studieförbundet (Sfr) framträder som studieförbund 1958. En juniororganisation till JUF är Unga Odlare (klubbverksamheten) som bildas 1936. Idag benämns organisationen Riksförbundet Sveriges 4H. Organisationen finns företrädd i ca 50 olika länder. 4H:s mål inryms i begreppen Huvud, Hand, Hjärta och Hälsa, där Huvud står för tänkandet (det intellektuella), Hand för färdigheter, Hjärta för medkänsla och Hälsa för sunt levnadssätt. Se Fröjd 1968, s 137. ”Redan från tidiga år möter man uppgifter som tyder på att idrott och studiearbete lärt sig att trivas tillsammans i JUF-avdelningarna” (Sandholm 1956, s 207). Essentialistiska drag i JUF:s och 4H:s verksamhet är till exempel anknytningen till tävlingsverksamhet och att kunskapen i någon mening skall vara mätbar.
25. Rekonstruktivism avser att främja det ”goda” samhället, varvid ”the emphasis is on emancipation through revaluation and scrutiny of the conditions which underlie and determine understanding and action. ... Under critical rationality, the discourses never ends” (Handal, Lauvås & Lycke 1990, s 325).
26. Att se folkbildning som en praktisk verksamhetsteori anknyter till den ryske psykologen Vygotskij. En social och språklig interaktion utgör startpunkten i denna handlingsinriktade teori (jfr Säljö 2000).
27. En kommunikativ rationalitet kräver att aktörerna blir ”eniga om vad som skall göras för att kunna utföra handlingen” (Eriksen 1998, s 43).
28. ”[G]ymnastiken måste upptaga behagets lika väl som styrkans synpunkt; frihetslekens och dansen måste inom alla klasser, ej endast överklassen, öva sitt såväl nöjes- som rörelseförädlade inflytande” (Key 1916, s 189).
29. ”If we understand how an individual uses metaphor, than we have some idea what she or he intends to convey...” (Cherryholmes 1988, s 66).
30. Sociomaterien bestämmer ”inte bara människans behov. Dessutom begränsar den sätten att tillfredsställa behoven på” (Eneroth 1988, s 85). ”Han [Østerberg 1989] ser materiel- en som kommunikativa element i en ständigt pågående dialog. Denna ställer krav på oss och påverkar våra liv” (Hartman 1999, s 145). Det är till exempel först när vi läser en bok, reflekterar och handlar utifrån texten som dess mer eller mindre fullständiga mening uppenbaras.
31. Folkhögskolelevers berättelser om sina studier utgör ofta ett metalärande, då berättelserna handlar om annat än vad som är kursens huvudsakliga syfte (jfr Berndtsson 2000).
32. Social responsivitet utgör en grund för relationistiska förhållanden (jfr Asplund 1987, Israel 1999, von Wright 2000). Samtidigt kan ett handlingstvång uppstå, det vill säga att deltagarna underordnas frusna ideologier (jfr Dale 1999, s 95-96 och Liedman 1977).
33. ”Attempts are then made to trace how power and ideologies of power weave through the hegemonic values and practices of education” (Cherryholmes 1999, s 64).
34. I en kollektiv självförståelse inkluderas delar från olika bildningsfilosofier. Det är först i kritiska situationer som ideologiska skillnader framträder eller skapar konflikter.

## Referenser

- Agrell, Gunnar & Fröjd, Nils (1978): *I den stora gemenskapen 1918-1978*. Stockholm: Riksförbundet Sveriges 4H.
- Ahrne, Göran (1994): *Social Organizations. Interaction Inside, Outside and Between Organizations*. London: Sage.
- Allvin, Michael (1997): *Det individualiserade arbetet. Om modernitetens skilda praktiker*. Eslöv: Symposion.
- Alvesson, Mats & Willmott, Hugh (1996): *Making Sense of Management. A Critical Introduction*. London: Sage.
- Ambjörnsson, Ronny (1998): *Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssambälle 1880-1930*. Serien Norrlands bildningshistoria. Stockholm: Carlssons.
- Andersson, Bo (1980): *Folkbildning i perspektiv. Studieförbunden 1870-2000*. Stockholm: LTs förlag.
- Andersson, Johnny & Gustavsson, Kjell (1985): *Har idrotten någon mening? En kritisk granskning*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Andersson, Sten m fl (1985): *Mellan människor och ting*. Göteborg: Korpen.
- Arvidson, Lars (1985): *Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet – en jämförelse*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Asplund, Johan (1987): *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1979): *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Bergstedt, Bosse & Larsson, Staffan, red (1995): *Om folkbildningens innebörder: nio försök att fånga en företeelse*. Linköping: Mimer, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Bergstedt, Bosse (1998): *Den livsupplysande texten. En läsning av N F S Grundtvigs pedagogiska skrifter*. Stockholm: Carlssons. Linköping studies in education and psychology, 56.
- Berndtsson, Rolf (2000): *Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Brameld, Theodore (1950): *Patterns of Educational Philosophy*. New York: World Book Company.

- Brameld, Theodore (1956): *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*. New York: The Dryden Press.
- Bråten, Ivar (1998): Om Vygotskijs liv och lära. I Ivar Bråten, red: *Vygotskij och pedagogiken*, s 7-32. Lund: Studentlitteratur.
- Byström, Jan (1976): *Alla "studiecirklar" blir inte studiecirklar*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Carleheden, Mikael (1996): *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*. Göteborg: Daidalos.
- Cherryholmes, Cleo H (1988): *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. London: Teachers College Press.
- Cherryholmes, Cleo H (1999): *Reading Pragmatism*. New York: Teachers College Press.
- Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, John (1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Eder, Klaus (1998): *Natur och samhälle. Om det praktiska förnuftets evolution*. Göteborg: Daidalos.
- Eneroth, Bo (1988): *Behovsanalys i socialt arbete*. Stockholm: Natur och kultur.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1995): På väg mot undervisning som det ordnade samtalet? I Gunnar Berg; Tomas Englund & Sverker Lindblad, red: *Kunskap, organisation, demokrati*, s 49-70. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1999): Inledning. I John Dewey: *Demokrati och utbildning*, s 11-32. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – ett historiskt perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksen, Erik Oddvar (1998): *Kommunikativt ledarskap. Om styrning av offentliga institutioner*. Göteborg: Daidalos.
- Fritzell, Christer (1989): Styrning och rationalitet på skolområdet. *Forskning om utbildning* 16(1), s 20-34. Stockholm: Liber.
- Fröjd, Nils m fl (1968): *Tips för 4H-ledare*. Stockholm: Riksförbundet Sveriges 4H och Sparfrämjandets förlag.
- Ginner, Thomas (1988): *Den bildade arbetaren: debatten om teknik, samhälle och bildning inom Arbetarnas bildningsförbund 1945-1970*. Linköping: Tema, Linköpings universitet.
- Gustavsson, Bernt (1991): *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Gustavsson, Bernt (1992): *Folkbildningens idéhistoria*. Skriftserien, Arbetarnas bildningsförbund. Borgholm: Bildningsförlaget.
- Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Kjell (1989): *Folkbildning i omvandling. En pedagogisk idédiskussion*. Örebro: Högskolan i Örebro.
- Gustavsson, Kjell (1994): *Vad är idrottandets mening? En kunskapssociologisk granskning av idrottens utveckling och läromedel samt en organisationsdidaktisk kompetensanalys*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education, 55.
- Gustavsson, Kjell (2000): Idrott, folkbildning och "genuskontraktet". I Göran Patriksson, red: *SVEBI:s årsbok 2000: Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning*, s 61-93. Lund: Svenska föreningen för beteendevetenskaplig idrottsforskning.
- Gustavsson, Kjell (2001): Perspektiv på genus, idrott och folkbildning. I Karin Nordberg & Kerstin Rydbeck, red: *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet*, s 119-152. Linköping: Mimer, Institutionen för beteendevetenskap.
- Habermas, Jürgen (1994): *Samhällsvetenskapernas logik*. Göteborg: Daidalos.
- Handal, Gunnar; Lauvås, Per & Lycke, Kirsten (1990): The Concept of Rationality in Academic Teaching. *European Journal of Education*, 25(3), s 319-332.
- Hartman, Per (1999): *Att mötas i studier – en studie av vuxenstuderande i folkhögskola och studieförbund*. Linköping: Linköpings universitet, Vuxenutbildarcentrum.
- Heller, Agnes (1999): *A Theory of Modernity*. Oxford: Blackwell.
- Hirdman, Yvonne 1988: Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 9(3), s 49-63. Stockholm: Föreningen Kvinnovetenskaplig tidskrift.
- Hoffmeyer, Jesper (1997): *Livstecken. Betydelsens naturhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Häyrynen, Yrjö-Paavo & Hautamäki, Jarkko (1976): *Människans bildbarhet och utbildningspolitiken – en utbildningshistorisk, inlärningspolitisk och samhällspolitisk analys*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Israel, Joachim (1999): *Handling och samspel. Ett socialpsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarvis, Peter (1997): *Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society*. Leicester: NIACE.



- Johannisson, Karin (1997): *Kroppens tunna skal – sex essäer om kropp, historia och kultur*. Stockholm: Norstedt.
- Johansson, Inge (1985): *För folket genom folket. Om idéer och utvecklingslinjer i studieförbundens verksamhet*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Thomas & Miegel, Fredrik (1996): *Kultursociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Key, Ellen (1916): *Folkbildningsarbetet. Särskilt med hänsyn till skönhets sinnets odling*. Stockholm: Tidens förlag.
- Korsgaard, Ove (1997): *Kampen om lyset. Dansk voxenoplysning gennem 500 år*. Århus: Gyldendal.
- Kylhammar, Martin (2001): Kunskap i Kunskapssamhället. *Tvärsnitt* 23(1), s 62-68. Linköping: Vetenskapsrådet.
- Larsson, Berit (1997): *Ljus och upplysning äfven för qvinnan. Kvinnors medborgarbildning i den svenska folkhögskolan 1868-1918*. Göteborg: Anamma.
- Larsson, Staffan (1995): Folkbildningen och vuxenpedagogiken. I Bosse Bergstedt & Staffan Larsson, red: *Om folkbildningens innebörder*, s 35-57. Linköping: Mimer, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Larsson, Staffan (1999): Studiecirkeldemokratin. I Erik Amnå, red: *Civilsamhället*, s 243-279. Demokratiutredningens forskarvolym VIII. SOU 1999:84.
- Leander, Sigfrid (1978): *Folkbildning och folkföreläsningar. Ur en folkbildares tänkebok*. Stockholm: LTs förlag.
- Leander, Sigfrid (1980): *Folkbildningens födelse. Anton Nyström och Stockholms Arbetarinstitut 1880-1980*. Stockholm: Nordiska museet.
- Liedman, Sven-Eric (1977): *Motsatsernas spel. Friedrich Engels' filosofi och 1800-talets vetenskaper*. Volym 2. Lund: Cavefors.
- Liedman, Sven-Eric (1997): *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonniers.
- Ljunggren, Jens (1999): *Kroppens bildning. Linggymnastikens manlighetsprojekt 1790 - 1914*. Eslöv: Symposion.
- Marshall, Thomas Humphrey (1991): Medborgarskap och klass. I *Idéer om reformism*, s 21-89. Tidens idéserie, 4. Stockholm: Tiden.
- Mead, George H (1995): *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Melluci, Alberto (1992): *Nomader i nuet. Sociala rörelser och individuella behov i dagens samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999): *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.



- Nilsson, Per (1994): *Den allvarsamma fritiden. En litteraturstudie av undersökningar om barns och ungdomars fritids- och kulturvanor.* Stockholm: Statens ungdomsråd.
- Nordberg, Karin (1995): Aschberg som folkbildare. Om ett begrepp och dess komplikationer. I Bosse Bergstedt & Staffan Larsson, red: *Om folkbildningens innebörder*, s 9-33. Linköping: Mimer, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Nordberg, Karin (1998): *Folkhemmets röst. Radion som folkbildare 1925-1950.* Eslöv: Symposion.
- Nordberg, Karin & Rydbeck, Kerstin, red (2001): *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet.* Linköping: Mimer, Institutionen för beteendevetenskap.
- Ohlsson, Harry & Wadenstein, Evert (1952): *Idrott och folkbildning. En handbok för studieverksamhet och inre klubbarbete.* Stockholm: Riksidrottsförbundets samarbetskommitté.
- Olsson, Björn (1994): *Den bildade borgaren. Bildningssträvan och folkbildning i en norrländsk småstad.* Stocholm: Carlssons.
- Olsson, Ulf (1997): *Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsouppllysning i statens offentliga utredningar.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education, 72.
- Onsér-Franzén, Jill (1998): *Folkbildaren. En ny intellektuell. En studie om folkhögskolan som kulturmiljö.* Mölndal: HumTek.
- Sahlström, Olle (1998): *Den röde patriarken. En essä om arbetarrörelsens auktoritära tradition.* Uddevalla: Atlas.
- Sandholm, Olof (1956): *Amerikansk lantungdomsverksamhet. Något om Jordbrukare-Ungdomens Förbunds (JUF) motsvarigheter i USA.* Stockholm: JUF.
- SOU (1996:47): *Cirkelsambället. Studiecirkelars betydelser för individ och lokalsamhälle.* Stockholm: Fritzes.
- Stensmo, Christer (1994): *Pedagogisk filosofi.* Lund: Studentlitteratur.
- Sundgren, Gunnar (1986): *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare. En studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978.* Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Sundgren, Gunnar (1998): *Folkbildningsforskning – en kunskapsöversikt. Om forskningsfältets historiska bakgrund, nuläge och framtid.* Del 1. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Sundgren, Gunnar (2000): *Demokrati och bildning. Essäer om svensk folkbildnings innebörder och särart.* Stockholm: Bildningsförlaget.
- Säljö, Roger (2000): *Lärandet i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

- Thörn, Håkan (1997): *Modernitet, sociologi och sociala rörelser*. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Törnqvist, Ingvar (1996): *Oscar Olsson folkbildaren. I synnerhet hans tankar om universitetets roll i folkbildningsarbetet*. Stockholm: Sober Förlag.
- Uljens, Michael (1997): Introduktion. I Michael Uljens, red: *Didaktik*, s 9-14. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (1998): *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wendt Höjer, Maria & Åse, Cecilia (1999): *Politikens paradoxer. En introduktion till feministisk politisk teori*. Lund: Academia adacta.
- Vestlund, Gösta (1996): *Folkuppfostran Folkupplysning Folkbildning*. Stockholm: Brevskolan.
- von Wright, Moira (2000): *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Østerberg, Dag (1986): *Metasociologisk essä*. Göteborg: Korpen.
- Østerberg, Dag (1989): *Tolkande sociologi*. Göteborg: Korpen.