

Folkbildningens särart?

Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse

*Annelie Andersén
Anna Lundin
Gunnar Sundgren*

*Delbetänkande av Utredningen för statens utvärdering
av folkbildningen 2004*

Stockholm 2003



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2003:94

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningavdelning.

Beställningsadress:
Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-690 91 91
Ordertel: 08-690 91 90
E-post: fritzes.order@liber.se
Internet: www.fritzes.se

Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen, 1993.

– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.

Broschyren kan beställas hos:
Information Rosenbad
Regeringskansliet
103 33 Stockholm
Fax: 08-405 42 95
Telefon: 08-405 47 29
www.regeringen.se/propositioner/sou/pdf/remiss.pdf

Tryckt av Elanders Gotab AB
Stockholm 2003

ISBN 91-38-21949-2
ISSN 0375-250X

Förord

Svensk folkbildning kan, både ifråga om dess omfattning, innehåll och historik, ges flera olika bestämningar. Den som ofta tonar fram i de offentliga texterna tar historisk utgångspunkt i 1800-talets folkbildningsrörelser och inskränker sig till att gälla de två stora institutionerna, studieförbund och folkhögskola, samt kulturverksamhet i dessas regi. Även det uppdrag vi förvaltar här, att analysera frågan om folkbildningens särart, dess eventuella existens och karaktär, är formulerat mot bakgrund av en sådan förståelse. Nu kan emellertid både historieskrivning och institutionell avgränsning av folkbildningsbegreppet ses just som ett led i att bestämma vad folkbildning är och inte är, dvs. att skriva fram särarten. Därför överskrider vår analys ibland den institutionella bestämningen av folkbildningsbegreppet. Vi gör det när vi menar att det är nödvändigt för att belysa hur historiskt och kontextuellt relativt talet om särarten är.

Frågan om särarten verkligen existerar annat än som just ett tal om den lämnar vi i huvudsak obesvarad. Tecknen är emellertid många på att det är ett lönlöst företag att försöka identifiera några få entydiga karakteristika för de verksamheter som idag går under beteckningen folkbildning och som uppstår offentligt stöd. Därmed hävdar vi inte att en eller flera av de karakteristika som, i offentlig retorik, av folkbildare själva eller av forskare, lyfts fram som bestämningar av folkbildning inte kan återfinnas i enskilda verksamheter. Bristen på entydighet och generell giltighet gör det emellertid motiverat att i första hand behandla särartsfrågan som en fråga om hur föreställningarna och talet om den konstrueras av centrala aktörer, snarare än att än en gång söka fastställa en inre "kärna".

I rapportens första del, *Folkbildningens särart som fenomen och problem* författat av Gunnar Sundgren, behandlas frågan om särarten som både ett diskursivt, språkligt-retoriskt fenomen och ett

möjligt essentiellt, dvs. både som social konstruktion och som tänkbar verklighet. De två följande delarna, *Talet om "särarten" och dess konstruktion i folkbildningens tidskrifter* av Annelie Andersén, och det sista, *Folkbildningens särart – såsom konstruerad i forskningstext* av Anna Lundin, är mer konsekvent genomförda som diskursanalyser. Frågan om särarten analyseras som ett tal om särart, ett tal som tar form på olika arenor, på folkbildningsfältet och i forskarvärlden. På båda hållen förekommer formuleringar om och argument för hur särarten kan och bör förstås. De tre avsnitten i rapporten är självständiga belysningar av särartsbegreppets innebörder och möjliga tolkningar. Det gemensamma syftet har varit att föra diskussionen om svensk folkbildning vidare genom att söka problematisera begreppet särart.

Författarpresentationer

Anna Lundin, f. 1973. Fil. kand. 2001 i pedagogik och kammarmusik. Doktorand 2002 i pedagogik vid Mälardalens högskola och i den nationella Forskarskolan i Vuxnas Lärande. Har arbetat med musiken i förskolan och tvärvetenskapliga satsningar inom högre utbildning, samt med en metautvärdering av Höskoleverkets utvärderingar av kvalitet i högre utbildning. I det pågående avhandlingsarbetet fokuseras frågor om särart och identitet inom folkbildningen, samt hur denna konstrueras i forskning och forskningstexter.

Annelie Andersén, f. 1977. Fil.mag. i pedagogik och fil.kand. i religionshistoria, med intresseområde i hur kollektiva identiteter uppstår, samt hur dessa påverkar människan i hennes val och relationer. Är för närvarande anställd vid Mälardalens högskola som projektledare för projektet Bryggan II, vars syfte är att bredda rekryteringen till högskolan och få fler folkhögskolestuderande att vilja och våga läsa vidare på högskola eller universitet. Inom projektet genomförs under 2003 en kvantitativ uppföljning över hur väl de studenter, som under perioden 1991–2000 sökt in till högskolan från folkhögskola, klarat sina högskolestudier.

Gunnar Sundgren, f. 1943. Professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm och vid Mälardalens högskola. Fil.dr. i pedagogik 1986 med avhandlingen *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare*. Deltog som en av forskarna bakom rapporten *Cirkelsamhället* i den första statliga utvärderingen av svensk folkbildning, SUFO 96. Under några år på 1990-talet var han samordnare för det nationella programmet för folkbildningsforskning, Mimer. I fokus för forskningsintresset är förhållandet mellan bildning och demokrati. Har bl.a. publicerat en översikt över svensk folkbildningsforskning och en essäsamling om svensk folkbildnings innebörder. Leder nu ett forskningsprojekt om hur skolans styrning och ledning förändrats i takt med kraven på ökad demokrati. Ett annat projekt belyser mötet mellan folkbildningens traditionella värden och IKT. Internationellt är intresset riktat mot hur utbildning och bildning kan bidra till hållbar utveckling och rättvisa. Har bl.a. medverkat i projekt i Pakistan, Tanzania och Laos.

Innehåll

Förord

Folkbildningens särart som fenomen och problem,

av Gunnar Sundgren..... 11

Inledning 11

Uppdraget och dess tolkning 11

Essentiell och diskursiv särart 12

Begreppen särart, folk och bildning 17

Särartsbegreppet 17

Folk och bildning..... 19

Folkbildningens guldåldrar..... 21

Den andliga frihetens förverkligande..... 23

Fostran till självverksamhet, egen makt och storsyn 24

Folklig kunskap och vetenskap för folket 25

Rörelser i folket..... 26

Offentlig karaktäristik av folkbildning..... 28

Staten..... 28

Folkbildningsrådet 35

Folkhögskolornas informationstjänst (FIN) och Svenska
folkhögskolans lärarförbund (SFHL) 40

Folkbildningsförbundet..... 42

Forskning om folkbildning – dominerande, antydda och

oppositionella särartsdiskurser 44

Demokratifunktion och kulturbidrag..... 44

Demokratifunktion..... 44

Kulturbidrag 49

Bildningssyn, etos och existensproblematik..... 50

Bildningssyn 50

Etos 52

Existensproblematik.....	54
Pedagogik och didaktik.....	55
Villkor, inramning och korporativism.....	57
Villkor och inramning.....	57
Korporativism.....	58
Särart under omformulering.....	60
Projekterad framtid.....	60
Folkbildartalet om IKT.....	62
Motdiskurser.....	65
Särart ur ett klass- och könsperspektiv.....	65
Preliminära slutsatser.....	71
Talet om särarten, och dess konstruktion i svenska folkbildningstidskrifter, av Annelie Andersén.....	75
Inledning.....	75
Syfte och frågeställningar.....	76
Definitioner.....	78
Folkbildning.....	78
Särart.....	78
Särartsformuleringar.....	79
Teoretiska infallsvinklar.....	80
Socilakonstruktivism.....	80
Diskursanalys.....	81
Metod.....	82
Urval och datainsamling.....	82
Databearbetning och analys.....	84
Resultat – talet om särarten.....	85
Perioden fram till 1941.....	85
Medborgarskap i skuggan av kriget (1942–1944).....	87
Perioden mellan 1945 och 1971.....	90
Stormigt 70-tal (1972–74).....	91
Perioden mellan 1975 och 1999.....	95

Nutid – mångtydig särart i millenniets början (2000–2002)	97
Sammanfattning, särartsdiskurser över tid	104
Ideologisk diskurs	104
Vuxenutbildningsdiskurs	105
Marknadsdiskurs	106
Underliggande diskurser/Spår av tidigare diskurser som lever kvar.....	107
Textkonstruktion som särartskonstruktion	109
Särartsformuleringarnas betydelse för folkbildningens framtid	114
Särartens användningsområden	116
Bilagor	
Bilaga 1 Folkbildningstidskrifter.....	117
Bilaga 2 Lästa tidskrifter	119
Bilaga 3 Analyserade artiklar	123
Folkbildningens särart – såsom konstruerad i avhandlingstexter inom folkbildningsforskning, av Anna Lundin	135
Inledning	135
Syfte och frågeställningar	136
Introducerande texter om folkbildningens särart och innebörder	137
Analys och diskussion av texterna	143
Den teoretiska referensramen	145
Särart som identitet och föreställda egenskaper.....	146
Att analysera forsknings- och avhandlingstexter	150
Analys och diskussion	157
Konstruktionen av folkbildning och särart genom utgångspunkter och slutsatser (som sätt att skriva)	158

Konstruktionen av folkbildning och särart genom användandet av särskilda begrepp och ideal.....	167
Konstruktionen av folkbildning och särart genom frågan om vad folkbildningen har varit och är/borde/måste/skall vara....	175
Konstruktionen av folkbildning och särart blir synlig i kritik, förhandling och frågan om relationen mellan ideal och verklighet	181
Slutkommentar	186
Bilaga	
Avhandlingar inom folkbildningsforskning.....	190
Referenser	194
Internet.....	202

Folkbildningens särart som fenomen och problem

av Gunnar Sundgren

Inledning

Uppdraget och dess tolkning

I regeringens direktiv (dir. 2001:74) till den andra statliga utvärderingen av svensk folkbildning (SUFO 2) är frågan om "folkbildningens särart" en av flera frågor som ska belysas.¹ Där konstateras inledningsvis att kravet på särart numera utgått ur folkbildningsförordningen men också att folkbildningen själv fortsatt förväntas:

Ta ansvar för att all utbildning som anordnas med statsbidrag präglas av *folkbildningens kännetecken* (dir. 2001:74 s. 4, kurs. min).

Vidare sägs där att:

Under kunskapslyftsperioden har folkhögskolor och studieförbund i allt större utsträckning genomfört utbildning som styrs av en uppdragsgivare.² Därmed har folkbildningen kommit att agera på en utbildningsmarknad på samma villkor som många andra utbildningsanordnare. Mot denna bakgrund bör utvärderingen belysa om och i så fall på vilket sätt den externt finansierade verksamheten påverkat *den ideologiska kärnan* inom folkbildningen i dess strävan att vara opåverkad av kommersiella intressen. (Dir. 2001:74 s. 4, kurs. min)

Någon närmare bestämning av vad som avses med "folkbildningens kännetecken" eller med den "ideologiska kärnan" ges inte. Mot den bakgrunden formulerade jag en plan för vår delstudie, projektet FolkSär. Dess syfte var:

¹ Andra områden som utpekats är folkbildningens förhållande till kulturen och effekterna för deltagarna. Två typer av effekter utpekats som särskilt intressanta, den som gäller integrationen i samhället och betydelsen folkbildningen kan ha för deltagare med funktionshinder. Till sist sägs att man också vill få en bild av hur folkbildningens egen utvärderingsverksamhet, i synnerhet då den som skett i folkbildningsrådets regi påverkat svensk folkbildning.

² Nära en tredjedel av folkhögskolornas längre kurser organiserades under en period inom ramen för kunskapslyftet konstateras i direktiven.

Att söka fastställa om svensk folkbildning har en särart och, om så är, ange vilken dess innebörd är och antyda vilka samhälleliga villkor som bidrar till att forma den. (Folkbildningens särart, FolkSär 2002, projektplan s. 3)

Några tentativa forskningsfrågor angavs också. I korthet var dessa: Hur kan särartsbegreppet förstås i ljuset av senare tiders samhälls- och humanvetenskapliga forskning? Kan vi tala om särskilda uppkomstbetingelser och/eller särdrag i svensk folkbildning och ger den några specifika bidrag till modern demokrati och kultur? Vilken bild av särarten ges i svensk folkbildningsforskning?

Metodiskt har arbetet i projektet bestått av att analysera tidigare och pågående folkbildningsforskning som indirekt eller direkt behandlat särartsfrågan, men också av nedslag i folkbildningsfältets egna skrifter för att få en bild av hur den behandlats där. Material insamlat i ett parallellt forskningsprojekt, Lifv-projektet (Lärprocesser i folkbildande verksamheter), har i någon mån också kommit till användning. Analysen har dels haft karaktären av sedvanlig kategorisering av empiriskt insamlat material, behandlat som utsagor om folkbildningens särart, dels analyserats diskursivt för att söka fastställa hur talet om svensk folkbildning bidrar till att konstituera och vidmakthålla *föreställningen om* folkbildningens särart, såväl bland folkbildarna själva som bland forskarna. Analysen av folkbildningens särart genomförs här med ett dubbelt öga. Vi söker inventera utsagor om folkbildningens inre likheter, samstämmighet och identitet och sådana som säger något om dess olikhet, avvikelse från annan ut/bildningsverksamhet. Framförallt ser vi särarten som en språklig-retorisk konstruktion som skapar *föreställningar om* egenart. Föreställningar som bidrar till att skilja aktiviteter, företeelser och människor som inkluderas i folkbildningsfamiljen från sådana som exkluderas. Men också bidrar till att forma, vidmakthålla och legitimera folkbildningsinstitutionerna och deras verksamhet som ett eget socialt fält.

Essentiell och diskursiv särart

Frågan om särarten kan hanteras både som något som kan undersökas och fastställas genom studier av en yttre verklighet och som ett språkligt och konstruktivistiskt problem. Formulerar vi frågan essentiellt får det till följd att vi letar efter indikatorer på något i de folkbildande verksamheterna som särskiljer dem från andra lik-

nande verksamheter i t.ex. skola, högskola och vuxenutbildning. Formulerar vi frågan diskursivt söker vi snarare kartlägga på vilket sätt olika föreställningar om folkbildningens särart framträder i språket, men vi kan också intressera oss för hur dessa föreställningar uppstår och upprätthålls.

Forskningen om svensk folkbildning har inte på något avgörande sätt skilt sig från annan modern samhälls- och humanvetenskap. Utgångspunkten har varit att det är möjligt att fastställa *en* folkbildningshistoria och att uttala sig entydigt om ideal, process och utfall på basis av empiriska studier. Forskare har framförallt sökt fastställa hur folkhögskolan, studiecirkeln och folkbildningen, alla i bestämd form, gestaltat sig. I en mer senmodern förståelse av vad kunskap, vetenskap och forskning är framstår sanningen som mer svårfångad, eller snarare, också "sanningen" är en del av en gemensamt formad föreställning om världen frammanad med hjälp av språket och upprätthållen genom sociala överenskommelser. Något yttersta sanningskriterium ges då inte utan vi är hänvisade till att tydliggöra och diskutera våra tolkningar av världen. I den meningen är jag påverkad av ett diskursanalytiskt perspektiv.

I nuvarande, inledande fas, av arbetet med att belysa och problematisera särartsbegreppet har jag alltså inspirerats av ett socialkonstruktivistiskt och diskursanalytiskt perspektiv utan att därför konsekvent tillämpa det. Jag ansluter mig inte till någon bestämd tradition.³

I min översikt över svensk folkbildningsforskning 1980–1998 (Sundgren 1998a och b) drog jag slutsatsen att folkbildning och folkbildningsforskning båda kan ses som en "kulturellt initierad och socialt utformad praktik" och att de därmed bidrar till att "upprätta några världsbilder och handlingsmönster" på bekostnad av andra möjliga och att även forskningen därför med fördel kunde analyseras diskursanalytiskt. Inte bara folkbildarna på fältet och administratörerna utan också forskare som studerar folkbildningsfenomenet bidrar till att forma bilden/erna av svensk folkbildning. Tydligast blir detta just när forskare ska uttala sig om folkbildningens "kärna" och "kännetecken". En intressant illustration till detta får vi i antologin *Om folkbildningens innebörder*

³ Varken Asplunds diskursbegrepp med betoningen på underliggande tankefigurer och materiella betingelser (Asplund 1979) eller Faircloughs ideologikritiska perspektiv (Fairclough 1995) använder jag mig av här. Än mindre av den mer textnära analysen i Pottertraditionen (Potter 1996). Däremot har de skilda perspektiven, på olika sätt, bidragit till den analys jag här presenterar. En betydelsefull inspirationskälla har varit en nyutkommen bok om diskursanalys av en kollega och nära medarbetare (Börjesson 2003).

(Bergstedt & Larsson 1995). I den formulerar nio forskare sin syn på vad som kan tänkas karakterisera fenomenet folkbildning. Så kommenteras dess villkor och organisation med att folkbildningen både är ”fri och frivillig” och ”kopplad till staten genom bidrag och utvärdering” (Rubensson a.a.). Mer pragmatiskt sägs att begreppet folkbildning ”formas till vad det kan användas till” (Larsson a.a.). Andra forskare framhåller betydelsen av folkbildningens koppling till folkrörelserna (Arvidson a.a.). Åter andra betonar dess demokratisyn och pedagogik (Sjösten a.a., Rubensson a.a.).

De här exemplen är alla essentialistiska i det att de försöker säga något bestämt om folkbildningen, om hela dess historia och mångfacetterade verksamhet. Flera forskare formulerar sig inte bara essentiellt utan också ideologiskt-normativt. Särarten framstår då som kopplad, inte till en praktik, utan t.ex. till ett ideal. Så vill Gustavsson (a.a.) framförallt se folkbildningens kärna som relaterad till bildningssynen. Bildning är då för honom:

När människor genom egen aktivitet själva söker kunskap för att förändra sina livsvillkor. Bildningens a och o är aktivitet. Det passiva anammandet av något på förhand bestämt eller färdigstöpt är dess motsats.

Påfallande är att merparten av de nio bidragen söker ringa in folkbildningens innebörd/er, både som begrepp och som företeelse. När de gör det blir bestämningarna ofta motsägelsefulla, fri och frivillig men kopplad till staten, särart i demokratisyn men svår att i praktiken skilja från diktatorisk folkfostran etc. Intressant är också att forskarnas språkbruk inte på något avgörande sätt skiljer sig från det vi kan möta i de folkbildningshistoriska källorna eller i den offentliga retoriken. Forskarna tycks sakna ett eget språk för att beskriva, tolka och förstå fenomenet folkbildning. Snarare bidrar de till att konstruera och vidmakthålla föreställningen om att folkbildningen har en eller möjligen flera specifika innebörder och särarter.

Forskarens uttalade eller outtalade förförståelse, forskningsmiljö och egna kunskapsintressen kommer i hög grad att bidra till vilket tal om särarten som utvecklas. Särartsföreställningar växer ur forskarens intentioner, den samtida föreställningen om vad folkbildning är och – inte minst – ur det vetenskapliga samfundets samtida konventioner och språkbruk. På det sättet bidrar även forskningen till att upprätthålla föreställningen om svensk folkbildning som en, mer eller mindre enhetlig, kontinuerlig och

sammanhållen praktik. Detta trots att forskningsresultat inte sällan visar på folkbildningens historiskt skiftande innebörder och en lång rad disparata praktiker.

Det var mot den bakgrunden jag i forskningsöversikten hävdade behovet av en kritisk folkbildningsforskning, en forskning som "skulle kunna ställa frågan om vilka intressen (folkbildnings)-verksamheten främjar och vilka den blockerar", "om vilka värden den bidrar till att stärka och vilka den försvagar" men också hur dessa värden realiseras och distribueras. Men kanske framförallt en forskning som kunde "reflektera över sin egen roll" och "utmana fältets självförståelse" (Sundgren 1998a s. 45). Betraktar vi de avhandlingar som rört folkbildningsområdet ur det perspektivet ser vi att ett betydande antal av dem på olika sätt haft en normativ utgångspunkt om vad folkbildning är eller borde vara. Något som forskarna själva sällan problematiserat. Det hör till föreställningarna om den goda forskningen att syfte och frågeställning ska formuleras på basis av den ackumulerade kunskap som finns om det studerande fenomenet.

Modern vetenskapsteori och vetenskapssociologi visar upp en helt annan bild av hur forskning går till. Politiska motiv till forskningsfinansiering, personliga intressen och forskningsfältets inre dynamik är alla faktorer som påverkar valet av ansats, sättet att formulera frågor, analyser och slutsatser. Ett eget forskningsintresse förvärvat i en tidigare praktik kan också ligga bakom. Att hävda att forskarna själva bidrar till att konstruera sitt forskningsobjekt är i sig ingenting nytt eller märkvärdigt, mer sällan ser vi emellertid att detta görs till föremål för reflektion. I vårt fall, när det gäller frågan om folkbildningens särart, dess eventuella existens och karaktär, finns det särskilda skäl att granska forskningens bidrag och roll. Just därför att särartsföreställningarna haft och har en så stark förankring både historiskt, politiskt och ideologiskt, inte bara inom "folkbildningsfamiljen" utan också utanför den, färgas forskningen av dem.

Den risken löper inte bara reguljär forskning i form av avhandlingar och fristående projekt. Även de utvärderingar som finansierats av staten, folkbildningsrådet och myndigheter som DISTUM/CFL och KK-stiftelsen är inordnade i de dominerande föreställningarna och talet om folkbildningens mål och karakteristika. De präglas ofta av sanktionerade antaganden om vad folkbildning är eller borde vara. I den första samlade statliga utvärderingen av svensk folkbildning, SUFO 96, var utgångspunkten given. Den

skulle framförallt anlägga ett deltagarperspektiv. En konsekvens av detta var att bilden av verksamheten delvis blev självbekräftande. I flera av folkbildningsrådets utvärderingar har det övergripande demokratimålet varit den självklara utgångspunkten med påföljd att andra, potentiellt mer kritiska, ansatser inte kunnat användas. För de många projekten om folkbildningens möte med IKT har den nya teknologins positiva värde för folket och bildningen också varit given.

Kort sagt är utvärderingarna ofta grundade just i den bild av svensk folkbildning som, i en mer oberoende och mindre diskursivt inordnad forskning och utvärdering, kunnat bli föremål för kritisk granskning. Intressant nog är det, som vi ska se, trots allt så att några av utvärderingarna, snarare än avhandlingsarbetena, har gett frågan om särartens existens en kritisk belysning.

Folkbildningsforskningen har varit och är sannolikt alltjämt till största delen beroende av den samtida, ofta officiellt sanktionerade, diskursen om vad folkbildning är/borde vara. Idealbilder av svensk folkbildning konstrueras med hjälp bl.a. av att skriva fram en egen tolkning av folkbildningshistorien.⁴ Med den som bakgrund formuleras ansats, syfte och frågeställningar som på olika sätt kommer att ställa en idealiserad bild av folkbildningens historia, eller statens mål mot empiriska resultat.

Slutsatserna blir paradoxalt nog endera självbekräftande, om analysen grundas på deltagarupplevelser, eller kritiska till den studerade verksamheten, men då i jämförelse med den idealiserande utgångspunkten. På det sättet kommer folkbildningsforskare som arbetar med utgångspunkt från ideal, historiska, bildningsfilosofiska eller pedagogiska, inte sällan att underbygga och förstärka, ja, bidra till att konstruera föreställningarna om svensk folkbildning och dess särart. Det som skulle kunna vara forskningens objekt blir till dess förgivet tagna utgångspunkt och förstärks av dess slutsatser.

Preliminärt antar vi därför här att frågan om folkbildningens särart inte i första hand är en fråga om gemensamma och mot annan bildnings- och utbildningsverksamhet särskiljande karakteristika utan att det snarare är frågan om det som Anderson (1992) talar om som "en föreställd gemenskap". Andersons analys gäller nationsbegreppet men sättet att utföra analysen på kan överföras till studiet av en rad andra gemenskaper. Det fält som formas av

⁴ Något som kanske också underlättas av att dokumentation och forskning som belyser vad som verkligen pågick är förhållandevis sparsam.

centrala folkbildningsaktörer utgör sannolikt en sådan gemenskap, en annan kanske av de forskare som forskar om folkbildning.

Begreppen särart, folk och bildning

Särartsbegreppet

I Svenska Akademiens ordbok anges att särart betyder ”utmärkande beskaffenhet”, betecknar något som är särskiljande ifrån annat/n av liknande slag. Begreppet egenart och särprägel anges som synonymer.⁵ En motsvarande sökning i Nationalencyklopedin ger en liknande förklaring, särart är en:

Karakteristisk beskaffenhet hos någon eller något; ofta med antydning om avvikande beskaffenhet i förhållande till företeelser av liknande slag.

Som synonym anges också här egenart och som besläktat begrepp individualitet.

En sökning på ”särart” på webben ger nära sex tusen träffar.⁶ Hävdandet av särart är m.a.o. något ganska vanligt. En snabb genomgång av några tiotal av de främsta träffarna visar att användningen också sker i en lång rad olika sammanhang. En återkommande träff gäller den feministiska diskussionen kring särart, likhet och olikhet. Men också kommuner och föreningar betonar sin attraktionskraft och sina företrädarnas framför andra med hjälp av särartsbegreppet. Politiska partier (såväl de etablerade som de dubbiösa med kopplingar till rasism och nationalism) är andra som använder begreppet flitigt för att hävda partiets och åsikternas egenart. Som kuriositeter kan nämnas att Göteborgs universitet hävdar att ”ett ständigt ’varför?’ tillhör universitetets samhällsliga uppgift och positiva särart”.⁷

Det finns alltså en vilja att på en rad olika samhällsområden markera egenart, att man står för något unikt, skilt från annat/andra. Särartsmarkörer har den dubbla funktionen att inkludera de/det som hör till den egna familjen och att exkludera det/de som inte hör dit. Särarten bestäms alltså med hjälp av utpekandet av såväl likheter som olikheter.

⁵ Svenska Akademiens Ordbok, SAOB 1997.

⁶ Via sökmotorn på Yahoo den 17 juli 2003.

⁷ PM med titeln ”Vision för Göteborgs universitet” från 1997.

Också folkbildningsvärldens sätt att använda särartsbestämningar har den uppgiften. Folkbildningssgemenskapen ska å ena sidan upprätthållas mellan de olika medlemmarna i familjen. Å den andra finns det ett uttalat önskemål om att medlemmarna i den ska kunna vara sinsemellan olika. Den del av folkbildningen som har sin grund i de olika folkrörelserna har av tradition haft olika intresseområden som de bevakat. Kravet på folkbildningsorganisationernas profilering har också återkommit under senare delen av 1900-talet, såväl från statens sida som från de egna huvudmännen. Likheter måste därför, kan vi anta, formuleras på ett övergripande plan och får inte hindra att olikheterna, profilerna framträder. Det gäller inte bara att kunna bevara den egna identiteten utan också att kunna konkurrera om deltagare, att kunna "marknadsföra" sig framgångsrikt.⁸

Folkbildningens organisationer måste alltså framhålla sin familjelikheter för att hävda sin särart utåt, inför staten och i konkurrens med andra utbildningsanordnare och kulturaktörer. Samtidigt måste de hävda sin individuella särart. Mot den bakgrunden har också talet om folkbildningens särart haft en positiv laddning. Särarten har framhållits i kontrast till något annat, ofta med en negativ innebörd, en auktoritär skoltradition, ett avhumaniserat arbetsliv eller ett kommersialiserat kulturliv etc.

Ett sammanhang där särartsbegreppets positiva eller negativa laddning varit föremål för en animerad diskussion är det feministiska. Likhetsfeminismen utgår från att kön konstrueras socialt och att de biologiska skillnaderna är förhållandevis ointressanta för de sociala och kulturella skillnader som utvecklats mellan män och kvinnor, flickor och pojkar. Den motsatta ståndpunkten, den särartsfeministiska, däremot utgår från att det finns en biologisk grund för könsskillnaderna och att feminismens uppgift därför snarast är att framhäva betydelsen av de särskilda förmögenheter och kvalitéer som är förknippade med kvinnokönet.⁹ Likhetsfeminister har sett hävdandet av särart som något negativt, som ett hinder för att uppnå jämlikhet och social rättvisa.¹⁰

⁸ Anmärkningsvärt nog har Folkbildningsrådet försökt lansera folkbildningen som "varumärke".

⁹ En svensk, förhållandevis tidig, företrädare för särartsfeminismen, var för övrigt pedagogen och folkbildaren Ellen Key.

¹⁰ Här är jag inte ute efter att undersöka hur olika feministiska positioner förhåller sig till folkbildningsfrågan utan vill bara demonstrera att särartsbegreppet kan ges såväl en positiv som en negativ innebörd. Längre fram skall jag återkomma till några feministiskt orienterade forskares syn på svensk folkbildning och folkbildningsforskning.

Folk och bildning

Begreppet folkbildning består av två led, folk och bildning. Tar vi åter hjälp av Nationalencyklopedin utreds där begreppet "folk" i två olika artiklar, en etnologisk och en statsvetenskaplig.¹¹ Etnologen Nils-Arvid Bringéus hävdar att "folk", i etnologisk och allmän mening, är "ett mångtydigt ord för olika slags kollektiv". Begreppet folk kan beteckna "en etnisk eller religiöst särpräglad grupp" eller användas för att markera en social avgränsning, som i "tjänstefolk" men dess "entydigaste innebörd har det när det avser en nation". Statsvetaren Nils Andrén menar i den andra artikeln att "folket betyder i olika sammanhang detsamma som 'folkets breda massa', till skillnad från olika 'eliter'". Han refererar också till en mer marxistisk tolkning där inte bara motsättningen folk och elit är central utan också den mellan arbete och kapital. I marxistisk samhällsvetenskaplig teori finns en annan central motsättning, som Andrén dock inte nämner, den mellan (den borgerliga) staten och folket.

Folket kan alltså förstås som ett kollektiv, vanligen knutet till nationell tillhörighet. Begreppet får en djupare innebörd först när det ställs i förhållande till något annat, eliter, kapital eller nationalstat. Förstavelsen folk i begreppet folkbildning har därmed en politisk innebörd som sällan uppmärksammas i folkbildningsdiskussionen. I en demokrati av vår typ kan staten förstås som summan av den makt och myndighet som, i folkets namn, utövas på basis av lagar och förordningar. Det innebär i sin tur att varje statlig åtgärd eller statsunderstödd aktivitet, som svensk folkbildning, är beroende av att framstå som legitim i folkets ögon. Hävdandet av särart kan i ett sådant sammanhang också ses som ett hävdande av politisk legitimitet. Folkbildningens, dvs. de folkbildande organisationernas och aktörernas, sätt att förhålla sig till innebörden i förstavelsen folk i folkbildningsbegreppet har betydelse för särartsdiskussionen men på sikt också för legitimiteten.¹²

Även det andra ledet i ordet folkbildning, begreppet bildning kan ges en rad olika innebörder. Sven-Eric Liedman tecknar i en förhållandevis lång artikel begreppets historia som han uppfattar det.¹³

¹¹ NE uppslagsordet "Folk". Jag är väl medveten om att ett antal folkbildare och forskare gett sig på att reda ut begreppens innebörd men väljer att söka mer "neutrala" källor för begreppsbestämningen här.

¹² Ur ett feministiskt perspektiv framstår begreppet folket som politiskt laddat och problematiskt. "Folket" likställs ofta, hävdas det då, med männen i samhället och kommer därför att exkludera kvinnor och kvinnors erfarenheter.

¹³ NE uppslagsordet "Bildning".

Han härleder det från antikens Paideia, som hade innebörden att allsidigt utveckla en människas hela intellektuella, konstnärliga och fysiska kapacitet med det yttersta syftet att ”frambringa den fria, harmoniske medborgaren, som välrustad kunde delta i det offentliga livet”. I 1700-talets Europa fick bildningsbegreppet en renässans men kom också att, i vår kulturkrets, påverkas av kristna föreställningar om behovet av och det individuella ansvaret för ”den egna själens förkovran”. Företrädare för det nyväckta bildningsbegreppet var Herder och Pestalozzi.

På 1800-talet, menar Liedman, får vi den motsättning vi i hög grad lever med sedan dess, motsättningen mellan förståelsen av bildning som något för hela folket och den Humboldtska tolkningen av bildning som något huvudsakligen för och av den universitetsutbildade eliten och forskarna. Liedman menar att debatten i Sverige under andra hälften av 1900-talet mer kommit att gälla ”allmänbildning” och att diskussionen därmed förflackats men att bildningsbegreppet nu åter fått en renässans. En central poäng med begreppet är, menar han, att subjektiva och objektiva komponenter i människors strävan efter kunskap kan förenas.

Liedmans bidrag är intressant för särartsdiskussionen eftersom det pekar på bildningsbegreppets inneboende motsägelsefulla innebörd, en folklig och en mer elitistisk. I en analys av talet om särarten bör vi uppmärksamma vilken innebörd bildningsledet i begreppet folkbildning ges. Liedmans analys är intressant också på det sättet att han hävdar att en dialektik, ett samspel mellan det subjektiva och det objektiva i bildningsbegreppet skulle kunna förena det tillsynes oförenliga. En liknande diskussion för Gustavsson i sin avhandling. Han menar att bildningsbegreppet kan karakteriseras av tre motsättningar: mellan fri process och mål, jämlikhet och elitism, helhet och specialisering. Ur dialektiken mellan dessa formas folkbildningen (Gustavsson 1991 s. 29).

Ur analytisk synpunkt sett är både Liedmans och Gustavssons positioner problematiska på det sättet att om allt mellan det subjektiva och det objektiva, både process och mål, jämlikhet och elitism, helhet och specialisering skall kunna inrymmas får vi svårigheter med distinktionerna.¹⁴ Möjligheterna att analysera *olika* tal om folkets bildning försvåras om vi låter begreppet bildning inkludera allt. En sådan karakteristik försvårar möjligheterna att

¹⁴ En liknande brist på distinktioner mellan ett mer elitistiskt och folkligt bildningsideal återfinns för övrigt i en bilaga, författad av Donald Broady, till betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) som föregick den nya läroplanen 1994.

skilja på dominerande diskurser och motdiskurser. Det vore snarare motiverat att söka finna uttryck för en diskurs om folk/bildning som folklig, jämlik helhetsorienterad och processinriktad och jämföra den med en bildningsdiskurs där elit, specialisering och kunskapsmål utgör centrala element. Liedmans analys illustrerar vilka risker det innebär att göra bildningsbegreppet alltför vittomfattande. Harmonierandet av de olika motsättningarna får också Liedman att hävda att begreppet folkbildning spelat ut sin roll (Liedman 2001 s. 358, se också Sundgren 2002 s. 11 ff.).

Håller vi emellertid fast vid folkbildningsbegreppet och söker ge det en innebörd på basis av dess två led, sammanställningen av folk och bildning, implicerar det för det första ett kollektiv, i motsatsförhållande till en elit, ett kapital eller en nationalstat. För det andra inrymmer begreppet centrala motsättningar, framförallt den mellan en folklig, humanistisk och individuell bildning och en kunskapskanon, ett kulturellt arv.¹⁵

Folkbildningens guldåldrar

För den begränsade studie det här är frågan om är det inte möjligt att med hjälp av en egen historieskrivning belysa hur bestämningarna av begreppet folkbildning växlat genom årtiondena. Nya definitioner har lagts till de gamla eller så har gamla, bortglömda eller övergivna, väckts till nytt liv och getts en ny innebörd i ett nytt sammanhang. Både enskilda individer och sociala fält skriver sin historia i förhållande till gällande existensvillkor och i relation till vad de vill i samtiden. Som pedagogiska folkhögskoleaktivister på 1970-talet talade vi t.ex. om vikten av att "återupprätta" svensk folkhögskola och folkbildning, rädda den från behörighetstänkande och utbildningsmarknad. Vi odlade då föreställningen om en folkbildningens guldålder, en tid, kanske 1910-tal till 1930-tal, då folkbildningen var ett led i en social kamp och inte, menade vi, bara förberedde för yrkesutbildning och högre studier. Den historieskrivningen var mer resultatet av det vi ville uppnå, en Freireinspirerad vuxenpedagogik, än förankrad i historisk forskning.

¹⁵ En sådan tolkning skiljer sig avsevärt från den definition som också ges i nationalencyklopedin där folkbildning helt enkelt sägs vara: "undervisning i allmänbildande syfte med en vuxen målgrupp." Utbildning definieras där som: "systematisk undervisning och träning som ger kunskaper och färdighet för visst yrke och ofta ger viss formell kompetens e.d. för detta" (NE, uppslagsordet folkbildning).

Det förhåller sig på liknande sätt med en hel del av de föreställningar om folkbildningens stolta förflutna som alltjämt odlas av politiker, myndigheter och intresseorganisationer. Vanligt är att svensk folkbildnings historia anknyts till de stora folkrörelserna, den frireligiösa, nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen och deras demokratibidrag. Den samtida folkbildningen ses då gärna som en projektion från den tiden, visserligen anpassad till nuet men med samma rot och stam. Jag menar att vi kan se hur historien inte sällan framställs som en gyllene tid där t.ex. människor av egen fri vilja kom samman, organiserade sig, studerade och samordnade sina handlingar i syfte att förändra samhället. Alternativt skrivs historien med betoning på den enskildes eller kollektivets sökande efter mening, som en bildningsresa mot det okända och åter. Sättet att skriva folkbildningens historia bildar en betydelsefull bakgrund till talet om folkbildningens särart.

En motsatt strategi är den där en "eländeshistoria" får stå som kontrast till en ljusnande framtid och tjäna som legitimering för att ta avstånd från existerande praktiker. Så använder ofta reformatorer inom det obligatoriska skolväsendet historien. Skolans historia framställs då som mörk och än idag färgad av sin tradition. Den reformerade framtiden däremot blir, i det ljuset, löftesrik.

I det avseendet har svensk folkbildningsdiskurs, hittills, varit olik den om den obligatoriska skolan. Historien har framstått som ljus, framtiden som osäker och hotande. Idag ser vi emellertid hur t.ex. strävan att införa ny informationsteknologi i folkbildningsvärlden också för med sig en omvärdering av traditionen. Gamla folkbildarideal omformuleras för att passa en ny tid.

Om vi ser försöken att skriva folkbildningshistoria snarare som ett led i att motivera dagsaktuella ståndpunkter och handlingsvägar än som fakta, som diskurs snarare än som essens, blir det också intressant att undersöka vilka olika sätt det kan finnas att skriva fram folkbildningshistorien på. Historien om "folkbildningens födelse" kan t.ex. berättas på flera olika sätt. Den kan tidsmässigt förläggas, till antiken, till reformationen, till upplysningstiden, till den filantropiska arbetarbildningen i början och mitten av 1800-talet eller till det stora folkrörelsernas uppsving vid skiftet från 1800-tal till 1900-tal.

Berättelserna kan också varieras genom att de lägger olika vikt vid folkfostran, folkupplysning, nationell medborgarbildning, självbildning eller självförverkligande. Som illustration till detta ska jag här ge fyra exempel. Det första tecknar en kontinuitet av väster-

ländsk humanism och individualism. Det andra exemplet, hämtat från Ellen Key, utgör i själva verket i sig en del av folkbildningens historiska kanon, men finns med här som illustration till tematiken om vikten av folkets och nationens förädling genom kollektiv självbildning, något som ofta återkommer i senare historieskrivningar. I det tredje lyfts kunskapsfrågan fram och där ställs folklig kunskap mot en mer akademisk, men framförallt betonas den upplysande, populärvetenskapliga gärningen. Den fjärde framhåller folkbildningens samhörighet med de folkliga rörelserna.

Den andliga frihetens förverkligande

Sigfrid Leander har i sin bok *Folk och bildning* ambitionen att skriva en "inledning till en svensk folkbildningshistoria". Han tar utgångspunkt i antiken, skriver sig fram via de kristna folkupplysarna, till Herder, Pestalozzi och vidare till den svenska folkbildningens 1800-talshistoria, med dess folkskoledébat och liberala arbetarbildning. På några ställen söker han definiera begreppet folkbildning. Dess tidiga innebörd beskriver han så:

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

Sett som särartsbestämning är det återigen det folkliga, självbestämmandet, som kommer till uttryck här liksom friheten, men vi kan notera att det hos Leander inte i första hand är en materiell frihet det handlar om utan rätten att "forma och utveckla sitt andliga liv" "individuellt och/eller gemensamt". Det gemensamma anspelar säkert på folkrörelsetraditionen men tydligt är ändå att Leander mer betonar en humanistisk snarare än en politisk bestämning av folkbildningsbegreppet. Och kanske är för honom det individuella överordnat det kollektiva? När han ska formulera sig om den mer samtida innebörden av folkbildningsbegreppet är han påtagligt försiktig men betonar då att "den enskilde befinner sig i centrum":

Folkbildning vad är det? Man drar sig för att definiera. Bildningens horisont är en cirkel där den enskilde befinner sig i centrum. Ju högre han når dess bättre blir utsikten. Det får vara nog. (a.a. s.432)

Leander får här representera en av folkbildningens egna som låter människans möjligheter att själv söka sin bestämelse, ”utveckla sitt andliga liv i frihet”, vara en av grundpelarna i folkbildningsbegreppet. Som vi ska se är detta, att individens behov och intressen ska utgöra en utgångspunkt för folkbildningen, ett återkommande tema. Dessa ska dock avvägas, utmanas och utvecklas med hjälp av det kulturella arvet. Bildning ska, framhålls det ofta i texterna, förenas med utbildning.

Fostran till självverksamhet, egenmakt och storsyn

En vanlig historieskrivning är att den moderna svenska folkbildningen växer fram i början av 1800-talet, inspirerad av engelsk arbetarbildning. Filantropi och liberal bildningsambition leder fram till bildandet av arbetareinstitut och föreläsningssällskap. En av dem som under sent 1800-tal och början av 1900-talet bidrog till att skapa den folkbildningshistorien är Ellen Key. Själv tillhörig den bildade klassen engagerade hon sig för folkets och nationens väl. När hon formulerar sig om ”Folkbildningsarbetet i allmänhet” är det behovet att förändra det svenska ”jordägarlynnnet”, att göra ”folkupplysningsarbetet” ”i djup mening *fosterländskt* och *folkligt*” som hon betonar.

Detta innebär först och främst att det ej endast sker *för* folket utan *genom* folket; att det ej blir ett stöd för gubbväldet men ett maktmedel för ungdomen...

Folkbildningsarbetet behöfver allt fler sådana fostrare till självverksamhet eller ledare av den verksamhet som redan finnes. Annars kommer denna rörelse att bli ett uttryck af den samhällshedrade jämnskalligheten, den samhällsbevarande försiktigheten och den samhällsräddande formalismen, som i öfverklassen numera göra sig breda på bekostnad af storsyn, vågsamhet och frisinne. (Key 1906 s.10–11 kurs. i original)

Folket, i synnerhet ungdomen, ska själva ta makten men, för att lyckas med detta, behövs goda ledare, ”fostrare till självverksamhet”. Det folkliga ställer hon mot överheten, vidsyn och frisinne mot försiktighet och formalism, självverksamhet mot passivt anammande. Vi kan se dessa formuleringar som tidiga särartskarakteristika, betoningen av folkligheten, att bildningen ska vara ett led i självverksamhet och bemäktigande. Inspirerad, bl.a. av Ellen Key, betonar Oscar Olsson senare på liknande sätt betyd-

elsen av att folkbildning både ska bidra till personlig utveckling och vara ett medel för att höja klassen. Han såg det självorganiserade studiarbetet både som ett led i ett upplysningsarbete och som ett led i en politisk kamp för bättre livsvillkor.¹⁶ Senare tiders tal om folkbildningen innehåller inte sällan karakteristika som påminner om dessa. Det kan då vara ett tal om individuell förändring och samhällsutveckling eller, i en modernare terminologi, om emancipation och empowerment.

Folkelig kunskap och vetenskap för folket

Andra teman som återkommer som karakteristika för svensk folkbildning är att den förvaltar en speciell kunskapssyn och att en central uppgift är att låta folket få del av den vetenskapliga forskningens landvinningar. En välkänd exponent för tidig svensk folkbildning, verdandisten och liberalen, Carl Cederblad definierar begreppet folkbildning och skissar dess historia på följande sätt:

Vanligen förstås därmed de lägre samhällsklassernas – de endast folk-skoleutbildades – ’bildning’ i motsats till de högre klassernas genom högre skolor och rikare umgengeskonventioner skapade bildningsinnehåll och stil. På senare tider, då frigörelsen från det gamla ståndssamhällets uppfattningar mera fullföljts och i stället en allt mer demokratisk uppfattning om nationens, ’folkets’, enhet gjort sig gällande, har begreppet kommit att omfatta *hela folkets bildningsliv* i alla dess skiftande former. Ett folks bildningsliv utspelar sig emellertid i kraftfältet mellan tvenne poler: *den akademiska bildningstypen och den folkliga*. Den akademiska avser att vara objektiv och universell, d.v.s. grundad på modern vetenskap och det högre konstnärliga skapandet. Den folkliga härrör ur det alldagliga livet, ur dess erfarenheter och konventioner, ur arbetslivet, ur folklig konstnärlig och religiös ingivelse, ur den folkliga självstyrelsen osv. Den är subjektiv, mer förankrad i det emotionella livet än i det intellektuella.

Cederblad formulerar folkbildningens särart genom att markera skillnaden mellan ”hela folkets bildningsliv” i motsats till ”de högre klassernas genom högre skolor och rikare umgengeskonventioner skapade bildningsinnehåll och stil”. Han gör det också genom att peka på motsättningen mellan ”den akademiska bildningstypen och den folkliga”. Den förra är objektiv och universell. Den senare subjektiv och emotionell, kopplad till det ”alldagliga livet”, till

¹⁶ För en god belysning av Olssons syn på folkbildningsarbetet se t.ex. Arvidsons historiska genomgång (Arvidson 1991).

”självstyrelsen”, arbetslivet, konsten och religionen, till erfarenhet och upplevelser. I samma artikel säger han emellertid också om ”det moderna folkbildningsarbetet”:

Även om folkbildningsarbetet från början ofta ej rådde med stort mera än att sprida ’nyttiga kunskaper’ bland allmänheten, har det dock ganska tidigt varit klart att dess egentliga innebörd var att genom *vetenskapens popularisering* sprida bildningselement från den akademiska världen till den folkliga sfären.

Som särartsformulering är betoningen av folkbildningens popularisering av tidens vetenskapliga resultat intressant. Men Cederblad gör ytterligare några intressanta noteringar om folkbildningens samhällsroll:

Nu är ju att märka att redan folkskolan och än mer det högre skolväsendet – även överför vetenskapliga resultat och betraktelsesätt till det växande släktet. Folkbildningsarbetet i mera renodlad bemärkelse syftar emellertid till att framförallt nå vuxna människor. Man talar härvid om det *fria och frivilliga folkbildningsarbetet* och understryker därmed, att folkbildningsarbetet är obundet av statens ledning av skola och skolplikt. (Citaten ur Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok från 1943 s. 502, kurs. i original).

Det han tar upp här är att folkskola och gymnasieskola kommit att fylla en liknande funktion. Särarten förstådd som att förmedla populärvetenskap till folket skulle därmed kunna vara hotad, men tillägger han, folkbildningen utmärks av att vara fri och frivillig, inte bunden av staten på det sätt som skolan är. Kanske kan vi här se att betoningen av det fria och frivilliga får en centralare betydelse som särartsmarkör när skola och högre utbildningar alltmer tar sig an den uppgift folkbildningen tidigare haft, att till hela folket förmedla en vetenskaplig världsbild och kunskap?

Rörelser i folket

Så långt har jag hämtat mina exempel från två aktiva folkbildare, Leander och Key, som vid olika tider formulerar sig om folkbildningshistorien och om folkbildningsuppgiften. Också Cederblad är själv verksam som folkbildare men har dessutom ambitionen att grundlägga en nationell folkbildningsforskning. En folkbildningsforskare i vår tid, f.ö. också han med ett förflutet som folkbildare, Lars Arvidson, kom på 1990-talet att starkt bidra till att det

nationella programmet för folkbildningsforskning, Mimer, förverkligades. I skriften *Folkbildning som forskningsområde* framstår kopplingen mellan folkbildning och folkrörelser som viktig för honom. Särskilt betonar han sambandet mellan folkliga rörelser och folkbildning. Han skriver:

Med detta betraktelsesätt bildar folkrörelserna en utgångspunkt för förståelsen av folkbildningsforskningens innehåll. Det är dock inte rörelserna som sådana som utgör forskningsobjektet utan ett 'folkbildningskeende' av det slag som ligger i linje med folkrörelsernas intentioner – *oavsett hur detta skeende utformas och organiseras.*

Och:

En knytning till folkrörelsebegreppet... innebär bl.a. att folkbildningen

- ingår i någon form av mobilisering
- syftar till kulturell eller social förändring
- bygger på ett fritt kunskapssökande
- ofta har en kollektivistisk inriktning.¹⁷

För Arvidson är, som vi ser, kopplingen till de gamla eller till nya folkrörelser central för förståelsen av folkbildningsbegreppets innebörd.

Flera andra forskare har, genom sin forskning, direkt eller indirekt kommit att bidra till bilden av att svensk folkbildningsursprung och kärna är kopplad till folkrörelserna. Så har Ambjörnsson (1988) skildrat nykterhetsrörelsens folkbildningsarbete i Holmsund vid sekelskiftet i boken *Den skötsamme arbetaren*. Rydbeck (1995) och Törnqvist (1996) har i sina avhandlingar också behandlat nykterhetsrörelsens folkbildningsarbete respektive en av dess stora företrädare, Oscar Olsson.

Sammanfattningsvis menar jag att det sätt på vilket folkbildningens historia skrivs bildar en grund för särartsdiskurserna och att den, till skillnad från när den obligatoriska skolans historia skrivs, gärna framställs som en guldålder. Leander utgår från en humanistisk formulering om vikten av att människan får förverkliga sin "andliga frihet". Key vill se folkbildningsarbetet som "folkupplysning", "fostran till "självverksamhet", egenmakt och som präglad av "storsyn". Cederblad, å sin sida, söker särarten i ett spänningsförhållande mellan en folklig och en akademisk bildningstyp men också i vetenskapens popularisering i ett fritt och

¹⁷ Arvidson 1987 *Folkbildning som forskningsområde. Avgränsningar och forskningsbehov*, s. 12 ff. Se också Sundgren 1998a.

frivilligt folkbildningsarbete. Till sist har vi sett att folkrörelse-anknytningen, för Arvidson, är en del av det som konstituerar folkbildningsbegreppet.

Det är ett rimligt antagande att det sätt på vilket folkbildningens historia framställs hänger samman med vilka centrala karakteristika i den samtida verksamheten man vill betona. Tas utgångspunkten i klassisk humanism och romantikens bildningsfilosofi framhävs den enskilde individens väg till ett förverkligande av inneboende möjligheter. Ses istället folkbildningens födelse som förknippad med folkrörelserna och kampen för rättvisa och jämlikhet framhålls betydelsen av frigörelse och bemäktigande men också av kollektiv organisering. Betonas upplysningstiden, utvecklandet av förnuftet och erövrandet av vetenskapen, görs det kanske för att hävda betydelsen av en populärvetenskaplig gärning och ett släktskap med akademien. Skulle vi hävda att folkbildningens identitet var förknippad med medborgarfostran och folklig disciplinering skulle det legitimera ett intresse för hur stat och organisationer bidrar till att forma omvärldsföreställningar och förhållningssätt hos folket etc.

Offentlig karakteristik av folkbildning

Staten

En central fråga för vår utredning är: när uppstår svensk folkbildnings behov av att markera sin särart och varför? Och hur har folkbildningsbegreppets innebörd växlat över tid? Vi såg i Cederblads formulering från 1946 att betoningen av det ”fria och frivilliga folkbildningsarbetet” fick en särskild innebörd i förhållande till att det allmänna skolväsendet byggs ut och att detta får en liknande populärvetenskaplig uppgift. Långt senare får vi också en utbyggd grundskola, ett gymnasium för alla och en omfattande statlig och kommunal vuxenutbildning. Dessutom får vi en breddad högskola som också den agerar på en alltmer gemensam utbildningsmarknad. Kanske är det då inte så egendomligt att folkbildningens behov av att markera sin särart tycks växa?

Ändå är det så att varken det obligatoriska skolväsendet, gymnasieskolan eller vuxenutbildningen demonstrerar samma upptagenhet med särartsproblematiken. Vi tar dem för givna. Ett skäl till det kan förstås vara att deras finansiering hittills i hög grad varit garanterad

av staten.¹⁸ Folkbildningen däremot måste ständigt motivera sitt existensberättigande och behov av offentligt stöd. Bildningscirklar, folkhögskolor, arbetareinstitut och föreläsningsföreningar uppbär alla tidigt stöd liksom studieförbund och folkbibliotek. De ekonomiska bidragen förenas efter hand med reglering och kontroll. Vi får statliga förordningstexter och tjänstemän som ska garantera att verksamheten sker i enlighet med de mål som riksdagen beslutat om. Folkhögskolestadgan 1919 anger allmänna mål men också i grova drag vad en folkhögskolekurs ska innehålla och hur lång den ska vara.

Inte förrän på 1970-talet tas dessa bestämmelser bort. Därmed skapas förutsättningarna för den stora variation av kurser och uppdragsutbildningar som idag kännetecknar folkhögskolans verksamhet. Samtidigt försvann en del av grunden för den "särart" som tidigare garanterats av folkhögskolestadgan. Studieförbunden har från början varit mindre reglerade och har också så förblivit. Statens styrning har där i huvudsak varit ekonomisk, prioriterade cirklar och verksamheter har fått större bidrag än annan verksamhet.

Mycket av det som för inte mer än drygt femtio år sedan med självklarhet betraktades som folkbildningsarbete har idag upphört att existera, glömts bort eller hänvisats till andra samhällssektorer. Så räknas t.ex., i en av de mer omfattande folkbildningsutredningarna om "det fria och frivilliga folkbildningsarbetet" från 1944, en lång rad verksamheter upp som idag inte längre existerar eller inte längre omfattas av folkbildningsbegreppet. Den extensiva föreläsningsverksamheten, de s.k. flyttande folkhögskolekurserna och studiehemmen finns inte längre. Korrespondensundervisningen, radions folkbildningsverksamhet, biblioteksverksamheten och "annat folkbildningsarbete", till vilket – vid sidan om studiehemmen – räknades hemgårdar, kursverksamhet och aftonskolor har endera fullständigt ändrat karaktär och/eller upphört att ingå i det som stat och intresseorganisationer betraktar som folkbildning.

Inte heller studiecirklar och folkhögskolekurser är desamma som de var den gången. En illustration till det får vi om vi jämför uppgifterna om cirkelverksamheten i 1944 års utredning med dagsaktuella. Studiecirkeln som diskuteras i utredningen omfattar inte

¹⁸ I dag står också högskolor och universitet i den situationen att de i högre grad än förr måste motivera sin existens. Därmed förefaller också behovet av att framhålla särarten öka även där.

mer än ca 200 000 cirkeldeltagare.¹⁹ Det kan jämföras med de dryga 2,6 miljoner som år 2001 deltog i det vi idag kallar studiecirkel.²⁰ Själva begreppet studiecirkel kännetecknades på fyrtioalet av att vara:

En kamratkrets för gemensamma teoretiska eller praktiska studier över ett angivet ämne efter en på förhand uppgjord plan. (a.a. s. 167)

I kommentaren till texten påpekas också att studiecirkeln ska vara skild från "diskussionsgruppen". Skillnaden ligger i föreberedelsearbetet, att studiecirkeln arbetar efter en fastställd plan och sträcker över ett "avsevärt högre antal sammankomster" än de två, tre tillfällen man i diskussionsgruppen kunde nöja sig med. Detta kan då jämföras med den mångfald av verksamheter som idag går under beteckningen studiecirkel. En mångfald som kanske är det främsta kännetecknet för dagens folkbildning.²¹ Just detta, bristen på entydighet, skulle vi kunna anta är ett skäl till att särartsdiskussionen nu aktualiseras.

När "några av folkbildningsarbetets kännetecken" diskuteras 20 år senare gäller det, som tidigare, studieförbudens verksamhet och då främst studiecirkelarna.²² Dessa kännetecken är då mer allmänt formulerade. För det första är det folkrörelseförankringen som ska garantera "övergripande idéer eller värden", självständighet gentemot "stat, landsting, kommun och gentemot enskilda maktgrupper", "en demokratisk uppbyggnad" och "social gemenskap", viss storlek, spridning och varaktighet. För det andra är det "rätten till profilerade studier" som ska möjliggöra ett ideologiskt präglat innehåll som dock ska behandlas med "saklighet". För det tredje återkommer begreppen "fritt och frivilligt". Fritt då förstått som att det är "behoven och förutsättningarna hos de människor som verksamheten vänder sig till som skall forma och utveckla arbetet" i motsats till centrala läroplaner och kursplaner. Frivilligbegreppet syftar här på möjligheten att välja ur ett brett utbud. Vidare sägs att "mål och arbetsformer skall bestämmas av deltagarna tillsammans".

¹⁹ SOU 1946:68. *Det fria och frivilliga folkbildningsarbetet*. Del 1. Allmänt folkbildningsarbete s. 52.

²⁰ Kulturen i siffror 2002:1. *Studieförbunden 2001*. Statens kulturråd. Sveriges officiella statistik.

²¹ En slutsats som vi t.ex. drog i studien av *Cirkelsambället* SOU 1996:46.

²² SOU 1977:38. *Folkbildningen i framtiden. En debattskrift från folkbildningsutredningen* s. 7-28.

Men här förs också en diskussion om vad valfriheten skall omfatta och vilka som ska delta i utformningen av mål och arbetsformer.

Två problem diskuteras särskilt, det alltmer institutionaliserade folkbildningsarbetet och att utökningen av arbetsrätten inskränkt huvudmännens möjligheter att välja medarbetare. En intressant diskussion förs i texten mellan utredningens majoritet och en minoritet som hävdar att majoriteten driver kraven på rörelseförankring och profilering för hårt. Den vill istället ha en viss självständighet för vad man kallar "folkbildningsrörelser" dvs. studieförbunden ska själva kunna tillmötesgå olika människors behov och intressen, även de som saknar rörelseanknytning. Ur ett särartsperspektiv är det här frågan om att hävda rörelseanknytningen som en central del av särarten och/eller hävda att folkbildningsarbetet har en särart i sig, utgör en egen "rörelse". Folkrörelsetraditionen som ofta kopplats till folkbildningens historiska rötter ställs här mot folkbildningens egenart istället för att bidra till att markera den.

Folkhögskolan, som inte alls behandlades varken i betänkandet om "det fria och frivilliga folkbildningsarbetet" på 1940-talet eller i folkbildningsutredningens debattskrift, får däremot i samband med skolkommisionens tillsättning 1946 en egen delegation som avger sitt betänkande om *Folkhögskolans ställning och uppgifter* (SOU 1953:24). Där är kanske den främsta förändringen att det blir möjligt för folkhögskolorna att avge ett folkhögskolomdöme, utformat som en kompromiss mellan skolans betyg och ett intyg om genomgången kurs. Drygt tjugo år senare behandlas folkhögskolan i ytterligare en utredning *Folkhögskolan* (SOU 1976:16). Förutom att de nya målformuleringarna är påverkade av 1970-talets pedagogiska progressivism är det, i det här sammanhanget mest betydelsefulla, att den avreglerar, vidgar och öppnar upp folkhögskolebegreppet så att kortkurser, särskilda kurser och uppdragsverksamhet kan expandera.

På 1990-talet får vi en utredning som behandlar folkbildningsarbetet och folkhögskolan som delar av samma problematik, *Det fria bildningsarbetet. Debattinlägg om folkbildningen och folkhögskolan i framtiden* (SOU 1990:66). Den är visserligen en bilaga till folkhögskolekommitténs betänkande men i förordet skriver folkhögskolekommitténs ordförande Gunnar Svensson att "vi har kommit fram till slutsatsen att folkhögskolan i framtiden bör spela en mer framträdande roll i det fria bildningsarbetet". Det framgår av texten att det från utredningens sida gällt att stimulera

diskussion om hur folkhögskolan kan utveckla sin verksamhet utöver den allmänna kursen, både ifråga om fritt folkbildningsarbete och när det gäller rörelseanknuten eller folkbildningsanknuten yrkesutbildning. Folkhögskolekommitténs huvudbetänkande, *Folkhögskolan i framtidsperspektiv* (SOU 1990:65), fullföljde den avreglering som påbörjades i 1973 års folkhögskoleutredning.

Regeringens proposition *Folkbildning* (Prop. 1990/91:82) behandlar både studieförbundens och folkhögskolans verksamhet. Vi kan i den känna igen talet om folkbildningens särart från tidigare texter.

Folkbildningen handlar i all enkelhet om folkets fria kunskapssökande. Den demokratiska kunskapssyn, som fått sitt uttryck i det fria bildningsarbetet, är en omistlig del i vårt samhälle. Den är en förutsättning för yttrandefriheten och för de enskilda medborgarnas möjligheter att bilda opinioner. (a.a. s. 7)

- - -

Folkbildningsverksamheten skall vara fri och frivillig, obunden av stat och marknad, skild från samhällets läroplansstyrda utbildning och arbetsgivarnas produktionsanpassade personalutbildning. Den skall vara ett forum där deltagarna själva väljer ämne och arbetsformer och där de egna erfarenheterna och behoven styr studierna. En nära relation till människors vardagliga miljöer och gemenskaper av ideologisk och kulturell karaktär är naturligt. (a.a. s. 8)

Här sägs också att:

Den utbildning som bedrivs inom folkbildningen skall vad gäller både rekrytering, form och arbetssätt utgöra ett alternativ till utbildningar inom det offentliga skolväsendet och, i vissa fall högskolan. (a. a. s. 10)

I 1991 års folkbildningsförordning återfinns detta krav på pedagogisk särart för all folkbildning men nu i en något annan formulering, bl.a. är kravet på annan rekrytering borttaget och det talas i stället för utbildning om undervisning:

Undervisningen skall ordnas så att den till form och arbetssätt tydligt skiljer sig från den som anordnas i det offentliga skolväsendet och högskolan. (SFS 1991:977 § 5)

Ett år senare ändras förordningstexten i ett tillägg. Samma formulering flyttas ner och kommer att gälla enbart folkhögskolan (SFS 1992:737 § 6). Sex år senare försvinner särartskravet också för folkhögskolan ur förordningstexten i ännu ett tillägg (SFS 1998:973).

De centrala paragraferna lyder nu:

Inledande bestämmelser

1 § Statsbidrag kan enligt denna förordning lämnas till folkhögskolor, studieförbund och studerandeorganisationer inom folkhögskolan. Frågor om sådana bidrag prövas av Folkbildningsrådet.

Folkbildningsrådet skall även fullgöra andra uppgifter enligt denna förordning.

Statsbidragets syften

2 § Statens stöd till folkbildningen skall ha till syfte att

1. främja en verksamhet som gör det möjligt för kvinnor och män att påverka sin livssituation och som skapar engagemang för att delta i samhällsutvecklingen,
2. stärka och utveckla demokratin,
3. bredda kulturintresset i samhället, öka delaktigheten i kulturlivet samt främja kulturupplevelser och eget skapande.

Verksamhet som syftar till att utjämna utbildningsklyftor och höja utbildningsnivån i samhället skall prioriteras liksom verksamhet som riktar sig till utbildningsmässigt, socialt och kulturellt missgynnade personer. Personer med utländsk bakgrund, deltagare med funktionshinder och arbetslösa utgör särskilt viktiga målgrupper för statens stöd. (SFS 1998:973 Förordning om statsbidrag till folkbildningen)

Dock framhölls i propositionen att ”regeringen räknar med att folkbildningen själv tar ansvar för att utbildningen som anordnas med statsbidrag präglas av folkbildningens kännetecken” (prop. 1997/98:115).²³ Vilka dessa ”kännetecken” är diskuteras emellertid inte.

Den enda karakteristik som riksdag och regering idag ger av svensk folkbildning, utöver vad som sägs i förordningen, är den som utbildningsdepartementet svarar för på sin hemsida.²⁴ Där sägs att folkbildning:

Kännetecknas av att den är ”fri och frivillig”, d.v.s. fri från statlig styrning och frivillig för deltagarna. Till folkbildning räknas framför allt verksamhet inom folkhögskolor och studieförbund...

Sedan 1991 har folkbildningen stora friheter att själva fördela medlen enligt ett antal av staten fastställda syften.

(Den) . . . riktar sig till alla samhällsgrupper och omfattar många olika ämnesområden.

²³ En formulering som alltså är så gott som ordagrant densamma som den som använts direktiven till SUFO 2.

²⁴(<http://www.utbildning.regeringen.se/ansvarsomr/vuxfolk/folkbildning/folkbildning.htm>)

På hemsidan står också att "folkhögskolan (inte) är bunden av centralt fastställda läroplaner" och att de själva bestämmer över "verksamhet och profil". Vidare att "ämnesövergripande studier" och "utgångspunkt från de studerandes behov, förkunskaper och erfarenheter" samt att "de studerande har möjlighet att tillsammans påverka studiernas inriktning och innehåll" utgör pedagogiska kännetecken för folkhögskolan. För studieförbundens del finns det bara en motsvarande, mycket kort, formulering om att "verksamheten utgår från deltagarnas egna erfarenheter, behov och förkunskaper".

Ser vi till de statliga formuleringarna är, för det första, paradoxen mellan statens tidiga och successivt ökande stöd, reglering och kontroll av verksamheten ställt mot den återkommande formuleringen om det "fria och frivilliga folkbildningsarbetet" intressant. Det är uppenbart att friheten på olika sätt är inramad och villkorad även om det inte klart framgår hur. För det andra kan vi, på basis av de korta utdragen ur, kommitté- och förordningstexter konstatera att vad som ansetts ingå i begreppet folkbildning inte varit självklart utan växlat väsentligt under de senaste hundra åren. För det tredje kan vi anta att behovet av att markera särart vuxit allteftersom utbildningssystemet byggts ut och allt fler genomgår både grundskola, gymnasieskola och grundläggande högskoleutbildning, men också i takt med att folkbildningen, liksom en lång rad andra anordnare, agerar på en öppen utbildningsmarknad.

Behovet av särartsmarkörer förefaller öka i takt med att de statliga regleringarna blir mindre detaljerade och verksamheten alltmer mångfacetterad. Kravet på pedagogisk-metodisk särart har emellertid idag tagits bort ur förordningstexten, kvar finns bara de allmänna formuleringarna om förväntningarna på verksamhetens resultat; påverkan på deltagarnas livssituation, deras ökade delaktighet i samhälls- och kulturliv, och att verksamheten totalt sett ska stärka demokratin. Vidare att folkbildningen ska bidra till att öka jämlikheten i utbildningshänseende, framförallt genom att ge människor med annan kulturbakgrund, funktionshinder och arbetslösa studiemöjligheter.

Några antydningar om pedagogisk särart, åtminstone för folkhögskolans del hittar vi ändå i texterna; frånvaro av centrala läroplaner och tvärvetenskaplighet. Formuleringarna om vikten av att utgå från "de studerandes behov, förkunskaper och erfarenheter" respektive "deltagarnas egna erfarenheter, behov och förkunskaper" hör också till de pedagogiska särartsindikatorerna. De skulle

kunna spegla en bakomliggande föreställning om att folklig bildning och kunskap, till skillnad från akademisk, i högre grad måste utgå från tidigare erfarenheter och självupplevda behov. Vill vi få ytterligare information om de offentliga särartsmarkörerna får vi gå till de länkar som utbildningsdepartementet hänvisar till, folkbildningsrådets och folkhögskolornas informationstjänsts hemsidor.²⁵

Folkbildningsrådet

Existensen av ett "folkbildningsråd" är i sig intressant för en analys av hur talet om svensk folkbildning utformas. Rådet är en "ideell förening" med tre medlemsorganisationer, folkbildningsförbundet, landstingsförbundet och rörelsefolk högskolornas intresseorganisation. Folkbildningsförbundet är studieförbundens samarbetsorgan och de två andra organiserar olika huvudmän för merparten av landets folkhögskolor. Folkbildningsrådet har "av staten anförtrots":

- att fördela statsbidrag till studieförbundens och folkhögskolornas verksamhet,
- att följa upp och utvärdera verksamheten,
- att lämna budgetunderlag och årsredovisningar.

Men arbetar också "på uppdrag av medlemsorganisationerna med":

- att svara för folkbildningspolitisk bevakning och informationsverksamhet,
- att samordna folkbildningens internationella kontakter,
- att administrera Folkbildningsnätet, folkbildningens digitala mötesplats,
- att svara för centrala informationsinsatser om folkhögskolornas kursutbud via Folkhögskolornas informationstjänst.
(www.folkbildning.se/page/6/Folkbildningsrådet.htm)

Ett så tydligt korporativt organ "i myndighets ställe", som Lindgren (2001) formulerar det, kommer att bidra till att också särarten inordnas i ett korporativt tänkande där stat, folkrörelser och intresseorganisationer ses som självklara samarbetspartners utan egentliga motsättningar. Det har sin givna betydelse både för vilken essentiell särart som skulle kunna realiseras, om en sådan nu finns, och för hur det offentliga talet om särarten gestaltas.

Av betydelse för särartsdiskussionen är också hur folkbildning definieras i förhållande till annan utbildning och vuxenutbildning.

²⁵ <http://www.folkbildning.se/> respektive <http://www.folkhogskola.nu/>

När folkbildningsrådet presenterar sig på engelska gör man det som "Swedish National Council of Adult Education". Men man har också en nedtonad rubrik "Facts on Liberal Adult Education" på hemsidan. Detta demonstrerar inte bara svårigheten att hitta en lämplig engelsk översättning för folkbildningsbegreppet utan också att folkbildningsrådet väljer att betona samhörigheten med vuxenutbildningen snarare än med ungdomar, fritid eller kulturliv. Detta alltså trots att diskussionen om det svenska folkets bildning, i varje fall fram till andra världskriget, också omfattat de ungas bildning och att det idag bland deltagarna, såväl på folkhögskolor som i studiecirklar, återfinns många ungdomar. Inte minst anmärkningsvärt är det med tanke på att fritidsverksamheten, idrotten och kulturen, i så hög grad dominerar cirkelverksamheten.²⁶

På Folkbildningsrådets hemsida finns under rubriken "Folkbildning" en rad formuleringar som på olika sätt söker karakterisera svensk folkbildning.²⁷ Inledningsvis ges en kort historieskrivning i vilken 1800-talet anges som den moderna folkbildningens ursprung och här nämns tidiga bildningsrörelser, föreläsningsföreningar, biblioteken, folkhögskolorna och studieförbunden men också radion som exempel på folkbildande verksamheter. Vidare sägs att "i över hundra år har människor i Sverige samlats för att tillsammans studera på egna villkor" och att motiven "då som nu" var "att stärka sina möjligheter att påverka de egna livsvillkoren och ofta att påverka och förändra förhållanden i samhället". Begreppet "fritt och frivilligt" hänförs till 1944 års folkbildningsutredning liksom betoningen på "demokratisk fostran". I texten påpekas också att med den nya folkbildningsförordningen, 1991, blev "den statligt stödda folkbildningen målstyrd istället för regelstyrd".

Folkbildningsbegreppet definieras institutionellt, som bestående av studiecirklar, folkhögskolor och den kulturverksamhet dessa bedriver. Verksamheten utmärks av, påstås det, att "en demokratisk samtalskultur har utvecklats ... grundad på tolerans mot oliktankande och respekt för sakliga argument och fattade beslut" samt att "deltagarna har ett stort inflytande och gemensamt är med och formar innehåll och uppläggning". Det tilläggs dock att det inom folkbildningen också ryms uppdrag från samhället och från medlemsorganisationer, "kunskapslyftet" nämns här som ett exempel.

²⁶ Så är nära 10 procent av cirkeldeltagarna studieåret 2000 under 15 år och 20 procent under 25 år (Svensson 2002 s. 13).

²⁷ www.folkbildning.se/page/8/Folkbildning

Under rubriken ”kännetecken” citeras ett PM, *Folkbildningens identitet och kännetecken* (Magnusson 1998). Där sägs att folkbildningens identitet formas av att den/det är:

Fritt och frivilligt (deltagarna väljer själva att delta samt ämnen/kurser/aktiviteter)

Deltagarstyrd (deltagarna ges ett stort inflytande över uppläggning och innehåll)

Formar egna utbildningsplaner (icke läroplans- eller betygstyrt)

Livsvärldsförankrad (utgår från deltagarnas behov och erfarenheter)

Ideologisk och/eller innehållsmässigt profilerad (plats för särarter)

Mångsidig (i sitt verksamhets- och programutbud)

Flexibel (snabbt tillgodose nya utbildningsbehov eller utveckla nya former)

Riksomfattande (finns i alla kommuner)

(www.folkbildning.se/page/17/Kännetecken)

Här sägs också att folkbildningen kännetecknas av dess ”mångfald”, ”mångsidighet” och att den är ”rikstäckande”. Verksamheten rymms inom:

Hela spektrat demokratisering, folkrörelsebaserad verksamhet, kulturverksamhet samt allmän bildning och vuxenutbildning på alla nivåer och för alla samhällsgrupper.

I Folkbildningsrådets historieskrivning är det alltså människors möjligheter att bedriva studier på egna villkor, folkrörelseanknytningen och bidraget till samhällsförändringen som framhålls som det centrala. För den dagsaktuella verksamheten anges som karakteristika att den är rikstäckande, flexibel, mångsidig och mångfaldig. Allt detta är uttalanden om verksamhetens *villkor och organisation* och särskiljer inte folkbildning från en mängd annan offentlig utbildnings- och kulturverksamhet. Närmare kännetecken räknas emellertid också upp. Några gäller den *pedagogiska formen och processen*. Hit hör att folkbildningen ska vara deltagarstyrd men också att den ska präglas av en demokratisk samtalskultur, tolerans mot oliktankande och respekt för sakliga argument och fattade beslut. Även om innehållsfrågorna inte behandlas explicit, varken i statens mål eller i folkbildningsrådets ”kännetecken” sägs där något om vad som ska karakterisera *innehållet*. Det ska anges i egna utbildningsplaner, vara livsvärldspräglad, ideologiskt och/eller profilerat för att ge utrymme för deltagarnas behov och intressen: för deras särarter och för folkrörelseorganisationernas profilering. Så

har vi en grupp karakteristika som är utsagor om förväntade *resultat*. Hit hör talet om påverkan på livssituation och samhällsutveckling, delaktighet i demokrati och kulturliv samt förväntan om utjämning av ojämlikheter i utbildningshänseende.

Schematiskt skulle den offentliga karakteristiken av svensk folkbildning, som den framställs i statliga dokument och på folkbildningsrådets hemsida, kunna sammanfattas så här:

Villkor och organisation

- rikstäckande
- mångsidig
- mångfaldig
- flexibel

Institutionellt

- studieförbund
- folkhögskolor
(kulturverksamhet i dessa organisationers regi)

Pedagogisk form och process

- deltagarstyrd
- demokratisk samtalskultur
- tolerans mot oliktankande
- respekt för sakliga argument och fattade beslut

Innehållets karaktär

- angivet i egna utbildningsplaner
- livsvärldspräglad
- ideologiskt och profilerat

Förväntade resultat

- förändrad livssituation
- påverkan på samhällsutvecklingen
- delaktighet i demokrati och kulturliv
- ökad jämlikhet i utbildningshänseende

Granskar vi de här särartskriterierna närmare rubrik för rubrik ser vi för det första att de formuleringar som gäller villkor och organisation är vida. Rikstäckande är också den vanliga skolan, högskolan och den statliga och kommunala vuxenutbildningen. Att

en verksamhet kännetecknas av sin mångsidighet, mångfald och flexibilitet är snarast att säga att det är frånvaron av särart som utgör särarten. Framförallt är dessa karakteristiska utsagor om anpassbarhet och följsamhet.

Att låta det institutionella vara indikatorer på särarten, existensen av särskilda institutioner, studieförbund och folkhögskolor, får lätt karaktären av ett cirkelresonemang eftersom det inte säger oss något om det inre folkbildningsarbetet. Ändå kan just graden av institutionalisering och professionalisering mycket väl framstå som en betydelsefull särartsmarkör, något jag ska återkomma till längre fram.

Fortsätter vi och ser till utsagor som kan relateras till den pedagogiska formen och processen är betoningen av deltagarstyrning, dialogisk demokrati, tolerans och respekt, betraktade som utsagor inte heller specifika för folkbildningen. Även här finns liknande formuleringar i måldokument för skola, högskola och vuxenutbildning. Dessa karakteristika stämmer också väl med det allmänna talet om "värdegrund" och "deliberativ demokrati" som idag används i olika utbildningssammanhang.

Något annorlunda förhåller det sig med formuleringarna om innehållet. Betoningen av att ha egna utbildningsplaner, att innehållet ska vara livsvärldspräglat och samtidigt ideologiskt och profilerat kan vi se som mer specifika formuleringar om vi jämför med annan utbildning. Där betonas istället läroplaner och kursplaner, visserligen förväntas dessa bearbetas och tolkas men vi kan hävda att det är ett givet pensum snarare än utgångspunkten i elevernas/deltagarnas livsvärld som präglar målskrivningar i det allmänna utbildningsväsendet. Inte heller kan vi förvänta oss att där finna en motsvarande betoning av det ideologiska och profilerade.

Också utsagorna om de förväntade resultaten förefaller vara av en annan karaktär i folkbildningens målformuleringar än de vi återfinner i det formella utbildningsväsendets läroplanstexter. Utan att vi här gör direkta jämförelser med de senare så kan vi konstatera att anspråksnivån i folkbildningsdokumenten är hög och att de förväntade resultaten där snarare gäller livssituation och samhälle än personlig förberedelse för yrkesliv och fortsatta studier. Självklart är det en tolkningsfråga vilka förändringar, vilken påverkan, delaktighet och mer precist hur långt och på vilket sätt jämlikheten ska öka men som formuleringar ägnade att betona särart framstår de ändå.

Folkhögskolornas informationstjänst (FIN) och Svenska folkhögskolans lärarförbund (SFHL)

FIN

Folkhögskolornas informationstjänst, FIN, har på sin hemsida ett utdrag ur en skrift *Om folkhögskolan – historia, fakta, verklighet, vision* (1996)²⁸. På några sidor anges här hur man ser på folkhögskolans särart.

Just förmågan att kunna möta nya behov utan att förlora sin själ, att förena förnyelse med eftertanke, är folkhögskolans särprägel... Samhällsnyttan i samspel med individens utveckling har gjort att den överlevt.

Bildning och utbildning går att förena hävdas det:

En av folkhögskolans viktiga uppgifter är att ge matnyttiga kunskaper för fortsatta studier eller arbetsliv. Men det ska ske på ett sådant sätt, att när kunskaperna växer, så växer också människan. På folkhögskolan kan man upptäcka sig själv och sina möjligheter, skaffa sig redskap för att påverka sitt liv och sitt samhälle. Studierna i mer traditionella skolämnen får gå hand i hand med ett friare kunskapsökande.

De rörelseanknutna folkhögskolorna erbjuder också ”en möjlighet till engagemang och påverkan i för samhället viktiga demokrati-frågor” hävdas det. Vidare talas om ”en andra chans i vuxen ålder”, möjligheten att ”kompensera för det man missade i sin tidigare skolgång” och att ”på folkhögskolan vaknar studieintresset, självförtroendet stärks”. Pedagogiken grundar sig på ”en annan definition av kunskap, där förmågan att ta till oss och själva skapa ständigt nya synvinklar på tillvaron” är det centrala. Samtalet, lärandet i socialt samspel, och att folkhögskolan är ”en skola för samhället och inte för betygen” är andra särartsformuleringar liksom de om internatets möjligheter:

Tiden på folkhögskolan beskrivs ofta som en process och en fas i livet där växande, mognad, social och personlig utveckling betytt mera än de faktiska kunskaper man fått med sig.

”Verkstadsmetodik”, strävan att vara ett öppet kulturcentrum för alla, tvärvetenskapligheten och viljan att förändras efter deltagarnas behov och livsvillkor är annat som tas upp i utdraget på hemsidan. Flera av dessa särartsformuleringar har vi mött tidigare, både i de

²⁸ <http://www.folkhogskola.nu/About.asp?TAB=folkhogskola>

historiska exemplifieringarna och i statens utredningstexter och mål men också i rådets formuleringar. Det gäller t.ex. skrivningarna om att verksamheten grundas i en särskild människo- och kunskapsyn och betoningen av bidraget till demokratin. Även formuleringarna om den dialogiska och sociala pedagogiken, ”verkstadsmetodiken” och framhävandet av den personliga växten och utvecklingen kan vi känna igen från andra texter. Mer specifikt för den här texten är att individens behov avvägs mot samhällets. Bildning och utbildning, samhällsnytta och egennyttan kan förenas i folkhögskolestudierna hävdas det, ”när kunskaperna växer, så växer också människan”. Tiden på folkhögskola, sägs det också, väcker studieintresset, stärker självförtroendet och fungerar kompensatoriskt. Internatet framställs som särskilt värdefullt för den pedagogiska processens och individens utveckling.

SFHL

Inte förvånande formulerar sig Svenska folkhögskolans lärarförbund (SFHL) i liknande termer. Under rubriken ”Folkbildning – begrepp och kärna” skriver man i sitt folkbildningspolitiska program att folkbildning historiskt grundar sig på ”en idéburen folklig kunskapsyn” och att ”den ideologiska förankringen har inneburit en aktiv roll i den samhälleliga solidaritetens och demokratins framväxt”. Vidare att:

Den folkliga förankringen har lett till ett kunskapsinhämtande i gemenskap och dialog där varje människas erfarenheter och kulturarv tas till vara.

Folkbildningens människosyn innebär en tro på varje människas inneboende nyfikenhet och lust att lära och utvecklas. Självbildningen är en central tanke.

I folkbildningens kunskapsyn finns också ett helhetsperspektiv som förenar teori och praktik, hjärna och hand, vilket leder till ställningstagande och aktiv handling.²⁹

Ett väsentligt drag i folkbildningen är dess fristående position till stat och institutioner samt att deltagandet sker på frivillig grund.³⁰

Också här framhålls att ”folkhögskolan utvecklat en egen kombination av utbildning och bildning, där kompetensgivning förenas med

²⁹ Lagg märke till den omedvetna (?) parallellen till Ellen Keys formulering i citatet ovan och att här bara finns hjärna och hand med, hjärtat saknas.

³⁰ http://www.sfhl.se/Folkbildningspolitiskt_program.htm 030728

folkhögskolans fria folkbildning”. Det särskilda studieomdömet, helhetsperspektivet, att ”lära för livet, inte för provet” liksom ”gemensamt arbete och dialog”, ”växande” och möjligheten att erbjuda en ”mänsklig och kulturell mötesplats” är andra karakteristika som framhålls i texten. Också det särskilda bidraget till demokratin, kulturen och det livslånga lärandet nämns. Särartsformuleringarna kan ses som variationer på dem som finns i de övriga texterna. Ett tillägg är emellertid just formuleringen om att den ska kunna vara en ”mänsklig och kulturell mötesplats”. Det förefaller vara en väl etablerad föreställning att människor av olika slag och från olika samhällsklasser ska kunna mötas i folkbildningens verksamheter.³¹

Folkbildningsförbundet

Studieförbundens intresseorganisation, vars uppgift är att ”stärka studieförbundens ställning i samhället genom omvärldsanalys, kommunikation och samverkan” har inget gemensamt måldokument av motsvarande slag på sin hemsida men där finns några kortfattade formuleringar om folkbildningsuppgiftens karaktär.³² Så framhålls att:

Studiecirkeln är det mest kännetecknande för studieförbunden. Hela människan utvecklas intellektuellt och socialt. Metoden utgår från att människan är kunskapstörstande, kreativ och aktiv.

Och vidare att ”mångfald”, ”tillgänglighet”, ”flexibilitet”, ”bredd och djup” är det som karakteriserar verksamheten. De tio olika förbunden presenteras också kortfattat var för sig under egna logotyper. Så presenterar sig ABF som det största förbundet där demokratifrågan är den centrala. Folkuniversitetet framhåller sin universitetsanknytning och att kunskaperna ska kunna omsättas i praktiken ”i arbetslivet eller i privatlivet”. Medborgarskolan betonar humanismen, ansvarstagandet, engagemanget och kulturarvet. NBV tar fram livsstilsfrågorna, miljön och det globala ansvaret liksom framtiden och informationsteknologin. Sensus presenterar sig som ett förbund som har ”livsfrågor, humanitära frågor och musik” i fokus men också religion, mångfald och frivilligarbete. SISU vill

³¹ Några ofta citerade uttalanden är Rickard Sänders om att ”mångfald inte enfald” ska präglade folkbildningen och Palmes tal om Sverige som en ”studiecirkeldemokrati”.

³² <http://www.studieforbunden.nu/030728>.

bidra till demokratin, kulturen och det internationella via idrotten. Studieförbundet har sin inriktning på "natur, djur, miljö samt kultur" och de "ekologiska och globala sammanhangen". Studieförbundet Bilda arbetar "utifrån en kristen värdegrund"; livsåskådningsfrågorna, kulturen, musiken och mångfalden nämns som centrala områden. SV formulerar sig om vikten av mötesplatser där "social ekonomi, levande kultur och hållbar utveckling" är centrala ämnen liksom de internationella frågorna. TBV till sist betonar samarbetet med de fackliga medlemsorganisationerna, arbetsmarknadsutbildningarna, kultur- och fritidsverksamheten men också den speciella "Akademien" som ger en mer formell yrkesföreberedelse. Allmänt sett håller studieförbunden en låg "folkbildningsprofil" i sina presentationer, dvs. de är sparsamma med formuleringar som anknyter till övergripande mål eller historiska uppgifter. Kort sagt särartsmarkörerna är få. Kanske är de mer återhållsamma med sådana därför att de måste kunna sälja sin verksamhet mer direkt än folkhögskolorna?

Så långt har vi kunnat följa en lång rad, både historiska och dagsaktuella försök att formulera vad folkbildning mer specifikt är för något, eller kanske snarare, förväntas vara. Det går inte att ur dessa texter extrahera en entydig folkbildningshistoria, än mindre går det att på basis av dem formulera en entydig särart.³³ Såväl aktörerna på fältet, folkbildarna, funktionärerna och ledarna i organisationerna, som politikerna och forskarna bidrar på olika sätt till att forma de i tiden dominerande föreställningarna om vad som utmärker svensk folkbildning. De exempel vi här sett på hur staten, folkbildningsrådet och intresseorganisationerna formulerat sig kring folkbildningens karakteristika eller dess "kärna", kan vi heller inte betrakta som utsagor om hur verksamheten konkret är utformad på folkhögskolekurser eller i studiecirklar. Snarare är det utsagor om det önskvärda. Detta tal om svensk folkbildningshistoria och egenart är påverkat av samtidens villkor, pågående debatt och – kanske inte minst – av folkbildningsforskningens ansatser, analyser och slutsatser.

³³ I själva verket formas och omformas folkbildningshistorien hela tiden, vi behöver bara tänka på alla de folkhögskolor och studieförbund som ombildats och tillkommit. En process som i hög grad pågår också idag.

Forskning om folkbildning – dominerande, antydda och oppositionella särartsdiskurser

Väljer vi att se särarten mer som en språklig-retorisk konstruktion och mindre som bestämda karakteristika, möjliga att iakttä i folkhögskolors och studieförbunds verksamhet, är det intressant att försöka identifiera hela spektrat av särartsdiskurser.

Inledningsvis kommer jag i det här avsnittet att indela det jag menar är *dominerande* folkbildningsdiskurser i tre kategorier. En som omfattar talet om demokratifunktion och kulturbidraget. En annan där bildningssyn, folkbildarets och existensproblematik utgör tematiken. En tredje som diskuterar särart i pedagogik och didaktik. Därefter diskuterar jag några diskurser som jag menar ännu mer är *antydde* än fullt utvecklade. En gäller talet om att folkbildningens villkor och inramning skulle vara särartsgrundande. En annan att själva det korporativa samarbetet mellan rörelser, intresseorganisationer och stat är en grund för svensk folkbildnings egenart. En tredje är den som vi kan se uppstå som resultat av folkbildningens möte med den nya teknologin, införandet av IKT. Till sist ger jag exempel på några mer eller mindre väl utvecklade oppositionella diskurser, s.k. motdiskurser, om folkbildningen som ”mothegemonisk” kraft och som (en)könad praktik.

Demokratifunktion och kulturbidrag

Demokratifunktion

Den kanske mest dominerande föreställningen om svensk folkbildningens särart gäller dess bidrag till demokratin. Både i de statliga målen, i intresseorganisationernas program och i forskarnas ansatser ser vi hur demokratibidraget både utgör grund för verksamhetens legitimitet och återkommer som central forsknings- och utvärderingsfråga. Det kanske inte är så förvånande eftersom, som vi sett, demokratimålet är det som starkast skrivs fram i gällande folkbildningsförordning. Där talas alltså om vikten av att folkbildningen kan bidra till såväl en förändrad livssituation som en utveckling av samhälle, kultur och demokrati. Samtidigt gäller det att ”utjämna utbildningsklyftor och höja utbildningsnivån” generellt sett, men också att göra särskilda insatser för ”utbildningsmässigt, socialt och kulturellt missgynnade personer”. I synnerhet

för människor med annan kulturbakgrund, funktionshinder och/eller de som är arbetslösa.

Folkbildningens uppgift är, formulerad på det sättet, både kompensatorisk och emancipatorisk. Den tidigare, historiska, diskursen i offentliga texter gällde framförallt medborgarbildning och ”väckelsen till andligt liv”. Idag är det jämlikheten på utbildningsområdet och delaktigheten i demokrati och kulturliv som framstår som det centrala i dessa texter.

Ser vi till hur fältets aktörer och forskare förhållit sig till demokratidiskursen har de i hög grad varit delaktiga i att forma, utveckla och befästa den. Så görs ”ett försök till genomlysning av ABF som demokratifostrare” i ett arbete om ”studiecirkeldemokrati” av några av ABFs egna medarbetare, Mauritz Sköld och Eva Åström (1990). Gösta Vestlund (1991) undersöker ”föreningslivets och folkbildningsarbetets betydelse för demokratin” som avslutning på sin formella yrkeskarriär efter att ha varit både elev, lärare och rektor på folkhögskola tillika undervisningsråd på Skolöverstyrelsen. Förrre folkhögskolerektorn och folkhögskoleinspektören Bo Göthberg författar (1993) en av de första rapporterna, *Folkhögskolor och demokratifostran*, i Folkbildningsrådets utvärderingsserie.

Dessa rapporter har det gemensamt att de har folkbildningens möjliga demokratibidrag som utgångspunkt och på olika sätt söker värdera det. De ger också förslag till hur det skulle kunna ökas på basis av sina resultat. Demokratibegreppet problematiseras inte i deras arbeten. Det är inflytandet och delaktigheten i den formella demokratin, i stort och smått, som framstår som det centrala. Något liknande kan f.ö. sägas också om mitt eget tidiga demokrati-projekt på 1970-talet som gällde att söka ”pedagogiska modeller för folkhögskolan” (Sundgren 1980). Det hade som utgångspunkt att folkhögskolestudierna skulle bidra till att öka deltagarnas politiska resurser, inspirerat av den s.k. låginkomstutredningens resultat att en stor del av svenska folket var politiskt utanförstående. Möjligen var slutsatserna mer kritiska mot gängse demokratitolkning, ansatsen trots det likartad. Det gällde att öka delaktigheten i den formella demokratin.

Hellblom (1985) har en mer kritisk och problematiserande utgångspunkt i sin avhandling *Från primitiv till organiserad demokrati*. Hon utgår där ifrån erfarenheterna av ett antal studiecirkel i Vikmanshyttan, tillkomna i samband med en omfattande nedläggning av ortens industri. Initialt ställer hon frågan varför cirkelarna och inte facket kom att, om än temporärt, fungera som en ”proletär

offentlighet”. Mot bakgrund av en framskriven arbetarrörelse- och fackföreningshistoria och en genomgång av dess tidiga demokratiideal och med hjälp av en utveckling av Habermas offentlighetsbegrepp genomför hon sedan sin analys.

Hennes resultat är att den proletära offentlighet som hon menar en gång fanns inte längre existerar. Bara de tillfälligt arrangerade cirkelarna i samband med nedläggningen kom att utgöra, den ideala, proletära offentlighet som hon efterlyser. Varken fackföreningarna eller studieförbunden fyller annars den funktionen, menar hon. Även om hon alltså problematiserar det gängse demokratibegreppet ställer hon ett historiskt framskrivet demokratiideal mot en empiri som ges en kritisk tolkning. Ideal ställs mot realitet och det är den senare som ifrågasätts inte historieskrivning eller folkbildningsdiskurs.

Lindgren har i ett par studier utgått ifrån de statliga målen för folkbildningen och jämfört sin förståelse av dessa med olika verksamheter. I rapporten *Kan en filthatt stärka demokratin?* (Lindgren 1996), bryter hon ner demokratimålen till frågor som hon, i enkät och intervjuform, presenterar för ett urval deltagare i cirklar och folkhögskolekurser. Resultatet kan grovt sammanfattas, dels i att deltagarna genomgående var nöjda med sina studier och aktiviteter och ansåg att dessa stärkte deras självkänsla (åtminstone folkhögskoleeleverna), dels också att de inte såg något samband mellan den egna verksamheten och demokratimålen. Lindgren vittnar t.o.m. om att några av hennes respondenter blev irriterade av frågorna. Att lära sig tova filthatten var det centrala – inte förverkligandet av demokratin. Lindgren ifrågasätter emellertid inte på allvar demokratidiskursen utan söker snarare olika vägar att omtolka den.

I en studie om ”folkbildningens insatser för arbetslösa” (Lindgren m.fl. 1997) får hon och hennes kollegor ett liknande resultat. Avståndet mellan de övergripande målen och upplevelserna av verksamheten är stort. Trots det väljer hon att inte heller här problematisera den historiskt förankrade demokratitolkningen i målparagrafen. Rapporten, med det betecknande namnet *Excellens i flexibilitet*, avslutar hon, efter att ha radat upp en lång rad motsägelsefulla resultat, med följande formulering:

Här krävs dock enligt min mening en väl genomtänkt framtidsstrategi. Istället för att falla till föga för de humankapitalinfluerade tankar som vi sett legat dolda i ALA, och som på ett ännu tydligare sätt uttrycks i de krav och villkor som gäller för *Kunskapslyftet*, finns här en chans för

folkbildningen att bli den motkraft man en gång var. Jag tycker att folkbildningen ska ta den chansen. (a.a. s. 120, kurs. i orig.)

I en studie om folkbildningens roll för funktionshindrade bygger Holmström (2000) upp sin ansats och tolkning kring begreppet empowerment. Intressant nog antyder han avslutningsvis att folkbildningen kan komma att fungera segrerande snarare än integrerande (a.a. s. 68–69). Detta trots att deltagarna var nöjda. Holmströms arbete kan ses som en utvidgning av den dominerande demokrati-diskursen. Inte heller han väljer att ompröva den. Något annorlunda förhåller det sig med ett par andra studier finansierade av Folkbildningsrådet. Så utgår visserligen Hartman (1996), i en av de få närstudierna av cirkelverksamhet *Studier i förening*, från demokratimålen men hans resultat är djupt kritiska. De lokala studieförbundens cirklar hade inte någon anknytning till deltagarnas livsvärld, inte heller föreföll de bidra till någon inre eller yttre föreningsdemokrati, snarare tycktes de inordnade i en intern föreningshierarki.

Slutsatserna i en annan utvärderingsstudie, tillika licentiatsavhandling, *Medborgarbildning i lokalsamhället* (Niklasson 2002) bidrar också de mer till att ifrågasätta och problematisera den dominerande diskursen än till att förstärka den. Här framstår den lokala folkbildningen som förhållandevis sluten och föreställningen att den skulle ge ett stadigt bidrag till en allmän medborgarbildning upplöses i takt med att medborgarbegreppet problematiseras. Mer ifrågasättande än förstärkande av den dominerande diskursen är också studierna om folkbildningens förhållande till människor med annan kulturbakgrund (Eriksson 1997, 1999 och Osman 1999). Traditionell demokratitolkning och betoning av likhet förefaller i de studerade folkbildningsverksamheterna närmast stå i vägen för en ”erkännandets politik” som kan ge utrymme för mångfald och olikhet. Eriksson pekar på en möjlig, alternativ, diskurs: ”nya begrepp som fick beskriva folkbildningen. Det skulle kunna vara begrepp som integration, erkännande etc.” (Eriksson 1999 s. 101).

Inte bara Folkbildningsrådets utvärderingsuppdrag har gällt demokratimålen förverkligande. I SUFO 96 låg betoningen, mot den bakgrunden, på att utvärderingen skulle utgå ifrån ett deltagarperspektiv. Även om vi kan tycka att det är en sympatisk ansats vid en statlig utvärdering kan vi också, så här i efterhand, konstatera att den snarare bidrog till att förstärka än att ifrågasätta demokrati-diskursen. Deltagarna i cirklar och folkhögskolekurser som fått

besvara enkäter eller intervjuats var genomgående tillfreds. Att resultaten demonstrerade ett betydande avstånd mellan de officiella demokratimålen och verksamheten kom aldrig att på allvar problematiseras, inte av forskarna och än mindre av utredningen. Forskarna kom snarare att tolka sina resultat så att demokratidiskursen, med smärre justeringar, kunde bestå. Den funktionen fick sannolikt våra egna formuleringar i Cirkelsamhället om att mångfalden och flexibiliteten kunde ses som en särart.

Bidrog till att befästa snarare än ompröva demokratidiskursen gjorde kanske också talet om folkbildningen som en möjlig medborgerlig offentlighet, som ett tänkbart bidrag till en deliberativ demokrati.³⁴ Andra forskare i SUFO 96 bidrog sannolikt också indirekt till att snarare stärka demokratidiskursen än att ifrågasätta den. T.ex. genom att tala om rockcirkelnas socialiserande och pedagogiska effekter (Öhlund 1996) och genom att hävda hantverkscirkelnas karaktär av kvinnlig offentlighet (Waldén 1996). Märk väl att jag inte ifrågasätter värdet av de studier som gjordes. Min poäng är här att visa att tolkningen av resultaten kom att inordnas i, bidra till och utveckla en för svensk folkbildning dominerande demokratidiskurs.

Är det då inte möjligt att hävda att svensk folkbildning har sin särart i ett specifikt bidrag till demokratin? Behandlar vi den frågan essentiellt, dvs. om som om det vore möjligt att pröva demokrati-bidraget i praktiken finns det ganska lite som tyder på att folkbildningen verkligen lämnar ett eget, unikt bidrag av det slag som målformuleringarna förutsätter. Formuleringarna om förändring av livssituation, utveckling av och ökad delaktighet i samhälle, kultur och demokrati förefaller endera sikta långt över folkhögskolekursers och studiecirkelnas realiteter eller kunna tolkas så allmänt att en lång rad andra utbildningar och verksamheter likväl kunde göra anspråk på att uppfylla dem.

Forskarna, utvärderarna och fältets egna representanter har under en följd av år på olika sätt omtolkat och omformulerat demokratimålen. Kanske har de därmed försökt få sina resultat, som ofta vittnat om flexibilitet och mångfald snarare än egenart, alternativt motsagt demokratidiskursen, att ändå kunna inordnas i den? Som jag redan antytt har den samhällsvetenskapliga diskussionen om en deliberativ demokrati erbjudit en sådan möjlighet till omtolkning. Folkbildningen har då framställts som en möjlig medborgerlig

³⁴ Såväl jag själv som Staffan Larsson har i olika artiklar fortsatt att uttolka folkbildningens möjliga demokratibidrag (Sundgren 1999, Larsson 1999).

arena, platsen för tvångsfria möten och samtal, erfarenhetsutbyte, åsiktsbildning och handlingsförberedelse. Inte minst har jag själv bidragit till den utvidgningen av demokratidiskursen. Tillsvidare finns det emellertid få forskningsresultat som tyder på att svensk folkbildning skulle bidra till demokratin vare sig på det traditionella sätt som målformuleringarna antyder eller i linje med senare tiders demokratitolkning.

Kulturbidrag

En mindre välutvecklad diskurs om folkbildningens egenart är den som formulerar sig om dess kulturbidrag. I den senaste förordningstexten behandlas det som en fråga om att "bredda kulturintresset", "öka delaktigheten i kulturlivet", "främja kulturupplevelser och eget skapande". Jämfört med den, relativt sett, ganska omfattande forskningen och utvärderingen om demokratimålets förverkligande har frågan om folkbildningens förhållande till kulturlivet hittills fått ganska liten uppmärksamhet i utvärdering och forskning. Några avhandlingar har haft ungefär samma uppläggning som de demokratiavhandlingar vi nyss diskuterat. Hit hör, menar jag, Roséns avhandling *Konst- och konsthantverkscirklar* under 1970-talet (1984). Hon finner att några av de större studieförbunden varit tämligen ointresserade av de egna cirklarna inom kulturområdet och att de i liten grad intresserat sig för tidens omfattande kulturpolitiska diskussion. Studien grundas alltså i en normativ föreställning om att organisationerna borde ha visat ett större engagemang för kulturområdet. Också Hartman tar i sin avhandling, *Skola för ande och hand* (1993), utgångspunkt i en förväntan. Han antar att det finns ett pedagogiskt "frirum", möjligt att utnyttja i utformningen av de praktiskt-estetiska ämnena på folkhögskolor. Efter att ha studerat fem skolor under olika tidsperioder finner han att de inte använt sig av den möjligheten, verksamheten var i huvudsak traditionell. Ideal ställs alltså här återigen mot en "krass" verklighet.

Några historiskt orienterade böcker och rapporter behandlar också folkbildning och kultur. Så tar en antologi upp folkkonserternas och musikens bildande inverkan (Öhrström red. 1997). Andra utvärderar kommunala kulturprojekt (t.ex. Mannergren 1987). Behandlar den kommunala kulturpolitiken gör också Onsér-Franzéns avhandling (1992). En annan, tidigare, avhandling ville

bidra till att grundlägga en kulturpedagogik för att kunna utveckla en ”emancipatorisk och humanistisk praxis” (Talerud 1985). En tredje ville ”studera på vilket sätt teater med ungdomar utgör en kollektiv bildningsprocess” (Chaib 1996). Vi har också de tidigare nämnda studierna från SUFO 96 om hantverkscirklar respektive rockcirklar (Waldén 1996 och Öhlund 1996). Både bidrar de till att framhäva värdet av folkbildningens kulturinsatser. Gemensamt för de här arbetena är att de, genom de ansatser och frågor, men också i de analyser som genomförs, bidrar till att förstärka en bestämd diskurs, den om värdet av folkbildningens kulturbidrag. Samtidigt kan vi alltså konstatera att, i förhållande till hur dominerande kulturverksamheten är, så är forskningen och utvärderingen som behandlar den mycket begränsad.

Bildningssyn, etos och existensproblematik

Bildningssyn

Till den här kategorin vill jag först och främst räkna talet om att särarten betingas av en specifik syn på människan, kunskapen och bildningen. Nära besläktat, men möjligen mindre idealistiskt till sin karaktär, är talet om folkbildningens speciella möjlighet att bidra till människors behov av mening, att svara mot en existensproblematik. De som hävdar att folkbildarna själva, folkhögskollärarna och studiecirkelledarna, skulle vara bärare av ett specifikt etos, en folkbildningsideologi, vill jag också föra till den här kategorin. Den bakomliggande föreställningen är då att detta etos skulle bidra till att kvalificera mötet och samtalet mellan folkbildare och deltagare. Det som förenar dessa tre olika sätt att formulera sig kring särarten är att de har en fenomenologisk utgångspunkt. Det är i mentalitet, meningsupplevelse och existensproblematik särarten grundas, inte i villkor och materiella betingelser.

Svensk folkbildning har åtskilliga företrädare som betonat vikten av att verksamheten grundar sig på en särskild människosyn, kunskapssyn och bildningssyn. Till dem kan räknas många av svensk folkbildnings stora företrädare t.ex. Ellen Key, Hans Larsson, Alf Ahlberg och Sigfrid Leander men också mer samtida ideologer som Bernt Gustavsson hör hit. På olika sätt bidrar de till att skriva fram ett folkbildningsprogram grundat i klassisk filosofi och kultursyn med humanistiska förtecken. Det är synen på människan,

hennes möjliga bestämmelse och bildningens betydelse som är de centrala utgångspunkterna.

Det gemensamma för dessa företrädare är att folkbildningens särart ses som sprungen ur mentalitet och förhållningssätt snarare än att den skulle vara resultatet av bestämda praktiker. Även den sedan ett tiotal år pågående och på folkbildningsfältet förhållandevis dominerande diskussionen om "bildning i vår tid" grundar sig huvudsakligen på en nytolkning av idéhistoriska klassiker än en kritisk analys av och reflektion över praktiken. Därför är också det diskursiva draget här ovanligt framträdande, relationen till praktiken är oklar. Arbetet ägnas istället åt att utveckla begrepp och formulera normativa utgångspunkter. Så skriver Gustavsson t.ex.:

Bildning består i en relation mellan det bekanta och obekanta . . . att sätta sig själv och sin tolkning på spel . . . 'att bli sig själv' mera helt och fullt . . . Bildningens mening ligger alltså i själva kunskapens och förståelsens natur... (Gustavsson 1996 s. 273–274, med referenser till hermeneutik, fenomenologi och filosofisk pragmatism)

Det kan tyckas anmärkningsvärt att särartsformuleringar av den här sorten, som både har en stark historisk förankring och fått stor spridning på folkbildningsfältet, inte har någon riktig motsvarighet i de officiella målformuleringarna. Det kan förstås bero på att de är svåra att förena med en demokratiförståelse hämtad ur folkrörelsetradition och politisk kamp. De låter de sig inte heller utvärderas utifrån mer handfasta kriterier. Tanken att människan ska "bilda sig till något icke förutbestämt" är inte förenlig med mål- och resultatstyrningens rationalitet. Det är över huvud taget svårt att basera empiriska studier på normativa och ideologiskt grundade särartsföreställningar.

Besläktad, om än mer empiriskt grundad, är Byströms forskningsansats (1976/77). Han inleder sin avhandling med en kort historisk resumé över studiecirkeln historia och formulerar på den grunden en bild av den ideala studiecirkeln. Avhandlingen grundar sig sedan på ett flertal empiriska studier av olika studiecirkel. Resultat av jämförelsen mellan ideal och realitet blir som titeln antyder *Alla "studiecirkel" blir inte studiecirkel*. De är inte "folkbildningsmässiga" är en central slutsats. En liknande ansats har Ginner (1988) som i sin avhandling om *Den bildade arbetaren* skriver fram ett "polytekniskt bildningsideal". Detta tar han som utgångspunkt för att undersöka om diskussionen på förbunds nivå inom ABF åren 1945–1970 inrymt ett sådant ideal. Han finner att

så inte varit fallet och analyserar på samhällsnivå tänkbara orsaker till detta.

Ett relativt sent men tydligt exempel på en ansats grundad i ett bildningsideal utgör Berndtssons avhandling *Folkhögskolans dynamik* (2000). Avhandlingen grundläggs bland annat i en lång historisk-skrivning om "folkhögskolans självförståelse" och en bildnings-filosofisk genomgång. Till stor del inspirerad av Bernt Gustavsson skapar han begrepp som "autentiska och alienerade bildningsprojekt". Normativa begrepp som speglar bestämda föreställningar om hur folkhögskolestudierna borde utformas och vad de borde resultera i. Än tydligare blir det historiskt-normativa inslaget i avhandlingens slutdiskussion när Berndtsson explicit diskuterar "folkhögskolans särart i vår tid":

I tider av svårigheter har folkhögskolan sökt sig tillbaka till sina källor och betonat sin egenart...

Det är viktigt att åter levandegöra denna folkhögskoleideologi...

Att låta "folkhögskoleretoriken" övergå till handling och våga utnyttja den stora frihet som redan är given skolformen. (a.a. s. 299)

Etos

Flera författare och forskare som sökt efter folkbildningens egenart har kommit att betona särarten som resultat av aktörernas uppfattning om sin egen uppgift och roll. Särarten skulle då vara förborgad i aktörernas mentalitet. Verksamheten, framförallt relationen mellan lärare/ledare och elev/deltagare skulle, till följd av detta, få en annan karaktär än i det formella utbildningsväsendet. Så har jag själv, i min avhandling (Sundgren 1986), hävdad att det på folkhögskola, till följd av en svagare inramning än i skolan, var möjligt för lärarna att möta eleverna också på ett existentiellt plan. Även senare har jag, men något mer distanserat, hävdad att den svårfångade särarten skulle kunna sökas i ett folkbildaretos, ett förhållningssätt framvuxet ur en demokratitradition (Sundgren 1998a, 2000). Även andra forskare har, i brist på handfasta tecken på särart, velat söka den i mentaliteten hos aktörerna. Så hävdade Höghielm (1988 s. 84) att man borde uppmärksamma betydelsen av en "lärarfaktor", lärarens förmåga och intentioner i sökandet efter en folkhögskolepedagogisk särart. En sådan faktor, något av en folkhögskollärarnas unika etos, tyckte han sig också kunna belägga i en senare studie (Höghielm 1992).

Etnologen Onsér-Franzén (1998) är kanske ändå den som tydligast framhäver folkbildarens roll som en aktör med specifika avsikter och egen mentalitet. Hon beskriver denne t.o.m. som ”en ny intellektuell” och hävdar att folkhögskollärarna i de skolor hon studerat ställer dialogisk kommunikation mot universitetens ensidiga, elev mot ämne och demokratisk folkbildning mot auktoritär utbildning. Men också allmänintresse mot egenintresse, praxisrelaterad kunskap mot vetenskaplig och cirkelkultur mot katederkultur. Vidare betonar de, menar hon, vikten av det relationella samtidigt som de är kritiska till formell gradering och positionering.

Onsér-Franzén hävdar också att det finns en uppkomlingsproblematik hos många folkbildare. De har lämnat sin klassbakgrund för det akademiska, men söker sig tillbaka till ett gemenskapspräglad ursprung genom sitt bildningsarbete bland folket. Inte sällar ger de uttryck för en kulturkritisk hållning gentemot det etablerade samhället. Ändå är de, inför eleverna, samhällets företrädare. ”Folkbildning är såväl ett uttryck för som en protest mot det befintliga samhället” (Onsér-Franzén 1998 s. 102–108). Hennes studie gällde folkhögskollärare även om hon ser dem som representanter för folkbildare i allmänhet.

Hur ser det då ut, kan vi fråga oss, när det gäller studiecirkelledarna. Har talet om dem som nyintellektuella och bärare av folkbildningsetos någon motsvarighet i forskningen om vad som utmärker cirkelledare? Nej, inte om vi ska döma av den studie av *Cirkelledarsskapet* som Andersson (2001) genomfört. Hennes resultat tyder på att det bara för en minoritet av cirkelledarna går att hävda att de har gjort arbetet till en del av den egna identiteten. Det gör det knappast möjligt att anta att det existerar ett mer omfattande cirkelledaretos. Många har över huvud taget inte uppfattat att de bedriver någon verksamhet skild från den ordinarie förenings- och kursverksamheten. Andra ser sig som amatörer i sitt ledarskap. Ytterligare en grupp identifierar sig snarare som ämneslärare.³⁵ Inte heller pedagogiskt-metodiskt förefaller det finnas fog för att tala om att cirkelledarna själva uppfattar någon särart. Fler-talet betonar ämnets betydelse och vikten av att tillgodose deltagarnas förväntningar på att få kunskap. I mångt och mycket tycks deras utsagor om cirkelarbetet likna de vi kunde förvänta oss från lärare i den obligatoriska skolan.

³⁵ Andersson 2001 s. 224 ff.

Den slutsats vi kan dra är att om talet om ett folkbildaretos möjligen har en motsvarighet i folkhögskollärarnas självförståelse men inte cirkelledarnas. Huruvida den självförståelsen också resulterar i ett, från andra jämförbara studiesituationer, annorlunda sätt att relatera till de studerande kan vi i dagsläget inte uttala oss om. Tillsvärdare är det därför också här rimligt att mer se särarten som en språklig och social konstruktion än som en, för alla folkbildare gemensam, essentiell egenart.

Existensproblematik

En särartskaraktistik grundad på föreställningar om att verksamheten på ett speciellt sätt anknyter till eller ingriper i deltagarnas liv och existens väljer jag att kalla en existentiell särartsdiskurs. På flera sätt är den besläktad med den som gällde det humanistiska bildningsbegreppets uttolkning. I båda finns fokuseringen av den enskilde individen som verksamhetens utgångspunkt och hävdandet av att studierna ska bidra till omvärldsförståelse och meningsupplevelse. Skillnaden är, som jag ser det, att den existentiella särartskaraktistiken, starkare betonar folkbildningsarbetets relation till en aktuell livsproblematik. I en studie av ett antal folkhögskoleelevers motiv till att påbörja sina studier, upplevelse av studierna och framtidsfunderingar fann vi (Bengtsson 1980, Sundgren 1986) att cirka hälften av eleverna på fem folkhögskolors allmänna kurser hade sökt sig dit i någon form av livskris betingad av studiemisslyckande, arbetslivsproblem eller uppbrott från nära relationer. Liknande resultat har, långt senare, pekats på att detta ännu på 1990-talet åtminstone för en del av eleverna på allmänna folkhögskolekurser alltjämt var relevant (Lindgren 1995).

Skulle vi välja att betrakta folkhögskolestudier som ett led i deltagares uppbrott, omorientering och sökande efter ny mening kan det knappast gälla alla. Vi behöver bara tänka på mängden av särskilda kurser av elitkaraktär som idag ges på folkhögskolor eller på den omfattande kortkursverksamheten. Inte heller förefaller existensproblematiken vara gemensamt karakteristiska för flertalet deltagare i studiecirklar. Merparten utgörs av idrotts- och kulturcirklar och de rör knappast en bakomliggande existentiell problematik även om det kan finnas ett inslag av meningsproblematik. I Sverige är talet om folkbildningens koppling till deltagarnas existentiella situation inte särskilt utvecklat. I Danmark däremot hör

just den kopplingen till det som lyfts fram som särart. Folkbildning kan och bör grundas i en "existenspedagogik" menar t.ex. Hansen (2002).

Pedagogik och didaktik

Talet om en särskild pedagogik för folkbildningen är emellertid, också i Sverige, vanligt. Vi behöver bara tänka på alla formuleringar om individens växt och utveckling, om helhetssyn och tvärvetenskaplighet, om genuina möten och samtal som varierar i såväl historiska som aktuella texter om svensk folkbildning. Svårare är det att finna mer detaljerade utsagor om på vilket sätt dessa karakteristika skulle ge sig till känna i verksamheten; hur pedagogik och didaktik på avgörande sätt skulle skilja sig från den som utövas i det obligatoriska skolväsendet, gymnasieskolan, vuxenutbildningen eller högskolan. Varken folkbildarna själva eller de forskare som försökt har kunnat belägga en pedagogisk-didaktisk särart. Där emot är talet om den, som ideal och möjlighet, omfattande.

Även i det här avseendet har alltså det normativa och idealiserande inslaget varit påtagligt inte bara i folkbildarnas formuleringar utan också i forskarnas utgångspunkter. Så var också fallet för mig i 1970-talsprojektet "Pedagogiska modeller för folkhögskolan"³⁶. Det grundades på föreställningen att problemorienterade och projektorganiserade studier skulle kunna göra folkhögskolan till en "folkets högskola" (Sundgren 1980). Även om jag successivt kom att distansera mig från den normativa utgångspunkten var ansats, analys och resultatdiskussion delvis formade av föreställningen att en folkhögskolepedagogisk särart var både möjlig och önskvärd. Slutsatserna från projektet kan därför läsas som på en gång empiriskt grundade och som bidrag till talet om särarten.

Några år senare försökte Arvidson (1988) karakterisera folkhögskolans pedagogiska särart och söker den i historien. Han hävdar att svensk folkhögskola är grundad i en upplysningssträvan och besläktad med arbetarinstitutionen. Boken och föreläsningen stod i centrum, snarare än den danska nationalromantiken, menar han. Inspirerad av Ellen Key och med formuleringar snarlika de vi idag finner i lärarfackets folkhögskoleprogram, skriver Arvidson att det är medelvägen mellan det väckande och undervisande som varit

³⁶ Ett projekt som jag alltså senare analyserade i min avhandling *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare* (Sundgren 1986).

betecknande för svensk folkhögskola. Kombinationen av bildning och utbildning förs fram som en viktig del av det egenartade. Arvidson diskuterar också internatet, det informella lärandet och den relativa frihetligheten ifråga om läroplan och examination som tänkbara karakteristika. Han belägger emellertid inte detta med hjälp av resultat från empiriska studier.

Svanberg-Hård (1992) söker i sin studie om *Informellt lärande* på folkhögskolor finna empiriska belägg för att det informella och formella lärandet verkligen flätas samman på folkhögskolor. Hennes utgångspunkt är att folkhögskoletradition och internatmiljö skulle möjliggöra ett konkret samspel mellan formellt och informellt lärande. På det retoriska planet finner hon också att lärare och rektorer ger uttryck för detta. Praktiken och elevernas föreställningar speglar något annat, nämligen ett relativt stort avstånd mellan det formella lärandet och informella. Särart i detta avseende kunde alltså inte beläggas annat än på ett retoriskt plan.

När det gäller talet om pedagogisk-didaktisk särart i studiecirkelverksamheten är det ofta erfarenhetsutbytet, opinionsbildningen och handlingsförberedelsen som framhållits. I studien om *Cirkelsambället* (Andersson, Laginder, Larsson & Sundgren 1996) diskuterade vi både idealbilden av cirkeln såsom den skildrats t.ex. av Hellblom (1985) och av Arvidson (1991) i Oscar Olssons efterföljd. Den bilden är till största delen hämtad från framställningar om folkrörelsernas tidiga arbete och historiskt grundad. Frågan som vi också försökte besvara var: finns det några nu gällande karakteristika för en studiecirkel, finns där en särart?

I *Cirkelsambället* sökte vi bl.a. formulera den i termer av "cirkeln grammatik". Begreppet grammatik får närmast tolkas som en metafor för att det skulle finnas en specifik social ordning som etableras och upprätthålls i verksamheten. Vi pekade på den jämlika inramningen, fri och frivilligheten, sakorienteringen i kombination med ett specifikt socialt samspel som vi tyckte vi hade fått indikationer på i de intervjuade deltagarnas utsagor. Men vi framhöll också att tidens och rummets strukturering i cirklarna är en annan än den i t.ex. skolan. Den "dolda läroplanen", menade vi, har sannolikt en annan karaktär. Utsagor som dessa kan emellertid betraktas mer som antaganden än som belägg för särartens existens. Paradoxalt nog bidrar de också till att stärka, snarare än kritiskt belysa, diskursen om svensk folkbildnings särart i pedagogiskt-didaktiskt hänseende.

Villkor, inramning och korporativism

Villkor och inramning

Delvis besläktat med talet om särarten som grundad i pedagogik och didaktik är det som hävdar att villkoren för svensk folkbildning är specifika, att verksamheten har en friare inramning än den som gäller för andra studieformer som uppstår statligt stöd. Just kombinationen av relativ frihet och statligt stöd och kontroll är en, än så länge, mer antydd än genomförd diskussion om en möjlig särart.

En av de få avhandlingar som behandlar villkorens betydelse för det pedagogiska utfallet är Linnérs Litteratur och undervisning (1984). Redan undertiteln, ”om litteraturläsningens institutionella villkor” fäster uppmärksamhet på det som Linnér hävdar är en avgörande faktor för att litteraturstudierna i en ABF-cirkel fick ett annat resultat än en, så långt möjligt, liknande kurs inom ramen för ett projekt på KomVux. Litteraturstudierna i cirkeln kom att integreras i deltagarnas upplevelser och liv på ett sätt som inte hade någon motsvarighet i KomVux-gruppen. Linnér diskuterar betydelsen av den olika inramningen och de skilda utbildningskoderna, dvs. att styrningen, läroplanerna, organisationen och kontrollsystemen är annorlunda. Också jag diskuterade den vidare inramningens betydelse för det, både positiva och negativa utfall, vi hade fått i försöken att utveckla nya studieformer och nytt innehåll på fem folkhögskolor under 1970-talet (Sundgren 1986). Min tolkning var att det fanns en specifik utbildningskod för folkhögskolan, en öppen läroplan, förhållandevis stort utrymme för deltagarpåverkan och ett helhetsorienterat bedömningsinstrument som resulterade i en unik balans mellan ”objektkrafter” och ”subjektkrafter”.

Linnér ville emellertid förklara skillnader i sina resultat också med att det kan finnas en institutionell tradition, något som ”sitter i väggarna”, som påverkar deltagarnas orientering till uppgiften. Reflekterar vi ett ögonblick över vad som kan tänkas utmärka de folkbildande rummen är de, som andra studielokaler, inte offentliga, allmänna, som torg och gator. Snarare kräver också de en särskild tillhörighet för att kunna beträdas (Niklasson 2002). Inte heller är de privata, enskilda såsom hemmet eller kopplade till särskilda uppgifter som arbetsplatsen eller ett konsumentbeteende som affären.

De folkbildande rummen är rum för en särskild sorts social interaktion kopplad till olika målinriktade aktiviteter. Ibland framgår det av möblering och utrustning, som i de estetiska cirkelarna och specialkurserna på folkhögskolor, vad de ska användas till och hur samspelet kan komma att gestalta sig. I andra fall liknar de mer traditionella undervisnings- eller möteslokaler, mer anonyma och avspeglade en tradition där envägskommunikationen från lärar/ledare till elev/deltagare är det dominerande mönstret. Ibland erbjuder folkbildningen ett "rum" med andra konnotationer än hemmet, arbetsplatsen och det formella utbildningsväsendet. I den mån vi kan tala om att något "sitter i väggarna" skulle vi då kunna hävda att det är något annat än det som förknippas med sociala institutioner som familjen, yrkeslivet, skola och högskola.

Inte bara talet om det folkbildande rummet utan också talet om hur tiden struktureras kan analyseras ur ett särartsperspektiv. Det hävdas ofta att den är "fri", snarare än inordnad och bunden. Eleven/deltagaren väljer fritt att delta, antingen han/hon nu tar ett friår på en folkhögskola eller deltar i cirkelverksamhet på sin fritid. Tiden som förbrukas i cirklar och folkhögskolekurser skulle då ha karaktären av att vara reserverad för brukaren, ingen annan råder över den. I den meningen skulle den vara fri tid. Talet om tidens användning kan, som vi sett, utvecklas i relation till den enskildes livscykel, men också relateras till årstider, eftermiddags- och kvällstid om vi talar om sommarkurser och studiecirklar.

Korporativism

En mer antydd än fullt genomförd diskurs om svensk folkbildnings särart är den som uttalar sig om under vilka samhällsvillkor arbetet utförs. Särartalet handlar då, direkt eller indirekt, om dess korporativa karaktär, dess specifika blandning av intressebevakning och myndighetsutövning. En karakteriserande formulering skulle då kunna vara att folkbildning sker både *genom* och *för* folket. Några forskare diskuterar folkbildningen som korporativt fenomen. I viss mån gör Michieletti (1994) det i sin framställning av folkrörelsernas och folkbildningens successiva institutionalisering och professionalisering. Lindgren (2001) gör det också i sina betraktelser över Folkbildningsrådet. Hon pekar på det motsägelsefulla i att en intresseorganisation också har myndighetsuppgifter.

En annan illustration till talet om att svensk folkbildning skulle ha en specifik nationell, korporativ, karaktär får vi i Wallins avhandling *Folkbildning på export* (2001). Hon analyserar där svenskt fackligt bistånd. Tanken är att "exportera" den svenska framgångsmodellen med fackliga studier i cirkelform till arbetarrörelsen i Chile. Wallins slutsatser är, så tolkar jag henne, att den omedvetna "svenskheten" i sättet att tänka kring folkbildningsarbetet som en gemensam angelägenhet för stat och intresseorganisation blev ett oöverstigit hinder i arbetet. Bristen på respekt och förståelse för den historiska kontext inom vilken man verkade bidrog till misslyckandet. I chilensk historia har stat och folkrörelse traditionellt utgjort motsatta, inte sällan antagonistiska, parter. Det fanns inga kulturella förutsättningar för att den avpolitiserade och korporativa modellen för svensk folkbildning skulle kunna "exporteras" till Chile, så tolkar jag Wallins huvudresultat. I det här sammanhanget, när vi analyserar, dominerande och antydda diskurser utgör hennes avhandling en intressant illustration till hur en diskurs om svensk folkbildning som korporativt fenomen skulle kunna utvecklas.

Särartsdiskussionen får sin belysning inte bara i biståndsverksamheten utan också i analyser som rör det relativt omfattande internationella engagemang som både folkhögskolor och studieförbund ägnar sig åt. U-landskurser och invandrarkurser, flyktingar som introduceras till Sverige via folkhögskolevistelser, språkcirklar, matlagningsscirklar och konkreta biståndsprojekt i en lång rad olika länder utgör en del av detta. Även om det finns en del utvärderingsrapporter som behandlar det här området skulle hela denna verksamhet förtjäna att uppmärksammas mer av forskningen.

Det internationella intresset och utbytet skulle vi kunna se som en indikator på att svensk folkbildning verkligen skulle ha något speciellt att bidra med. Men i några forskningsrapporter och avhandlingar framställs den mer som en omedveten representant för den svenska majoritetskulturen. Osman (1999) och Eriksson (2002) kommer t.ex. båda till liknande slutsatser i sina studier av svenska folkhögskolors sätt att handskas med "invandrare". Såväl praktiker som diskurser, hävdar de, är oproblematiserade. Folkhögskolorna, som studierna gäller, är inordnade i den svenska majoritetskulturen och förmår inte handskas med den "olikhet" som människor med annan kulturbakgrund tillför. Folkbildarna bidrar till att konstruera stereotyper om "invandrare" snarare än till integration

på basis av en ”erkännandets politik” och respekt för mångfald, så tolkar jag deras slutsatser.

Ett ännu outvecklat tal om den korporativa särarten är det jag själv tidigare antytt (Sundgren 1998a) om att alla folkbildningsaktörer och institutioner sammantaget konstituerar ett eget socialt och kulturellt fält. Ett fält som inte bara söker bidra till människors utveckling och samhällets demokratisering utan också i hög grad är sysselsatt med att reproducera sig själv. Argumentationen skulle då vara att fältet måste upprätthålla sin legitimitet i förhållande till de statliga målen för att kunna bibehålla statsbidragen. Men också tillgodose behov och intressen hos potentiella deltagare samtidigt som de ska konkurrera på en öppen utbildningsmarknad.

Kanske är det just som en blandning av de tre rationaliteterna, den statliga, den folkliga och den ekonomiska, som talet om svensk folkbildning utformas? Om det är samarbetet mellan intresseorganisationer och staten, den långt drivna korporativismen, som är en central grund för talet om särarten kommer det sannolikt att uppstå ett behov av att omformulera särarten. Det förefaller svårt att i längden ställa krav på verksamhetens målstyrning, utvärdering och kvalitetsarbete³⁷ samtidigt som man håller fast vid de mer traditionellt grundade formuleringarna om ett ”livsvärldspräglad” innehåll, rätt till egna utbildningsplaner, fri och frivillighet. Minst lika svårt blir det att bibehålla detta tal om folkbildningens uppgifter i en situation där svensk folkbildning kan framstå som en av flera utbildningsanordnare som marknadsför likartade produkter.

Särart under omformulering

Projekterad framtid

Under det senaste årtiondet har vi fått en helt unik satsning från statens sida på att utveckla och implementera informations- och kommunikationsteknologi inom svensk folkbildning. I ett samarbete mellan KK-stiftelsen, DISTUM/CFL och Folkbildningsrådet har flera hundra projekt initierats och finansierats. Dessutom har ett centralt folkbildningsnät tillskapats, projekt med samordnings- och marknadsföringsuppgifter som Nätbildarna startats och ett stort antal seminarier anordnats. Allt i syfte att utveckla verk-

³⁷ F.ö. i linje med det allmänna förvaltningsmode som under en längre tid nu gällt för styrningen av statliga verk och myndigheter.

samhet och kompetens på IKT-området. Inte bara verksamheterna och folkbildarna förändras av detta utan också talet om folkbildningens uppgift och särart.

I ett dokument från *Folkbildningsrådet IT-strategiska frågor för folkbildningen 2003–2005*³⁸ pekas på vikten av att det finns ”ekonomiska och kompetensmässiga förutsättningar att utveckla både innehåll och former för det flexibla lärandet” och att det ”krävs en närmiljö som är lämplig för kommunikativ gruppbaserad folkbildningsverksamhet”. Vidare också att ”IT-strategiska ställningstaganden i ledningar och styrelser” kommer till stånd:

Folkbildningens framtida styrka är knuten till dess förmåga att möta nya behov och utmaningar. Det *livslånga lärandet*, där IT spelar en allt viktigare roll, måste vara en reell möjlighet för alla...

Det *flexibla lärandet* måste vara en reell möjlighet inte bara för de mest IT- och studievana.³⁹

Under en särskild demokratirubrik sägs att:

Behoven hos folkbildningens prioriterade målgrupper aktualiseras särskilt i och med att dessa grupper i hög grad inte har tillgång till IT...

Den nya tekniken kan också fungera som *verktyg för politisk påverkan* och demokratiska processer samt ge ett bättre beslutsunderlag...

Den *nätburna kommunikationen* kan komplettera och vidareutveckla det gemensamma samtalet och bidra till att *stärka det civila samhället*. Här spelar folkbildningsorganisationernas förmåga att *utgöra fysisk och digital mötesplats för samtal* en viktig roll...

Och under rubriken Vuxnas lärande:

IT ger nya förutsättningar att anpassa studier efter deltagarnas behov och förutsättningar, samt möjligheter till nya pedagogiska och organisatoriska modeller för lärande...

Genom att utveckla och genomföra verksamheten med IT-stöd, samtidigt som *folkbildningsprofilen bibehålls och utvecklas*.

Kommunikationen mellan deltagarna, grupprocessen och deltagarinflytandet, värden som är centrala för folkbildningen måste självfallet gälla även när verksamheten sker helt eller delvis på distans.

Här talas också om vikten av ”den individuella *kompetensutvecklingen* (IKU)” som kommer att ”öka efterfrågan på folkbildningens

³⁸ Se <http://www.folkbildning.se/download/157/x/Strat0305.pdf> Dokumentet justerat i december 2002

³⁹ Kursiveringarna i citaten i det här avsnittet är mina.

kurser och cirklar”, ”studier som ofta genomförs i *anslutning till ett yrkesarbete*”.

Tillgänglighet och tillgång till IT, en ”*digital baskompetens*”, ”ökad information och kommunikation” och ”ökad inflytande” framhålls som centralt. För detta krävs det ”ett *vittförgrenat nätverk av fysiska lärmiljöer, med handledarresurser* som utgör stödpunkter för flexibelt lärande” och ”fortsatt utbyggnad av IT-infrastrukturen i hela landet”. Därefter diskuteras det särskilda Folkbildningsnätets uppgifter⁴⁰. Studier, kommunikation och information, externt och internt är det som här avhandlas. Till sist diskuteras en ”IT-strategisk planering” för framtiden där övergången ”*från projekt till reguljär verksamhet*” är en central fråga”.

Som särartsdiskurs innehåller talet om IKT ett tydligt försök att förankra det nya i en traditionell bild av vad folkbildning är. Hit hör talet om det kommunikativa lärandet, grupprocessens, samtals och mötets betydelse men också, inordnandet i ett civilt samhälle och formuleringarna om uppgiften att bidra till att stärka demokratin. De traditionella folkbildningsvärdena ska dock omsättas digitalt på nätet. Därav, kan vi anta, hänvisningarna till behovet av kompetensutveckling, såväl för folkbildarna själva som för deltagarna. Diskursen förankras i talet om ett *flexibelt och livslångt lärande i goda lärmiljöer*. Språkbruket och vändningarna är förhållandevis långt från en humanistisk bildningsdiskussion eller en koppling till traditionella folkrörelseideal.

Folkbildartalet om IKT

Tillsammans med ett par andra forskare har jag, på uppdrag av den tidigare distansundervisningsmyndigheten, DISTUM, nu delvis inkorporerad i nationellt Centrum för Flexibelt Lärande, CFL, studerat ”*lärprocesser i folkbildande verksamheter*” (Lifv). Projektet handlar i all korthet om hur 13 folkhögskolor och studieförbund och deras anställda förändras under arbetet med att implementera och utveckla informations- och kommunikationsteknologi i sina verksamheter. Under drygt ett år har vi följt försöksverksamhetens utveckling. Projektplaner, intervjuer, konferenssamtal och rapporter har speglat projektledarnas syn på vad folkbildning är och hur de

⁴⁰ Nätet var tidigare ett projekt men är nu permanentat och uppbar särskilt stöd ur folkbildningsanslaget.

menar att den nya teknologin kan relateras till folkbildningens tradition och särart.

I deras initiala projektplaner finns en rad påståenden eller antaganden om folkbildningens pedagogiska uppgift och särart. Tolkningen av uppgiften grundas gärna historiskt och särarten tas ofta mer eller mindre för given. Hänvisningar sker främst till folkbildningens övergripande demokratimål, dess fri- och frivillighet men också till den pedagogiska processens karaktär. Den senare framställs som beroende av nära, fysiska, möten, samtal och informellt lärande. Ibland också kompletterat med det dialektiska bildningsideal vi tidigare stiftat bekantskap med, där erfarenhetsutbyte, bildning och formaliserad kunskap, utbildning, omväxlas.

Mest frekventa särartsformuleringar är de om det goda mötet, det goda samtalet, den demokratiska relationen mellan ledare och deltagare men också om de förväntat demokratiska, jämlikhetskapande, effekterna av verksamheten. Vi kan också se att särarten formuleras såväl ifråga om studiernas samhälleliga villkor och inramning, dess fri- och frivillighet, som i termer av hur studieorganisationen ska se ut med små grupper, informell struktur och deltagarbaserad verksamhet. Formuleringarna anknyter till den demokrati- och bildningsdiskurs vi tidigare sett exempel på. Dessa kan då gälla den enskildes unika behov och rätt till personlig utveckling ibland kopplat till formuleringar om att detta bäst sker i jämlikt socialt samspel. Några framhäver särskilt betydelsen av samspelet mellan deltagare, ledare och ett givet innehåll. Andra betonar vikten av möjligheten att deltagarna får ökad självförtroende i ett livslångt och lustfyllt lärande.

I flera ansökningar talas om den enskildes "lärprocess" och görs en koppling mellan folkbildningstradition och teorier om individens skilda "lärstilar". Här söker man stöd, inte bara i traditionen, utan också i senare tiders kognitions- och inlärningsteorier. Det bakomliggande antagandet förefaller vara att ökad kunskap om dessa "lärstilar" i kombination med användandet av ny teknologi ska möjliggöra en ökad individualisering av studierna, en bättre anpassning till den enskildes förutsättningar, villkor och behov. Aktuella referenser för att beteckna den nya pedagogiska och psykologiska orienteringen görs gärna till "sociokulturellt lärande" och "lärstilsanalys".

Av de samtal vi haft med projektledarna, i intervjuer och under seminarier, framgår att de flesta förväntar sig att det flexibla lärandet, distansstudierna och/eller de IKT-stödda studierna på

skolan/studieförbundet ska kunna ske utan att särarten, såsom man tolkat den, ska behöva gå förlorad. Dock finns det också hos några tentativa formuleringar om att de nya studieformerna kan komma att innebära att särarten måste förändras. T.ex. nämns upplösningen av den fysiskt sammanhållna och samtida dialogen till en dialog på distans, utdragen över tid och bortom det fysiska rummet.

Intressant är att detta då inte i första hand ses som ett hot. Snarare menar man att den distans- och textbaserade dialogen skulle möjliggöra större möjlighet till reflektion och eftertanke. ”Synkrona” och ”diakrona” studieformer jämförs och fördelarna med de senare framhålls gärna i diskussionerna. Intressant är också de tendenser som finns att vilja problematisera undervisningstraditionen, främst den inom folkhögskolan. Den framställs i samtalen som mestadels bestående av frontalundervisning i storgrupp, sammansatt av lokalt rekryterade deltagare och med en bundenhet till skolbyggnaden. Genomgående vidhåller man att det finns en särart men att den kan behöva utvidgas. Inte sällan formuleras särarten av projektledarna i immateriella termer, just som attityd, förhållningssätt och relation, snarare än med hänvisningar till det materiella och institutionsbundna. Gränsöverskridandet, både som möjlighet för ledaren/läraren och för eleven/deltagaren framställs som något positivt. Framtiden med IKT tecknas i ljusa färger, folkbildningshistorien, som tidigare ofta framställts som en guldåldershistoria, tecknas nu mer nyanserat och med inslag av mörka skuggor.

Påfallande är också att det allmänna pedagogiska godset i tiden, sociokulturellt lärande och lärstilsanalyser, dyker upp i formuleringarna, och att de ges karaktären av att vara särartsindikatorer. På ett allmänt plan kan vi kanske se detta som ett intresse för det sociala och kulturella samspelet i en lärprocess och som en fokusering av individens behov vid planeringen av studierna. Så förstått är det en formulering av folkbildningstraditionen i ny terminologi. En anpassning till en dominerande pedagogisk diskurs där den enskilde individens målinriktade lärande och kompetensutveckling betonas snarare än målfri bildning eller kollektivets självbildning och kamp för frigörelse.

Motdiskurser

Särart ur ett klass- och könsperspektiv

Talet om svensk folkbildning domineras, som jag försökt visa, omväxlande av hänvisningar till demokratifunktion, kulturbidrag, humanistisk bildningssyn, folkbildarets, existenspedagogik och specifika verksamhetsvillkor. Vid horisonten kan vi också ana ett nytt inslag, kanske en ny diskurs, formad av kravet på att införa ny teknologi, IKT, i folkbildningens vardag. Dessa förhållandevis väl-etablerade diskurser kan läsas både just som diskurser, etablerat och offentligt tal om, men också som indikatorer på existensen av en eller flera möjliga essentiella särarter. Den svårighet vi ställs inför om vi antar att talet om särarten också har en motsvarighet i essentiell särart är att vi har mycket få och osäkra forskningsresultat som skulle kunna styrka detta. Snarare ger den hittillsvarande forskningen en splittrad och osäker bild. Den säkraste indikationen är den om att mångfalden och flexibiliteten utgör särarten. Annorlunda uttryckt förefaller det vara avsaknaden av särart som konstituerar "särarten" mer än något annat. Mer positivt formulerat skulle det kunna uttryckas som att det är förmågan till anpassning till skiftande behov, inte minst deltagarnas, men också samhällets och statens, som är det förenande för de delvis disparata verksamheterna.

En motdiskurs är ett tal om ett fenomen som på olika sätt mot-säger den dominerande diskursen. Vi har redan sett hur demokrati-diskursen fått en kritisk belysning i den folkbildningsforskning som gällt folkhögskolans möte med den etniska mångfalden i Osmans och Erikssons avhandlingar. Deras resultat visar på exkluderande snarare än integrerande sociala praktiker i folkbildande verksamheter. De utvecklar inte på basis av detta någon motdiskurs men vi kan ana konturerna av en möjlig motdiskurs. Den skulle i så fall, i kontrast till talet om likvärdighet och jämlikhet, bygga på tal om mångfald och erkännande av olikhet. En sådan samhällsvetenskaplig och pedagogisk diskurs är under utveckling men återfinns ännu inte fullt genomförd i relation till svensk folkbildning. Dekonstruktionen av den dominerande diskursen skulle, i det fallet, gälla att identifiera de exkluderande, etnocentriska och diskriminerande dragen i svensk folkbildning. Eriksson (2002) skisserar, menar jag, grunderna för en sådan tänkbar motdiskurs.

Mer utvecklade är motdiskurserna som tar fasta på demokrati-begreppets kanske mest centrala aspekt, den om maktens fördelning, och de som kritiserar svensk folkbildnings könsblindhet. Intressant nog utgår alla dessa diskurser, den ännu mer antydda än utvecklade om acceptansen för olikhet och mångfald, den om motmakt och den om kvinnors folkbildningsinsatser, från att svensk folkbildning exkluderar, inte är tillräckligt offensiv i kampen mot överheten eller osynliggör och diskriminerar på könets grund. Behandlar vi dessa frågor enbart essentiellt, som empiriskt-sociologiska frågor om det finns en negativ, diskriminerande särart ifråga om klass, kön eller etnicitet får vi en motsägelsefull bild.

I en av de mer omfattande studierna av deltagandet i *Folkbildning och vuxenstudier* fann Jonsson & Gähler (1995) att deltagandet på folkhögskolor och i studiecirkel var relativt jämt fördelat på kön och socialgrupp. Det fanns en viss överrepresentation av kvinnor och människor med någon form av funktionshinder. Unga, arbetslösa män och människor födda i utomnordiska länder var något underrepresenterade (a.a. s.70). Av undersökningens resultat att döma skulle vi kunna dra slutsatsen att det inte finns någon påfallande särartsgrund, varken i positiv eller negativ mening, när det gäller frågan om vem som deltar eller inte. Frågan om det finns en negativ eller positiv särart ifråga om etnicitet, klass och kön är emellertid därmed inte uttömd, varken i essentiell eller diskursiv mening.

För det första kan medelvärden dölja stora, betydelsefulla variationer, vilket forskarna också själva konstaterar. Jämför vi t.ex. de olika folkhögskolekurserna, de allmänna med de särskilda, skulle vi sannolikt få skillnader i deltagarnas klassbakgrunder. Hur särarten formuleras kan också i sig analyseras ur ett klassperspektiv. Det är t.ex. vanligt att idag framhålla mötet och samtalet som centrala karakteristika för svensk folkbildning. Det skulle kunna hävdas att sådana karakteristika ligger nära mellanskiktets uppfattning om vilka värden i livet som är centrala. Dialogen, konversationen, har i högre sociala skikt ett självklart värde kan vi anta, under det att den målinriktade handlingen kanske framstår som en mer central aspekt av mänskligt beteende i lägre samhällsskikt?

För det andra kan vi fråga oss: vad sker efter det att studierna påbörjats; bidrar innehåll och form till segregation eller integration? Får majoritetskulturen ett sådant genomslag i innehåll och form att den tenderar att exkludera de utomnordiska deltagarna? Inte heller kan vi, i en särartsdiskussion, slå oss till ro med att

kvinnor är något överrepresenterade bland deltagarna. Vi bör ställa oss frågan varför det är på det sättet. Är det så att svensk folkbildning erbjuder en skyddad offentlighet i vilken kvinnor lättare finner sig till rätta och vad betyder det i så fall i ett jämställdhetsperspektiv? Eller är det så att den kvinnliga dominansen säger oss något positivt om särarten, att en humanistisk människosyn, en kommunikativ och social gemenskap och ett holistiskt bildningsideal verkligen existerar som egenart och i högre grad tilltalar kvinnor än män?

För det tredje, och centralare i en diskursanalys; vilka verksamheter räknar vi till folkbildning? Utgår forskarna i sin ansats, analys och diskussion ifrån en exkluderande definition? Vad är det som över huvud taget inte diskuteras och uppmärksammas som folkbildning?

Om vi ett ögonblick återgår till klassperspektivet är det intressant att spegla något av den inneboende motsättning som tycks finnas i diskussionen både i svensk folkbildnings tidiga historia och i den dominerande diskursen. Jag tänker på den om för vem folkbildningen är till. Å ena sidan har vi en tidig diskussion om vikten av klassens självbildning, om folkrörelsernas kamp för ett demokratiskt och rättvist samhälle, som idag kan sägas ha sin motsvarighet i folkbildningsmålens starka betoning på samhällsförändring, på delaktighet i demokrati och kulturliv och i utpekandet av prioriterade grupper. Å den andra sidan har vi den återkommande betoningen av att folkbildningen är till för alla, talet om folkbildningen som en mötesplats för olika åsikter och samhällsklasser.⁴¹ Trots målformuleringarna om de prioriterade grupperna förefaller talet om folkbildningen snarare präglas av en önskan om tillgänglighet och valmöjlighet snarare än ett tal om att tjäna de underprivilegerade.⁴²

Nordvall (2002) betraktar svensk folkbildning som "mot-hegemonisk praktik". Han gör detta med referenser till Gramsci. Både Arvidson (1985) och Talerud (1985) refererar också i sina avhandlingar till Gramscis teorier och söker utveckla talet om folkbildningens särart i anslutning till dessa. Som potentiell motdiskurs

⁴¹ Det faktum att ett av studieförbunden öppet kunnat ta avstånd från talet om prioriterade grupper utan att det lett till några sanktioner från staten eller folkbildningsrådet är ett tecken på att frågan om för vem folkbildningen är till inte är särartsgrundande.

⁴² En diskussion som anknyter till om ett klassperspektiv har någon relevans för särartsfrågan är den om hur fördelningen av kulturellt kapital ser ut i samhället och ibland deltagarna i folkbildningens verksamheter. Den diskussionen har knappast alls förts hittills men skulle kanske kunna fördjupa förståelsen av för vem folkbildningen arbetar och på vilket sätt den griper in i den sociala och kulturella skiktningen av samhället.

till det idag dominerande talet om vad folkbildning är och inte är fungerar Nordvalls bidrag kanske bättre än de tidigare forskarnas därför att huvudvikten läggs, inte vid en ännu knappast existerande praktik som i Taleruds fall, eller vid de etablerade folkrörelserna, utan vid ett antal praktiker hos nya folkrörelser som för fram alternativ till dagens samhälle. En sådan diskurs om folkbildning knyter också mer an till internationella alternativrörelser, till pedagogiskt, socialt och politiskt arbete i tredje världen och ibland diskriminerade grupper än den har anknytning till folkhögskolekurser och studiecirkel av reguljärt slag i Sverige.⁴³

Närmast som kontrast till diskussionen om folkbildningens klasskaraktär kan vi läsa studierna av folkbildningens genuskaraktär. Rydbeck (2001 s.11) menar att forskningen om svensk folkbildning till "överväldigande delen har syftat till att belysa just klassperspektivet" och hon menar att den varit "könsblind eller könsneutral". Även om jag inte håller med om att klassperspektivet på något mer djuplodande eller uttömmande sätt varit i fokus för den hittillsvarande folkbildningsforskningen utan snarare just präglats av en folkrörelse- och demokratiretorik så delar jag Rydbecks uppfattning om att folkbildningsfrågan inte behandlats mer ingående ur ett könsperspektiv. Några som har bidragit till att utveckla det perspektivet under senare år är emellertid, förutom Rydbeck själv⁴⁴, Nordberg (2001), Larsson (1997, 2001), Marcusdotter (1991) och Waldén (1994, 1996) för att bara nämna några. De har alla det gemensamt att de hävdar att folkbildningen har starka patriarkala traditioner och menar att kvinnors, ofta informella, folkbildande praktiker kommit att osynliggöras i svensk folkbildningsdebatt och forskning.⁴⁵

I en essentialistiskt präglad särartsdiskussion gäller det att söka identifiera vilka karakteristika en sådan friare och undanskymd folkbildning kan ha haft eller har. Tar vi den första ansatsen kan vi, hävdar t.ex. Rydbeck (2001), se att folkbildningsbegreppets definiering har gynnat en könsbestämd maktordning till mäns fördel. Så menar hon har just betoningen av de stora institutionerna, folkhögskolor och studieförbund, kommit att innebära att folkbildning utförd av kvinnor exkluderats, både från statliga bidrag och från

⁴³ En intressant belysning av var gränserna för den etablerade folkbildningen går gavs av konflikten kring Färnebo folkhögskolas planerade kurs i civil olydnad som, p.g.a. hot om indraget statsbidrag, inte kom till stånd.

⁴⁴ Se även Rydbeck 2002.

⁴⁵ Även i en litterär framställning som Åkerlunds (Åkerlund 1975) framstår den patriarkala Storstugan som ett tidigt och länge kvardröjande folkhögskoleideal.

den etablerade folkbildningsforskningen. T.ex. nämner hon att folkbiblioteken inte inkluderas i statens och Folkbildningsrådets definitioner av samtida folkbildning och därför inte heller finansieras via det statliga folkbildningsanslaget.

På motsvarande sätt har, menar hon, det folkbildande arbetet bland barn och unga, oftast utfört av kvinnor, kommit att utdefinieras när folkbildning i allt högre grad likställts med vuxenutbildning. Den institutionella avgränsningen och den vuxenpedagogiska betoningen har snarare kommit att stärka den manliga könsmaktsordningen inom svensk folkbildning och folkbildningsforskning, så tolkar jag henne. Folkbildningens särart i essentiell mening, som vi här diskuterar, skulle därför behöva inkludera folkbibliotekens praktiker och arbetet bland barn och unga. Till sist menar hon att fokuseringen på det offentliga bildningsarbetet bör kompletteras med att mer privata verksamheter inkluderas, som t.ex. syjuntorna och bokcirkelarna, som aldrig registreras som studiecirkel men där ändå ett betydande folkbildningsarbete pågår. Detta skulle bidra till att synliggöra kvinnors folkbildande arbete, så tolkar jag Rydbeck.

Väljer vi att behandla genusperspektivet på svensk folkbildning mer som en möjlig motdiskurs än som essentiellt handlingsprogram är det just framhävandet av folkbildningen som process snarare än som institution som blir till ett grundläggande karakteristika. Folkbildningsbegreppet borde, menar Rydbeck, ges en vidare bestämning. Hon föreslår att folkbildning bör förstås som ”verksamhet som organiseras och bedrivs med en bildande ambition”. Den bör också ta fasta på deltagarnas intentioner:

Alla deltar i folkbildande verksamhet som söker bredda sitt vetande genom (mer eller mindre) organiserade studier i någon mening utan att dessa är direkt yrkesförberedande eller bedrivs inom ramen för det offentliga utbildningsväsendet. (a.a. s. 32)

Sammanfattningsvis pekar Rydbeck på särartsbestämningar som hon menar blir alltför snävt inramade av institutionella faktorer, av erkända offentligheter och av en nyttoaspekt relaterad till vidare studier och arbete. En vidare, mer intentionellt orienterad, tolkning av begreppet folkbildning skulle inte på samma sätt exkludera kvinnors folkbildningspraktiker, hävdar hon. Demokrati- och medborgardiskurs kopplad till folkhögskolors och studiecirkelns verksamhet skulle ersättas av en mer informell och processuell.

Även Larsson och Nordberg hävdar att folkbildningens traditionella koppling till medborgarbildning och demokrati inneburit

att kvinnors praktiker exkluderats ur den etablerade folkbildningspraktiken och forskningen. Så har, visar Larsson (1997, 2001), folkhögskolan byggts upp inom ramen för en bestämd könsmaktsordning. Inte bara genom att kvinnor länge var hänvisade till husmoderskurser på sommartid utan också genom att den interna arbetsdelningen på folkhögskolorna förutsatte en könad arbetsdelning mellan föreståndaren/rektorn och hans hustru/husmodern. Nordberg (2001 s. 82) visar dels på folkbildningsforskningens omedvetna identifiering av folkbildning som något manligt dels pekar hon på att ett "samhällsmoderligt medborgarskap" där sambandet "mellan handens, hjärnans och hjärtats arbete", av den typ som Key förordade, aldrig kommit att inkluderas i den medborgarbildning som svensk folkbildning av tradition omhuldat.

Både Rydbeck och Nordberg refererar för övrigt till Sigfrid Leanders inlägg i debatten på 1940-talet när kvinnoorganisationerna fick avslag på sin begäran att bilda ett eget studieförbund. Här förefaller finnas en parallell till den långt tidigare förda diskussionen om en särskild, klasskampspräglad arbetarbildning. Den historiskt sett vinnande linjen blev ju den att folkbildningen skulle vara bred, omslutande alla, och därför inte klassspecifik. Kanske var det en liknande tanke som ledde till att kvinnor förnekades möjligheten till en egen bildningsväg den gången på 1940-talet. Och som ännu senare låg bakom det motstånd som Larsson (2001 s. 194) vittnar om i samband med Kvinnofolkohögskolans tillkomst på 1980-talet? Det skulle i så fall kunna vara ytterligare en indikation på att det är legitimt att hävda särart utåt, dvs. att avgränsa folkbildning från annan bildnings- och utbildningsverksamhet, men mindre legitimt att odla särarter inom ramen för folkbildningen.⁴⁶

De forskare jag här refererat till skriver både i en essentialistisk och en konstruktivistisk tradition. De uttalar sig båda om vad de menar har varit faktiska förhållanden och om hur begreppet folkbildning konstruerats socialt. Deras bidrag kan ses både som historisk-sociologisk forskning av traditionellt snitt där de pekar på hur kvinnors liv och verksamhet gestaltat sig och som ett försök att dekonstruera, montera ner och ta isär ett etablerat folkbildningsbegrepp i syfte att ge det ett nytt innehåll. Ett innehåll som skulle kunna inkludera folkbildande praktiker som utförts och utförs av

⁴⁶ Ändå finns det antagligen skäl att hävda att särarter, i högre grad än på andra håll, har varit möjliga att odla på folkhögskolekurser och i studiecirklar, om än inte så systematiskt och övergripande som det skulle varit om vi på ett tidigt stadium fått arbetarfolkohögskolor som starkare betonat klasskampen eller kvinnofolkohögskolor som systematiskt organiserat kvinno-kampen.

kvinnor. Folkbildningsbegreppet skulle därmed upphöra att vara ensidigt kopplat till en manlig könsordning så tolkar jag dem.

Preliminära slutsatser

I direktiven till SUFO 2, som också legat till grund för det här uppdraget, angavs som ett potentiellt hot mot "den ideologiska kärnan" att svensk folkbildning engagerats i uppdragsutbildningar och att den kommit att alltmer "agera på en utbildningsmarknad på samma villkor som många andra utbildningsanordnare". Vi kan med fördel, menar jag, ersätta den hotbilden med en diskussion om hur och på vilket sätt särartsföreställningar konstruerats och konstrueras. I en mer traditionellt ideologikritisk ansats skulle vi också kunna föra analysen vidare och söka finna orsakerna till att vi har just de särartsdiskurser vi har. I det här avsnittet har jag valt att utforska talet om särarten, det dominerande, det antydda och det oppositionella men resonerar också om särartens eventuella existens i essentiell mening. Det senare mot bakgrund av de relativt fåtaliga forskningsresultaten.

I diskussionen om svensk folkbildning har särarten i regel givits en positiv innebörd. Folkhögskolor och studiecirklar är både annorlunda och, i en del avseenden, bättre än annan utbildnings- och studieverksamhet hävdas det i offentliga texter, av folkbildarna själva och i forskarnas rapporter och avhandlingar. Den humanistiska bildningssynen, demokrati- och kulturinslaget eller den pedagogiska processen förväntas då ge upphov till något annat än andra liknande verksamheter. Har vi då några belegg för att det verkligen skulle förhålla sig så? Existerar särarten som essentiellt fenomen? Nej, inte så att vi kan ange ett antal entydiga karakteristika. Den omvittrade mångfalden och flexibiliteten, frånvaron av särart, framstår som den främsta "särarten". I hög grad existerande är särartföreställningar däremot i olika historieskrivningar, i offentlig retorik, i medvetandet på en tongivande krets folkbildare och, inte minst, hos åtskilliga folkbildningsforskare. Alla bidrar de därmed på olika sätt att forma en ideologisk grund för en, eller möjligen flera olika, folkbildningsgemenskaper.

Finns det då verkligen inte handlingar eller åtminstone några villkor som låter sig identifieras som specifikt folkbildningsmässiga? Ser vi först till handlingsaspekten är det kanske inte osannolikt att också en föreställd gemenskap ger ett eller annat

utslag i handling och förhållningssätt. Problemet kvarstår emellertid att vi har ytterst få indikationer på att det mer generellt skulle förhålla sig så. Den främsta indikationen på existensen av en särart i essentiell mening har vi i de många positiva utsagorna från deltagare på folkhögskolekurser och i studiecirkel. Såväl SUFO 96 som en rad andra utvärderingar och rapporter redovisar sådana positiva upplevelser. Hur ska vi förklara dem om särarten bara finns i talet om folkbildningen och inte i verksamheten som sådan? Den kvarstående paradoxen är alltså den mellan bristen på evidens för en reell särart och deltagarnas tillfredsställelse med verksamheten. En tillfredsställelse som förefaller vara märkbart större än den som elever i skolan eller studenter i högskolan ger uttryck för när de värderar sina studier.

En tentativ förklaring skulle kunna vara att det visserligen inte finns en bestämd särart som kan empiriskt beläggas i verksamheterna men att omständigheterna som inramar dessa bidrar till den positiva upplevelsen hos deltagarna. Fri och frivilligheten är då inte i första hand en essentiell karakteristika i verksamheten utan knuten till deltagarnas möjligheter att välja om de vill delta eller inte. Den pedagogiska relationen och processen är då kanske inte mer demokratisk än på andra håll men upplevelsen av frihetlighet större. Möjligen är den positiva upplevelsen också förknippad med att tid och rum är tillfälligt frigjorda från hemmets, yrkeslivets och de högre studiernas krav? Eller att verksamheterna är inordnade i livsförlopp och existens på ett annat sätt än i skola, vuxenutbildning och högskola? Den positiva upplevelsen av folkbildningen skulle då vara grundad i existentiella villkor och i upplevelsen av en meningsfull fri tid.

Så förstått går det inte att isolera en eller flera särartskarakteristika utan "särarten" skulle, i den mån den existerar, vara resultatet av flera sammanfallande faktorer *utanför* verksamheterna snarare än i dem. Är de grundade i individernas upplevelser kan de inte utan vidare iaktas och observeras. Om vi nu tror att det finns en sådan *upplevelse* av egenart så kvarstår ytterligare en fråga: är det en upplevelse som delas av alla? Det sannolika svaret på den frågan är nej. Inte sällan ser vi utsagor från deltagare som tyder på att de över huvud taget inte varit medvetna om att de ingått i ett speciellt folkbildningssammanhang. De har trots sig delta i en kurs vilken som helst. Den högstämda och ideologiskt laddade diskussionen om folkbildningens särart skulle, mot den bakgrunden, med fördel kunna ersättas av fördjupade analyser av praktikerna men också av

en fördjupad förståelse av vilken innebörd folkhögskolekurser och studiecirkel har för deltagarna både när de väljer att delta i dem och när de slutat. Inte minst vilken effekt de får för deras framtida liv och möjligheter.

Korporativismen i svensk folkbildnings samhällskonstruktion har behandlats både som något positivt och som något negativt. Positivt när det statliga stödet till intresseorganisationerna utan några stora krav på motprestation står i fokus. Negativt när harmonin mellan folk och stat, mellan rörelse och myndighet, medfört att folket görs till föremål för bildning, som i de omfattande folkbildningskampanjerna, eller när verksamhet som ifrågasätter det bestående hotas av indragna statsbidrag.⁴⁷ Egendomligt nog saknar vi ännu forskning som på allvar söker fånga hela det sociala och kulturella fält av folkbildningens institutioner, verksamheter och aktörer som bärs upp av såväl frivilliga krafter som av ett omfattande offentligt stöd. Det är, som jag tidigare antytt, rimligt att anta att de dominerande särartsföreställningar som jag här har diskuterat fyller en central funktion för att hålla samman och skapa legitimitet för den ”föreställda gemenskap” som svensk folkbildning i det perspektivet utgör. Det kan vara en orsak till att folkbildare, inte minst de centralt placerade, ibland reagerar kraftfullt när existensen av folkbildningens särart ifrågasätts.

En preliminär slutsats är alltså att folkbildningens särart är en social och språklig konstruktion snarare än essentiell, men att den har en möjlig motsvarighet i deltagarnas upplevelser. En annan att särartsföreställningarna är viktiga för fältets legitimitet. En tredje, som vi här närmare undersöker, att folkbildarnas självförståelse och forskarnas ansatser, analyser och slutsatser bidrar till att konstruera och upprätthålla föreställningarna om folkbildningens särart.

⁴⁷ Se Sundgren 2000 för en diskussion om kampanjcirkelarna. Hotet om indraget statsbidrag riktades t.ex. mot Färnebo folkhögskola när man planerade en kurs i civil olydnad.

Talet om "särarten" och dess konstruktion i svenska folkbildningstidskrifter

av Annelie Andersén

Inledning

I rubriken står "talet om särarten". Begreppet folkbildningens särart är bara ett av många ord som används för att beteckna det speciella med folkhögskolan. Berndtsson (2000) räknar förutom folkhögskolans särart även upp folkhögskoleideologi, folkhögskoleetos, folkhögskoleanda, folkhögskolemässighet och folkhögskolans egenart. Vilket begrepp man använder beror på flera omständigheter, som tid, rum och tradition⁴⁸. Larsson (1995) talar om folkbildningens innebörd. Enligt honom kan innebörden av begreppet folkbildning inte vara entydig, istället menar han att det handlar om att fånga en mängd fenomen som hålls samman av familjelikheter.

Genom hela folkbildningens historia har folkbildningen setts som något unikt, något som har en särart jämfört med annan (ut)bildning. Detta unika har enligt Gustavsson (1996) beskrivits med i stort sett samma begrepp genom historien. Gustavsson skriver att folkbildningens själva idébas tillskapades under perioden mellan 1880 och 1930. Enligt honom är de begrepp som idag används i talet om svensk folkbildning, begrepp som tillkom under den här perioden. Här ställer jag mig frågande till om dessa begrepp har samma innebörd nu som de hade när de uppkom för cirka hundra år sedan, för visst har en utveckling skett. Folkbildningens utveckling i de nordiska länderna har enligt Gustavsson (1996) varit likartad under slutet av 1900-talet. Likheten består enligt honom i att markera å ena sidan traditionen, särarten och de kvaliteter som hänger samman med begreppet folkbildning. Å andra sidan krav på modernisering och effektivisering av verksamheten.

Gustavsson skriver vidare att de institutionella försöken att utveckla folkbildningen i vår tid blivit en blandning av försök att

⁴⁸ Mer om dessa begrepp, hur de används samt hur de förhåller sig till varandra står att läsa såväl i Gunnar Sundgrens som i Anna Lundins text i denna rapport.

bygga den pedagogiska verksamheten på tradition och att på olika vis anpassa sig till teknisk och ekonomisk utveckling. Idag ställs i stället krav från staten om vilka kriterier folkbildningen skall uppfylla för att få kallas folkbildning. Dessa kriterier styrs enligt Gustavsson (1995) av vad som kan kallas centralt definierad diskurs. Gustavsson ger här en antydning om att denna centralt definierade diskurs, och därmed särarten är något som förändrats över tid. I följande delstudie kommer jag att undersöka hur särartens eventuella existens och karaktär framträder och konstrueras över tid i folkbildningen fokuserat på de tidskrifter som ges/har getts ut av olika folkbildningsinstitutioner under de senaste hundra åren.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med min delstudie i projektet FolkSär är "att undersöka hur olika uppfattningar om särarten kommer till uttryck i folkbildningens egna texter"⁴⁹. Detta för att kunna svara på:

- Hur särarten, dess eventuella existens och karaktär *framträder* och *konstrueras* över tid i "talet om" svensk folkbildning i folkbildningens egna tidskrifter⁵⁰.

De underliggande frågeställningar jag ämnar besvara är:

- Vilka särartsformuleringar finns i texterna?
- Har särartsformuleringarna förändrats över tid och i så fall hur?
- Bidrar dessa särartsformuleringar till den mer omfattande konstruktionen av folkbildningens särart och i så fall på vilket sätt?
- Vad ligger bakom eventuella förändringar av särartsformuleringarna?
- På vilket sätt kan särartsformuleringarna bidra till att förändra folkbildningen (på längre sikt)?

⁴⁹ Med folkbildningens egna texter menar jag deras egna tidskrifter. Här kan det vara svårt att definiera vad som är folkbildningstidskrifter. Jag har valt att definiera folkbildningstidskrifter som tidskrifter utgivna av folkbildningsförbundet, studieförbunden samt SFHL, se bilaga 1–3. Eftersom folkbildning är ett så pass vitt begrepp som det är, är jag medveten om att även andra tidskrifter skulle kunna klassas som folkbildningstidskrifter, eller åtminstone folkbildande tidskrifter. Ett urval sådana och dess folkbildande funktion kan man läsa om i Greta Renborgs *Bildande blad. Tidskrifter i folkbildningens tjänst* (Renborg, 1996).

⁵⁰ Se föregående not.

Fokus i analysen kommer att ligga på nutidens särartsformuleringar, men för att förstå hur dessa har uppkommit krävs även en historisk tillbakablick.

Följande citat från 1912 kan ge en liten vink om tidskrifternas betydelse för folkbildningen, och varför de därmed är intressanta som studieobjekt.

Arbetet på den svenska folkbildningen har under de senare åren tagit en förut ej anad utsträckning och satt många goda krafter i rörelse. Frikostigt ha denna fosterländska bildningsverksamhet understötts av staten, kommunerna och enskilda. Men ett har hittills saknats, som för det svenska folkbildningsarbetet bör kunna bliva av den största betydelse, nämligen en särskild tidskrift, som ägnar sig åt dess intressen och i vilken de hithörande frågorna kunna komma under offentlig debatt och de intresserade kunna få en överblick över de mångskiftande former under vilka detta arbete pågår. (*Tidskrift för det svenska folkbildningsarbetet* 1912:1)

Här är det viktigt att tänka på att den bild som ges i tidskrifterna gällande folkbildningens särart inte nödvändigtvis behöver överensstämma med den syn de olika studieförbunden och huvudmännen har eller vill föra fram. Det är också viktigt att tänka på vilka det är som tidskrifterna vänder sig till. Främst är det aktiva lärare och cirkelledare inom folkbildningen, men också sådana som tidigare varit aktiva. Det är i första hand dessa båda grupper som skriver i tidskrifterna. Flera av dessa tidskrifter fungerar som forum för debatt och därför ger en del artiklar uttryck för en "mer radikal" ståndpunkt eller speglar sidor av folkbildningen som inte är så vanliga ute i folkbildningspraktiken. Även om dessa artiklar bara utgör en liten del av det stora hela, kan man fråga sig om den bild tidskrifterna ger är representativ. Eftersom mitt syfte är att undersöka hur särarten kommer till uttryck och konstrueras i dessa tidskrifter är frågan om representativiteten inte avgörande. Det är dock viktigt att tänka på att olika tidskrifter ser olika ut och lägger tonvikten på olika saker⁵¹.

⁵¹ Se bilaga 2 och 3 för närmare genomgång av de analyserade tidskrifterna.

Definitioner

Folkbildning

Med Folkbildning åsyftar jag här den verksamhet som folkhögskolorna och de för närvarande tio studieförbunden utövar/står för⁵². Även exempelvis bibliotek, teatrar, kyrkomålningar⁵³ och utbildningsradion, med flera, kan anses tillhöra folkbildningen. Dessa kommer dock inte att beröras här. Jag kommer inte att skilja på studieförbund och folkhögskola i analysen, utan i stället tala om folkbildning kort och gott. Att jag gör detta beror på att jag ser en stark länk mellan studieförbund och folkhögskolor⁵⁴. Det finns exempelvis studieförbund som grundat folkhögskolor. Studieförbundens medlemsorganisationer kan vara huvudmän till folkhögskolorna. Studiecirkeldeltagare som velat läsa vidare har valt att göra det på folkhögskola. Många folkhögskoleelever har, efter att de avslutat sina studier, blivit cirkelledare i något studieförbund. Jag menar därför att konstruktionen av folkbildningens särart är något som delvis sker i en växelverkan mellan olika folkbildningsorganisationer.

Särart

Enligt *Bra Böckers Ordbok* (1995) är ordet särart ett substantiv vilket betyder karaktäristisk beskaffenhet hos något/någon, ofta med antydning om avvikande beskaffenhet i förhållande till företeelser av liknande slag. Som synonymer anges egenart och individualitet⁵⁵. I sökandet efter särartsformuleringar har jag letat efter formuleringar som framhåller folkbildning som skild från annan verksamhet, till innehåll eller form, men också efter formuleringar som markerar inbördes likhet. En viktig utgångspunkt i studien är att jag ser särarten som någonting som delvis konstrueras och förändras med hjälp av folkbildningen själv och det omkringliggande samhället. Det skulle även vara möjligt att särartsformul-

⁵² En vidare diskussion kring folkbildningsbegreppet återfinns i Gunnar Sundgrens kapitel, tidigare i denna rapport.

⁵³ Enligt Kolon (2002:2).

⁵⁴ Det finns förordningar som inte heller alltid skiljer mellan folkhögskola och studieförbund utan talar rätt och slätt om folkbildning. Ett exempel på en sådan förordning är regeringens proposition 1997/98:115.

⁵⁵ För ytterligare diskussion kring särartsbegreppet, se Gunnar Sundgrens text tidigare i denna rapport.

eringarna i dessa tidskrifter, förutom att spegla omvärlden, också hjälper till att forma den. Medborgarskolans logotyp är ringar som sprids på vattnet, detta eftersom medborgarskolan anser att kunskap sprids som ringarna på vattnet från individen ut i samhället. På samma vis kan det vara med särartskonstruktionen.

För att belysa svårigheten med att avgränsa folkbildningens särart vill jag citera Sigfrid Leander, vilken i en artikel i *Studiekamraten* (1973:6) vid namn "Stycken i den Svenska folkbildningens historia" skriver:

Av dessa strödda kommentarer bör ha framgått, att folkbildningsbegreppet inte är lätt att fånga. Varje land och varje folk utgör naturligtvis ett 'folkbildningens land'. Det vore önskvärt att också Sverige i en snar framtid kunde bevisa sin rätt till epitetet.

I en annan artikel denna gång i *Tidskrift för svenska folkhögskolan* (1974:6) funderar SFHL:s avgående ordförande Karl Högemark kring svårigheten att konkret gå ut och beskriva folkbildningens särart för människor utanför den egna kretsen eftersom det är så lätt att särarten uppfattas som vad han kallar "suddig idealism"

I texten talar jag om folkbildningens särart, därför att i den mån man talar om särart är det just i denna singularform begreppet används. Detta är strängt taget missvisande. I själva verket är talet om folkbildningens särarter mångfaldigt.

Särartsformuleringar

Begreppet *folkbildningens särart* förekommer sällan i folkbildningstidskrifterna. Med särartsformuleringar menar jag i stället de skrivna utsagor som säger något om folkbildningens särart. Jag har bara hittat ett fåtal artiklar som direkt talar om folkbildningens särart. I en artikel i *Folkbildningsarbetet* (1973:2-3) behandlas framförallt studieförbundens särart. Artikeln betonar rörelseanknytningen, vilken medför att folkbildningsorganisationerna tillsammans har en idéprofil gentemot övriga utbildningsformer, samtidigt som varje studieförbund har en särskild idéprofil gentemot varandra. Här betonas också en metodisk särart i förhållande till ungdomsskolan. Denna metodiska särart är studiecirkeln vilken från början beskrevs som ett studium i kamratkretsen och där fortfarande den lilla gruppen är en hörnsten. Den tredje särartspunkten som tas upp är möjligheten att själv bestämma innehåll och form i

sina studier. Olika förbund har här olika teknik när det gäller att ge enskilda cirkeldeltagare inflytande. De flesta förbunden bygger på en mycket långt driven decentralisering av beslutsprocessen. Den fjärde punkten som diskuteras är folkbildningen som en brygga mellan kunskap och möjlighet att påverka samhällsutvecklingen. En artikel från *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan* (1974:6) beskriver folkhögskolans särart som friheten, internatet, vuxna elever och flexibiliteten, samhällskontakten och medvetenheten. Jag tror det är kring dessa resonemang som de flestas tankar rör sig när de hör talas om folkbildningens särart.

Men det förekommer fler särartsformuleringar i tidskrifterna, om mer indirekt. Det är dessa formuleringar jag kommer att ägna mitt intresse åt i denna studie, där jag bland annat kommer att fokusera på hur de hjälper till att konstruera folkbildningens särart. Här har jag förutom klart uttalade särartsdefinitioner även försökt finna texter där man beskriver folkbildningen, vad den är och inte är, i största allmänhet. Detta rör såväl folkbildningens själ, innebörd eller kärna, som dess pedagogik, metoder, gemenskap etc. Det har således handlat om att finna texter som på något vis positionerar sig och där det står skrivet att just detta är folkbildning(en), det vill säga en form av självspjuling. Här finns en risk att jag som forskare blir medkonstruktör av folkbildningens särart genom de texter och citat jag väljer att analysera som särartsformuleringar.

Teoretiska infallsvinklar

Jag ser folkbildningens särart som något dess omgivning, bland annat de som skriver i folkbildningens tidskrifter, är med och konstruerar och utvecklar över tid genom sitt sätt att skriva om folkbildningen och dess särart. Därav finner jag socialkonstruktivism som en given utgångspunkt för studien. Diskursanalys är ett annat angreppssätt jag kommer att använda mig av, vilket hör hemma i den socialkonstruktivistiska traditionen.

Socialkonstruktivism

Huvudtesen i socialkonstruktivismen, eller socialkonstruktivismen som den också kallas, är att verkligheten, i vårt fall folkbildningens särart, är något som konstrueras socialt. Enligt Berger och

Luckmann (1979) kan inte individen existera i det dagliga livet utan att interagera och kommunicera med andra. Det mänskliga är sociokulturellt föränderligt. Människan konstruerar enligt Berger och Luckmann sin natur, vilket för min studie betyder att hon skapar sig själv lika väl som folkbildningens särart. Människans (själv)skapande är enligt Hacking (1999) en produkt av historiska händelser, sociala krafter och ideologi. Socialkonstruktivister vill gärna hävda att kategorier inte är bestämda av hur världen ser ut, utan snarare är ett praktiskt sätt att representera den på. De lär ut att sådant som vi trodde var oundvikliga fakta (exempelvis folkbildningens särart) är socialt konstruerade. Genom att lansera teorin om interaktiva kategorier, gör Hacking klart att vi har en dubbelriktad påverkan, eller snarare en hel labyrint av sammanhängande påverkansrelationer. Individen föds inte som samhällsmedlem, utan konstrueras till en.

Min tolkning av detta är att sociala institutioner som folkbildningen, skapas genom återkommande samspelsmönster genom vilka dess särart(er) skapas och återskapas kontinuerligt. I den meningen är också svensk folkbildning en viktig faktor i konstruktionen av människan, individen och samhället.

Den sociala verkligheten skapas enligt Barlebo Wenneberg (2001) både genom konstruktion och evolution. Han skriver att socialkonstruktivister bör inrikta sig på ett reflekterande förhållande mellan natur och kultur, sociala konstruktioner och evolutioner. I detta samspel är språket viktigt då det kan begreppsliggöra individens upplevelser (av bland annat folkbildningens särart). Känslor och mellanmänskliga förhållanden utgör enligt socialkonstruktivisterna sociala konstruktioner tillkomna i det individuella användandet av språket, det vill säga genom samtal men även genom skriven text. Dessa upplevelser är kategoriserade i individens medvetande efter hur förtrogen hon/han är med dem. Verkligheten så som den uppfattas av individen är på så sätt beroende av den enskilde individens perspektiv/synvinkel.

Diskursanalys

Diskurser är enligt Alvesson och Sköldberg (1994) olika sätt att använda sig av språket i sociala sammanhang. Även Whinter Jørgensen och Phillips (2000) ser diskurser som olika sätt att använda språket. En diskurs är enligt Börjesson (2003) inte något

som bara finns ute i samhället, den är snarare en av forskaren inringad och analyserad samtalsordning. I mitt fall den samtalsordning som finns kring folkbildningens särart. Även diskursen är enligt Börjesson konstruerad eftersom den är beroende av ett par grundläggande antaganden för att över huvud taget framträda för oss. Diskursanalysen bygger här vidare på den socialkonstruktivistiska tesen att sociala konstruktioner tillkommer i det individuella användandet av språket, såväl i samtal som i skriven text. Börjesson skriver vidare att det för forskaren gäller att backa ett par steg och ge perspektiv på det som annars ses som självklart (till exempel att folkbildningen anses ha en särart).

Enligt Faircloughs kritiska diskursanalys (Parker, 1999; Whinter Jørgensen & Phillips, 2000) refererar språket alltid till den tidigare diskursiva praktiken i ett bestämt sammanhang. Denna form av diskursanalys fokuserar på hur en text bygger på element och diskurser från andra texter. En företeelse eller grupp existerar först när man talar om den. Den kritiska diskursanalysen (CDA) bedriver, enligt Parker (1999), kritiska studier av diskurs, text och den sociala konstruktionen av saker som tagits för givna (till exempel att folkbildningen har en särart). Vid denna form av diskursanalys fokuseras på tre nyckelaspekter i språket; motsägelser, konstruktion och praktik. Diskurserna organiseras på olika retoriska vis i sina specifika sammanhang. De får sin mening först i kontexten, genom att söka tänkbara konkurrerande diskurser, de som definieras ut, eller helt enkelt aldrig varit aktuella. För min delstudie innebär det också att det är intressant att närmare granska utbudet av särartstexter över tid, debatteras till exempel särarten speciellt flitigt, eller på något speciellt sätt under en viss tid?

Metod

Urval och datainsamling

Jag har valt att läsa ett urval hela årgångar av samtliga rikstäckande folkbildningstidskrifter jag funnit⁵⁶. De årgångar jag valt är dels tidskriftens första, eftersom jag antagit att det är i en tidskrifts första nummer man positionerar sin ställning i viktiga frågor, som till exempel folkbildning. Jag har också valt att läsa en tidskrifts sista årgång eftersom det förefaller som om man ofta summerar

⁵⁶ Se bilaga 1.

upp hela tidskriftens historia i dessa. I vissa fall har en tidning bara bytt namn, då har jag valt att inte läsa "sista" årgången av den "gamla tidskriften" respektive "första" årgången av den "nya tidskriften" i de fall jag vetat om att det bara rört sig om ett namnbyte. Visserligen skulle man kunna tänka sig att när en tidskrift byter namn är det en indikation på att även organisationen den tillhör är på väg in i något nytt och att tidskriftens redaktion därför summerar ihop historien och positionerar sig i "folkbildningssverige". Så har dock inte visat sig vara fallet i de tidskrifter jag läst som bytt namn.

Tyngdpunkten i analysen ligger på tre "historiska nedslag" om 3 årgångar med ca 30 års intervaller. Här har jag läst samtliga tidskrifters samtliga nummer under dessa årgångar. Valda intervaller förutom nutid (2000–02) är 1940-tal (1942–44, åren före 1947 års folkbildningsförordning, 60 år sedan) och 1970-tal (1972–74, åren före 1977 års folkbildningsutredning, 30 år sedan). Detta för att jag anser att analysen blir mer djupgående på så vis än om jag skulle läsa ett par tidskrifter från varje år över hela tidsspannet. De tidskrifter jag valt att analysera har jag funnit via sökningar på Internet och i Libris samt genom att läsa andra (folkbildnings) tidskrifter⁵⁷. De texter jag funnit intressanta att analysera är av tämligen olika karaktär. Här finns bland annat forskningspresentationer, artiklar om "vardagen i verksamheten", debatter, "paneldebatter", intervjuer och gruppintervjuer⁵⁸. Gemensamt för dem alla är dock att de innehåller någon form av särartsformuleringar⁵⁹.

⁵⁷ För närmare information, se bilaga 1.

⁵⁸ De olika "typerna" av artiklar i folkbildningstidskrifterna kan diskursanalytiskt anses ha olika tyngd när det gäller dess bidrag till konstruktionen av folkbildningens särart. Något som är skrivet av en redaktionskommitté väger tyngre än intervjuer, vilket i sin tur väger tyngre än ett debattinlägg skrivet av en enskild medlem. Hittills är det inte möjligt att se utifrån vilka artiklar uttalandena i resultatpresentationen är hämtade ifrån. För en utförligare redogörelse av de artiklar jag använt mig av i analysen se bilaga 3. Viktigt att tänka på är dock att en artikel skriven av en redaktionskommitté inte nödvändigtvis behöver väga tyngre än en debattartikel, det handlar även om hur stort utrymme som ges åt särarten, är den fokus, eller nämns bara ett uttalande, som kan anses säga något om särarten, mer eller mindre i förbigående.

⁵⁹ Det är dock endast i få fall som begreppet folkbildningens särart nämns i det analyserade materialet. Oftast handlar det i stället om att finna dolda särartsformuleringar. Här rör det sig bland annat om uttalanden om folkbildningens uppgift, mål, pedagogik, utformning etc. ofta ställt i relation till annan (ut)bildningsverksamhet.

Databearbetning och analys

Som jag redan antytt kommer analysen att gå ut på att finna och analysera de olika tidskrifternas särartsformuleringar i syfte att finna olika dominerande och konkurrerande särartsdiskurser. Här kan man även se om det finns en gemensam särartsformulering/diskursordning, det vill säga något som alla diskurser är eniga om. Här är det också viktigt att tänka på det som inte klart uttrycks, det som tas för givet, det vill säga den underförstådda förståelsen kring folkbildningens särart. I SUFO:s övergripande projektbeskrivning⁶⁰ står:

Folkbildningen skiljer sig av tradition från annan utbildning, den anses ha en egen särart. Samtidigt har folkbildningens organisationer i allt högre grad kommit att agera på en marknad för utbildning. En viktig fråga för utvärderingen är hur denna utveckling påverkat folkbildningens ideologiska kärna. (www.gov.se/sufo2)

I ett diskursanalytiskt perspektiv kan man se det som att folkbildningen tagit till sig nya diskurser från andra utbildningsinstitutioner och påverkats av en övergripande marknadsdiskurs. Frågor man kan ställa sig är: vilka nya diskurser har tillkommit, vilka diskurser har fått träda åt sidan och vilka konsekvenser har detta fått? Fokus kommer därför inte att ligga så mycket på *vad* det står skrivet, som *hur* det står skrivet. Här handlar det mycket om att se hur texterna och resonemangen kring folkbildningens särart är uppbyggda.

Jag kommer att använda mig av diskursanalys i föreliggande studie i den meningen att jag försöker finna de utsagor i folkbildningstidskrifterna, vilka säger något om folkbildningens särart. Analysen går sedan ut på att finna de dominerande särartsdiskurserna i materialet, samt var det finns motsättningar mellan olika diskurser och slutligen eventuellt finna en eller flera gemensamma diskursordning(ar), vilka är en form av övergripande diskurser. Här kan man bland annat titta på artiklarnas former, då de enligt Börjesson (2003) är sammanhangsberoende, i den meningen att dess former bestäms av den diskurs som råder för tillfället.

⁶⁰ www.gov.se/sufo2

Resultat – talet om särarten

I detta kapitel kommer jag först att lyfta fram olika särartsformuleringar från tidskrifterna för att peka på hur särarten framställs i dessa. Sedan kommer jag att visa på hur dessa särartsformuleringar konstrueras och byggs upp över tid, för att slutligen ta upp annat ur materialet som jag finner värt att diskutera. Som jag tidigare nämnt har jag valt att fokusera analysen på åren 1942–44, 1972–74 samt 2000–02. Men som framgår av såväl urvalsbeskrivningen som förteckningen över lästa tidskrifter har jag även läst tidskrifter från andra årgångar än dessa. Med hjälp av det material jag funnit i dessa tidskrifter vill jag ge en mer kontinuerlig bild av hela den diskursiva förändringen det senaste århundradet. Jag kommer att följa en tidsaxel där jag försöker åskådliggöra hur olika särartsdiskurser framträder i tidskrifterna under hela folkbildningens nutidshistoria. På så vis hoppas jag även kunna belysa hur särartsbegreppet konstrueras och omformas över tid och som följd av förändringar i folkbildningen och dess omvärld. Det är även intressant att se om och i så fall hur dessa särartsformuleringar kan anses ha format folkbildningen.

Perioden fram till 1941

Bildning, förstått som upplysning och folkförändring är ett begrepp i tiden, eller för att uttrycka det med *Tidskrift för svenska folkhögskolans* (1920:1) ord, "Vi leva i en tid, då all slags upplysning, bättre eller sämre, öses över folket". Under den här perioden (tidigt 1900-tal) uppmanar många av tidskriftsskribenterna sina läsare att ta tag i sina och andras livsproblem. I tidskrifterna betonas vikten av att hjälpas åt och göra sin insats för att upplysa den stora massan tillsammans för att skapa ett nytt samhälle. (se till exempel: *ABF: tidning för arbetarnas bildningsförbund*, 1922:2; *Folkelig Kultur*, 1936:2,4; *Studiekamraten*, 1919:10, 12, 14, 15–16)

I *Studiekamraten* (1919:1) framhålls att "vi är alla reformatorer"... Folkbildning handlar enligt vad som står att läsa i *Studiekamraten* om att skapa ett upplyst folk för att kunna grunda en "sämjefull värld" och "lära av 1914–1918 års dyrbara läxa". Här ställer åtminstone jag, vilken i och för sig står med det historiska facitet i hand, mig frågande kring vad som vissa gånger menades med en sämjefull värld? I flera tidskrifter från mellankrigstiden,

speciellt i *Tidskrift för det svenska folkbildningsarbetet* (1923) talas om cirklar och handböcker i rasbiologi.

Folkbildningens uppgift under tidigt 1900-tal kan förutom att ses som sann folkupplysning, sammanfattas som något som skall skapa förutsättningar för människor att kunna bära friheten och befästa broderskapet. Den anses vara ett medel till individuell fördjupning (*Studiekamraten* 1919:10). Vidare anses folkhögskolans pedagogiska tyngdpunkt, enligt de flestas mening, ligga på den rent personliga fostrans område. För att detta ska bli möjligt måste man ta hänsyn till elevernas förutsättningar (*Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1920:3).

Folkhögskolans liv och tillväxt ansågs vara beroende av dess fria undervisning och obundna ställning. I *Tidskrift för svenska folkhögskolan* (1920:3) kan läsas att folkhögskolan har uppstått därför att "ett fritt folk behöver och skapar en fri folkhögskola".

Under 1930-talet talade man om folkbildningen som bildning, men som fri och frivillig. Här skiljde man också mellan folkskolan med dess "obligatoriska folkbildning" vars syfte är att förbereda för högre studier, och det som vi idag kallar folkbildning. Målet var att denna senare typ av folkbildning skulle ha utgångspunkten både i samhällets och i individens behov. Folkbildningens syfte ansågs vara att den kunde ge den bildningssökande hjälp samtidigt som den ansågs kunna väcka nytt intresse hos de stora massorna, till exempel genom att erbjuda kroppsarbetarna ett rikare andligt liv. Detta genom att vara mångsidigt och skiftande, genom att ha något att bjuda var och en. Folkbildningen ansågs vara till för alla (*Folkelig Kultur*, 1936:2).

I *Tidskrift för svenska folkhögskolan* (1920:1,3) står att läsa att om folkhögskolan ska behålla sin plats och betydelse i samhällslivet fodras att den visar växkraft och anpassningsförmåga. Friheten skall vara oss en hjälp härutinnan. Anpassa till behoven runt omkring. Det gäller att sätta de aktuella problemen och de brännande frågorna för dagen, under debatt för att nå samhällelig frihet och ordning samt att skapa goda vanor. Det var med andra ord frågan om åsiktsbildning eller karaktärsfostran.

Ett senare ofta citerat stycke som betonar vikten av folkbildningens mångfald är det Rickard Sandler skrev i *Bokstugans* allra första nummer:

Om det kommer någon och säger er: just så här ska en cirkel se ut, och just så här ska den arbeta – svara honom då mitt i ansiktet: you are a humbug, sir. En riktigt äkta humbug, herre! Studiecirkeln är en arbets-

form. Vad den blir och vad den duger till beror på det innehåll som gjutits i formen. Det innehållet kan inte komma utifrån. Studiecirkeln blir vad medlemmarna gör den till. Sitt bästa kunna de endast göra i frihet. Ingen patenterad konstruktion, ingen bruksanvisning i världen kan göra mer än medlemmarnas eget fritt skapande intresse. (*Bokstugan*, 1917:1)

Citatet ovan visar på svårigheten med att definiera folkbildningen på grund av dess "frihet" och mångfald, en mångfald som uppkommer i behovet att anpassa sig till det omkringliggande samhället, dess invånare och dessas behov.

Medborgarskap i skuggan av kriget (1942–1944)

Personlighetsfostran

Kriget medförde att man lade större vikt vid de demokratiska frågorna. I ABF: *Tidskrift för arbetarnas bildningsförbund* (1944:5) står att läsa att folkbildningen bör ägna sig åt att studera det mest aktuella, de världspolitiska händelserna och problemen. Folkhögskolan ansågs under krigsåren vara hela folkets skola, en medborgarskola. I tidskrifterna kan man läsa att folkbildningen har sina speciella arbetsformer, att den kan nå och påverka människor som kanske inte på annat sätt kommer i kontakt med bildningsarbetet. För varje ämne, för varje cirkel och för varje enskild deltagare, anses det finnas en passande skrift (*Studiekamraten* 1943:1; *Tidskrift för föreläsningsverksamheten*, 1943). Folkbildningen ansågs i *Tidskrift för svenska folkhögskolan* (1942:2, 4) vidare vara den som gav verktygen, utrustningen för bildningsuppgiften, vilket bland annat innebar att den skulle skapa ett studieintresse. I ett annat nummer av samma tidskrift (1943:1) står att läsa att den som deltar i folkbildningen både är lärare och lärjunge samtidigt, detta eftersom alla lär av varandra. I detta lärande ansåg man att personligheterna fostrades. Om denna personlighetsfostran skriver *Tidskrift för svenska folkhögskolan*:

Personlighetsfostran är något förnämnt, själva kärnan i vår skoltanke, detta måste betonas och även visas utåt, inte minst vid jubiléer...

I det följande kommer jag att räkna tre välbekanta ting som oundgängliga delar i varje hållfast personlighetsbild: för det första frihet, för det andra helhet och för det tredje dominant, d.v.s. det som dominerar helheten, det kallas ledarvärde, ideal och mycket annat. Den ur friheten födda helheten (av allt i ett människoliv) under ett levande

värde, eller annorlunda uttryckt: den frihetsbelysta harmonien i ett människoliv, som lyfter sig mot ett ideal...

Allt som verkar fostrande i riktning mot den levande treenigheten av frihet, helhet och dominans kallar jag personlighetsfostrande. (*Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1943:3)

Här talas också om en personlighetsprägel, det vill säga att "få arbeta i frihet, att låta arbetet formas till andlig helhet utan förvidrande specialisering och att kunna ställa friheten och helheten under självvalt ledande värde" (*Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1943:3). Personlighetsfostran sågs således som viktig under den här tiden, eftersom man ansåg att människorna varken kunde eller fick känna sig säkra, förrän de förstod att de inte skulle klara sig utan kvalitet och inte rätt kan umgås med en motståndare om de saknar kvalitet i omdöme eller synpunkter. Man menade vidare att ungdomarna själva skulle bryta sina vägar för att slippa bli förkrympta (*Folkelig Kultur* 1942:1,7).

Fostran till aktivt och medvetet medborgarskap

Personlighetsfostran skulle i sin tur leda till ett aktivt och medvetet samhällsmedborgarskap. Det goda medborgarskapets idé ansågs, under denna tid, aldrig kunna urskiljas från den personliga bildningen, frihet och demokrati (*Studiekamraten*, 1943:15–16). Vidare ville folkbildningen under den här tiden få vara en del av den utbyggnad av utbildningsväsendet som planerades (*Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1944:1). Åter igen visar citatet nedan på folkbildningens vilja att anpassa sig och följa med i samhällsförändringarna.

Folkhögskolan kommer att leva med i vad som händer och sker. Den stänger ej sina dörrar för den nya tiden, och lärare och elever tar tillsammans upp tidens brännande frågor. En stor fara för folkhögskolan blir det nämligen, om den blir så tidsbunden att framtida generationer då kommer att känna sig som främlingar. (*Studiekamraten*, 1943:15–16)

Folkhögskolan ansågs från början vara avsedd att vara i första hand en medborgarskola, enligt (*Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1943:4; 1944:4) har den på 1940-talet blivit detta och det ses som viktigt att den så förblir. För att så ska vara fallet menar tidskriftens skribenter att folkhögskolan måste värna och bevara ett aktivt

samhällsintresse, utan att verkligheten förfalskas. Eleverna måste få lärarnas hjälp att utforma sin egen åskådning även i politiska ting, att ge skäl för de åsikter han eller hon bekänner sig till. Vidare skriver de att folkhögskolan måste ta parti för demokratin såsom den bästa formen för mänsklig samlevnad – såväl inom som mellan folken. Samhällsuppfostran sågs således som en undervisning i konsten att samarbeta. Skribenterna menade att samlivet på en folkhögskola hade en enastående förmåga att åstadkomma kamratskap mellan unga människor från olika samhällslager och av olika åsikter.

Folkbildning för nya grupper av människor

Under kriget började man söka sig ut till andra än enbart de lägst utbildade. Militärer, det vill säga de som låg beredskapsinkallade, blev en ny målgrupp. Enligt *Folkelig Kultur* har folkbildningsarbetet strängt taget aldrig fått tillfälle att följa sin egentliga uppgift.

Ty vilken är den? Och vad har folkbildningsarbetet företrädevis sysslat med? Jo att nödortfött fylla de skrämmande luckor en bristfällig folkundervisning så gott som överallt lämnat efter sig. Hittills har man uppfattat bildningsarbetet som en angelägenhet nästan utslutande för dem som icke fått någon skolbildning utöver botten-skolans. Men har betraktat folkbildningen som smulor, benäget givna eller fallna från den högre skolbildningens smörgåsbord.
(*Folkelig Kultur*, 1944:3)

Enligt *Folkelig Kultur* har "man" i ordet "folkbildning" strukit under ordet "folk" liksom för att därmed antyda att den bildning det är frågan om skulle vara av ett särskilt slag och något som de så kallade bildade klasserna inte hade något behov av. I *Folkelig Kultur* går att läsa att så länge folkbildningen nöjer sig med:

Det tyvärr nödvändiga knåpet att komplettera det bristfälliga elementära kunskaperna från botten-skolan, kan en sådan uppfattning ha ett visst fog för sig. Men om man med bildning avser en djupare uppfattning av och inlevelse i alla de problem som har att göra med individens, gruppens och nationens bemötande av nutidens mångskiftande och ofta svårbegripliga totalitet så ställer sig saken annorlunda. (*Folkelig Kultur*, 1944:3)

Sammanfattning

Det betonas under krigsåren fortfarande att folkbildningen ser till individen, det finns någon folkbildning som passar alla. Många ideal lever kvar sedan tidigare, till exempel de att väcka intresse och att genom individuell fostran även fostra till samhällsmedborgare. Folkbildningen har till uppgift att leva med i det som händer och anpassa sig till omgivningen. Ett exempel på detta är folkbildning till de inkallade militärerna.

Perioden mellan 1945 och 1971

I folkbildningstidskrifterna fortsatte man under efterkrigstiden att betona vikten av att i folkbildningsarbetet utgå från det individuella och personliga för att vidga intresset för det allmänna, söka hjälpa varje människa att komma utanför sig själv, att uppleva de sociala sammanhangen (se exempelvis ABF: *Tidskrift för Arbetarnas Bildningsförbund*, 1953:2). Fortfarande gällde således att samhällets förändring skulle ske genom individerna.

Under 1950-talet ansågs folkbildningens roll vara att komplettera den obligatoriska skolan, yrkesutbilda och vidareutbilda, orientera individen i samhället och få henne att använda fritiden på ett vettigt sätt. En diskussion kring den så kallade begåvningsreserven spelade här en central roll. Vidare hade folkbildningen ansvar för de demokratiska uppgifterna, samtidigt som den syftade till anpassning och samarbetsförmåga (*Folkbildningsarbetet*, 1959:1). Målet med all utbildning ansågs vara att försöka förändra människan mot ett ideal. Att ge henne en social attityd, samt att tillfredsställa olika gruppers behov (*Folkbildningsarbetet* 1959:3). Detta skulle enligt *Gimo Årsskrift* (1954) ske genom ökad politisk skolning genom föredrag och skrifter, samt politisk medborgarutbildning av medlemmar.

Under 1960-talet blir vuxenutbildning ett begrepp. (se exempelvis *Folkbildningsarbetet*, 1959:1, *Studiekontakt* 1967:4) I *Studiekontakt* kan man läsa att vuxenutbildningens organisation byggdes upp efter två huvudlinjer, lokal vuxenutbildning och riksrekryterande vuxenutbildning. Lokal vuxenutbildning motsvaras av grundskolans högstadium, yrkesskolans kurser, fackskolans- och gymnasieskolans kurser. Kommuner är huvudmän för dessa. Den riksrekryterade yrkesutbildningen ger alla möjlighet att läsa ämnen

och ämneskombinationer, som inte erbjuds av den lokala vuxenutbildningen. Man tänker sig att studieförbunden i första hand i allmänna ämnen skulle komma att anordna studiecirkelar med vuxenutbildande syfte, eftersom inte den lokala vuxenutbildningen skulle komma att få anordna kurser i en del av dessa ämnen.

Åter igen tycker jag mig se hur folkbildningen anpassar sig efter samhällsförändringarna. Vuxenutbildning är nytt och genast är folkbildningen med för att få sin del av kakan.

Stormigt 70-tal (1972–1974)

Självutveckling och samverkan

Jag uppfattar 1970-talet som en ganska stormig tid i "Folkbildnings Sverige". I *Fönstret*, *Tidsspegel* och *Impuls* utbyts under perioden livliga debattinlägg rörande vad som anses vara folkbildningens mål och uppgifter och huruvida verksamheten är folkbildning eller inte. Perioden präglas av ideologiska mål, snarare än pedagogiska. Här handlar det bland annat om huruvida folkbildningen är deltagarstyrd eller inte och om det fria och frivilliga folkbildningsarbetet är på väg att försvinna (*Impuls*, 1972, 1973, 1974). Samtidigt ökar folkbildningens konkurrens på vuxenutbildningsmarknaden.

Perioden kan anses som präglad av såväl självutveckling som samverkan. I *Studiekamraten* (1974:6) står att läsa att folkbildning är detsamma som flertalets andliga frihetskamp. Folkbildningens uppgift ansågs även av andra vara att söka påverka och väcka intresset för studier. Detta i syfte att förändra den egna situationen, något som skulle uppnås i gemenskap. Samverkansbehovet fanns i de flesta av studieförbundens verksamhetsfält. Med samverkan åsyftades inte samarrangemang i första hand, utan samråd och samaktioner i frågor av gemensam art.

Under 1970-talet skrev man i de analyserade tidskrifterna att samverkansorganisationer borde utgöra kontaktpunkter för dem som var utifrån och ville nå kontakt med samtliga eller flera folkbildningsorganisationer. Detta eftersom de olika studieförbunden ansågs ha olika profil, arbeta utifrån olika värderingar och ha kontakt med skilda grupper i samhället. (*Folkbildningsarbetet*, 1972:3–4; 1973:2–3). Enligt en artikel i *TBV-kontakt* (1973:1) var cirkeln ursprungligen tänkt som ett studium i kamratrek eller en

redan existerande, naturlig grupp. Studierna ansågs utveckla den enskilda människan, då kunskaper ansågs påverka möjligheterna att påverka den egna arbetssituationen och att göra en insats i fackligt och politiskt arbete (*Folkbildningsarbetet*, 1972:7). Utbildningen ansågs också spela stor roll när det gällde att tillvarata sina rättigheter i samhället.

Frihet och självstyre

Enligt vad som står att läsa i *Tidskrift för svenska folkhögskolan* (1973:5) och *Folkbildningsarbetet* (1972:6), styrdes och reformerades folkhögskolan kontinuerligt inifrån sig själv. Den ansågs ge individen möjlighet att själv ta ställning. "Folkhögskolans frihet" uppfattades under den här tiden som en frihet i kurser och arbetsformer för elever och lärare, samtidigt som det emellertid också ansågs behöva finnas en frihet för huvudmännen att ha en uppfattning om vad man ville med skolan. Från en gemensam utgångspunkt menade folkbildare, att det skulle vara en frihet för hela folkhögskolan att vara en skolform för sig själv, fri från bindningar och ständigt i arbete med sin egen uppgift. Därmed skulle det också vara en frihet för varje skola att vara annorlunda än andra, och förändras från år till år samtidigt som studiecirkeln frihet att själv bestämma innehåll, studietakt och så vidare måste betonas mera. (*Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1972:4). I *Tidsspegel* står att läsa:

Vi opponerar oss mot onödiga styrningar och regleringar från statens och kommunernas sida. Lika lite vill vi finna oss i att något studieförbund framträder med monopolkraV i frågan om vissa typer av folkbildning. (*Tidsspegel*, 1974:1)

Folkbildningens frihet ansågs under 1970-talet även innebära att individerna fritt skulle kunna utvecklas och anpassas efter behoven och förutsättningarna hos de människor folkbildningen vände sig till. (*Impuls*, 1972:3, 8).

Folkbildning – demokratiska vuxenstudier

Under 1970-talet fortsatte övergången från folkbildningssamhälle till utbildningssamhälle. Enligt vad som står att läsa i *Folkbildningsarbetet* (1972:7) passade folkbildningsorganisationernas gamla

arbetsmetoder utmärkt även i det mer moderna sammanhanget. Med det moderna sammanhanget åsyftas vuxenutbildningen. I *Tidskrift för svenska folkhögskolan* (1974:5) går att läsa att folkhögskolan sågs som ett lokalt centrum för såväl kulturfrågor som vuxenpedagogik och att folkhögskolan hade mycket att ge i diskussionen kring de vuxenpedagogiska frågorna. Ett par nummer tidigare (1973:4) står det att folkhögskolan under den här tiden ansågs vara en kompletterande undervisningsapparat som gör erfarenheten produktiv och som stimulerar en aktiv hållning i samhällslivet. Folkhögskolan ansågs dessutom rymma ovanligt många vuxenutbildningsvana lärare som vant sig vid att ställa om sin undervisning efter varierande förutsättningar.

Även studiecirkeln ansågs i tidskrifterna vara en mycket lämplig studieform för vuxna då den anpassades efter deltagarnas behov och förutsättningar (*TBV-kontakt*, 1974:3). Vuxenutbildningen blev ett begrepp som till att börja med även omfattade folkbildningen. Enligt ett par artiklar i *Impuls* (1973:1, 7–8) sågs folkbildningsstudier under 1970-talet som ett utmärkt sätt att komplettera den obligatoriska skolundervisningen. Vuxenskolan profilerade sig exempelvis under den här perioden som "de kortutbildades förbund". Här syns ett dilemma i och med att folkbildningens verksamhet skulle vara "fri och frivillig" och för detta gällde att den inte "snärjde in sig i bestämmelser" som i detalj reglerade vad som fick och inte fick göras. Därför ansågs det viktigt att studieförbunden skulle arbeta under ansvar och utvecklas fritt.

Alla var dock inte positiva inför samarbetet med vuxenutbildningen. I *Folkbildningsarbetet* (1973:2–3) står att läsa att studieförbunden måste hålla ett öga på vad den obligatoriska skolan missar för att kunna vara ett komplement till den. Den viktigaste uppgiften ansågs vara den roll folkbildningen spelade för demokratin. Folkbildningen ansågs kunna lära folk att tänka i alternativa termer. Det menar skribenterna i *Folkbildningsarbetet* var något som man inte lärde sig i 1970-talets skola. Inte heller trodde de att så skulle komma att vara i framtiden, eftersom de inte ansåg skolan vara uppbyggd på det sättet. De menade att folkbildningsorganisationerna har skolat en massa politiker och inte behövde vara objektiva, så som den obligatoriska skolan, även om de alltid skall vara sakliga i bemärkelsen allsidiga. Folkbildningsorganisationerna ansågs av skribenterna vara en förutsättning för en pluralistisk åsiktsbildning.

Även i *Tidskrift för svenska folkhögskolan* kan man ana missnöjet. Här står: "Riktigt självklart är det väl inte för alla folkhögskolor att man också ska samarbeta med den kommunala vuxenutbildningen. Ibland uppfattas väl den verksamhet som vuxenutbildningsråden bedriver som något som går stick i stäv med det folkhögskolan sysslar (eller borde syssla) med" (1972:3). I en annan artikel i samma nummer kan man läsa att "Folkhögskolan och vuxenutbildningen är ett oskiljaktigt par". Detta eftersom folkhögskolan nära hundra år innan begreppet vuxenutbildning dök upp var den enda chansen för vuxna att studera vidare.

70-talets folkbildare ansåg sig också, enligt *Tidsspegel* (1974:1) kunna peka på den insats som det fria folkbildningsarbetet gjort för att skapa en positiv inställning till vuxenutbildning. I *Folkbildningsarbetet* (1972:6,7) står att det under den aktuella tiden fanns många människor med kort grundutbildning, vilka var rädda för att delta i vuxenundervisning, men som vågade om det skedde tillsammans med andra som de kände sig hemma med och i en miljö där de kände sig trygga. Därför ansåg skribenterna att utbildning av grupper i deras egna miljöer var av stor betydelse för att kunna nå ut med undervisning och upplysningsarbete till hittills utbildningsfrämmande miljöer, där både studiekamraterna, lärare eller ledare, och undervisningsplatsen kunde upplevas som tillhörande deras egen miljö. I *Fönstret* (1973:4) kan man läsa att tidens folkbildning var en mätare på hur det allmänna skolväsendet fungerade.

För de flesta folkhögskolor har huvuduppgiften under alla år varit att ge ungdomar från arbetslivet en ordentlig grundutbildning. Nu ger sig andra behov till känna. Folkhögskolan får allt fler studeranden med olika handikapp. Den vanliga skolan har inte alltid de resurser som krävs för att dessa ungdomar skall känna sig helt tillräta. (*Fönstret*, 1973:4).

Här ses ytterligare ett exempel på folkbildningens anpassningsförmåga. Den vanliga skolan kan inte uppfylla de handikappades behov och då träder folkbildningen in i stället⁶¹.

⁶¹ En annan rapport inom SUFO 2 behandlar Folkbildning och funktionshinder (Larsson, Olofsson & Egard 2003).

Sammanfattning

Folkbildningens uppgift ansågs fortfarande under 1970-talet vara att väcka intresse för studier, vilka bedrevs med samverkan och självutveckling som mål. Även ideologiska mål styrde folkbildningen under den här tiden. Folkbildare började nu allt mer se skoltänkandet som en fara och började mer och mer särskilja sig från vuxenutbildningen, samtidigt som de ville konkurrera med denna. Ett sätt att göra detta är att ta till sig speciella grupper som den ordinarie skolan och vuxenutbildningen inte har resurser för. Även här handlar det om att folkbildningen anpassar sig efter samhällets/omgivningens behov, folkbildningen rymmer många lärare som ställer om sin undervisning efter de varierande förutsättningarna och studiecirkeln anpassar sig efter deltagarnas behov.

Perioden mellan 1975 och 1999

I slutet på 1970-talet levde idealen från den nyss beskrivna stormiga tiden kvar. Folkbildningen ansågs vara till för att aktivt bearbeta samtidens stora problem (*Folkhögskolan*, 1979:2). Exempel på detta kunde vara ifrågasättande av skolans kunskapsförmedlande funktion (*Folkbildningsarbetet*, 1977:6; *Folkhögskolan*, 1979:8), och frigörandet av människorna från tystnadens kultur. Folkbildningen ansågs möjliggöra för människor att ompröva sina världsbilder och skapa sig en meningsfull verklighet genom att förändra samhället (*Folkhögskolan*, 1979:2).

Folkbildningen ansågs under 1900-talets slut vara en informationskälla och kulturspridare. Under slutet av 70-talet betonades självständigheten, det vill säga oberoende frihet och ett emancipatoriskt bildningsideal (*Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1978:2).

I slutet av 70-talet och en bra bit in på 80-talet betonas studiecirkeln som en väg att föra ut "den goda kunskapen". I stort skulle studier och folkbildning präglade av frisinne och öppenhet respekteras (*Folkbildningsarbetet*, 1977:1; *Folkhögskolan*, 1979:5; *Folkuniversitetet*, 1987:4). Målet under den här tiden, var att utveckla folkbildningspedagogiken så att vuxnas erfarenheter och förhållningssätt kunde tillgodogöras. Man ansåg att individen utvecklas i samverkan med andra, liksom att folkbildningen skapas och anpassas lokalt till efterfrågan och behovet i det enskilda fallet (*TBV-kontakt*, 1986:1). I vissa fall menade man att folkbildningen hade

unika uppgifter, i andra tävlade den med andra utbildningsanordnare (*FU Bladet* 1987:1).

Folkbildningen började nu profilera sig som en enhet. Folkhögskolor och studieförbund samarbetade för att dra en gräns gentemot annan vuxenutbildning (*Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1978:2, *Folkbildningsarbetet*, 1977:6) Av tidskrifternas annonser under den här tiden kan man utläsa att studiecirkelarna allt mer marknadsför sig via prospekt. I och med "marknadsföringen" ökar även behovet av att tala om vad folkbildning är, vad den ämnar leda till och framför allt vad som särskiljer den från annan (ut)bildning och därför gör den till något speciellt.

Enligt *Folkbildningsarbetet* (1977:6) hade studieförbunden en viktig uppgift i att verka som instrument för idéer och intresseorganisationer i deras strävanden att förverkliga idéer och nå uppsatta mål. De skulle också engagera sig i informationsuppgifter av olika slag. Folkbildningens fem kännetecken ansågs enligt *Folkbildaren* (1986:1) vara att den var idéburen, hävdade samarbetsprincipen, värnade om sin självständighet, strävade efter att förändra samhället och byggde på ett självbildningsarbete. En tanke bakom folkbildningen var att den skulle leda till engagemang i samhällslivet och att dess syfte bland annat var att ge människor redskap för att behärska förändligheten (*FU Bladet*, 1987:1,2).

Ett sätt att behärska denna föränderlighet är att utbilda och omskola sig. Återkommande utbildning, vilket är en föregångare till dagens begrepp livslångt lärande, ligger därför i tiden. Enligt *Utbildningspolitiskt program för folkhögskolan* (1978) skulle folkhögskolan företräda de äldres och kortutbildades behov, den skulle leda till gemenskap och sätta människan i centrum. Tanken var att genom ökad medvetenhet, kritiskt omdöme, samarbetsförmåga och solidaritet skulle individen få redskap till att skapa kreativt och vara självständig. Folkhögskolan skulle kunna förbereda för vidare studier. (*Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1978:7). Studieförbunden ansågs kunna fungera både som en introduktion till folkhögskola och komvux, vilket i sin tur kunde fungera som introduktion till högre studier, och som högskolans geografiskt förlängda arm (*Folkbildningsarbetet*, 1977:6).

Nutid – mångtydig särart i millenniets början (2000–2002)

Pedagogisk mångfald

Vad som tydligt framträder i senare års folkbildningstidskrifter är den pedagogiska mångfalden. *Studiecirkeln* är enligt vad som står att läsa i *Studiecirkeln* (2000:1) den mest flexibla studieform som finns. Detta eftersom varje grupp hittar sin egen form. I *Tidsspegel* (2000:4) står att medborgarskolans förmåga att anpassa sig efter snabba svängningar i efterfrågan är nästintill oändlig. Även i den övriga folkbildningen, hävdas det, finns en otrolig mångfald och flexibilitet i hur bildningsverksamheten är upplagd. Som exempel kan nämnas artiklar där deltagarna i en studiecirkel åker till Argentina, Spanien eller Brasilien som ett komplement till studierna på hemmaplan (*Tidsspegel*, 2000:2,3). Här talas det mycket om att folkbildningen är fri, frivillig och obunden. Däremot tas det för givet att man med detta menar jämfört med andra utbildningsverksamheter.

Medborgarskolans pedagogiska grundsyn utgår från att samma människa lär på olika sätt i olika situationer och olika människor lär på olika sätt. Variation är därför ett pedagogiskt nyckelord. Det gäller att finna människan där hon är. Det gäller också att "tillgodose alla lärostilar", och skapa "större förståelse för att deltagarna har olika inlärningssätt". Detta "ställer krav på alternativa sätt att organisera undervisning och inlärning" (*Tidsspegel*, 2000:1,2,4). En viktig uppgift som betonas i flera av tidskrifterna under den här tiden är att se människan utifrån hennes egna förutsättningar och att ge utrymme för alla slags behov, speciellt de utsatta gruppernas⁶².

Folkbildningen som mötesplats för kollektivt lärande och/eller individuell utveckling

Enligt ABF:s tidskrift *Fönstret* (2000:1) är förbundets mål att "Utbilda, upplysa och skapa en aktiv medborgare". För att nå dit vill man skapa mötesplatser för människor. Cristina Merker-Siesjö, ABF i Lund, vilken av ABF:s tidning *Fönstret* utsetts till månadens cirkelledare i maj 2001, säger: "Vi inom folkbildningen har mindre

⁶² Exempel på utsatta grupper kan vara handikappade (se Larsson, Olofsson & Egard, 2003) och invandrare (se Eriksson & Osman, 2003, vilka inom SUFO 2 skrivit rapport kring Studiecirkelns betydelse för integration av nya svenskar).

grupper, social gemenskap, pedagogik som bygger på samtal och samspel mellan lärare och deltagare. Det är demokratiskt. Det skapar självtillit" (*Fönstret*, 2000:5). Några liknande utsagor är:

I ABF möts människor. Här finns förutsättningar för att stärka banden mellan människor. Folkbildningen svetsar samman grupper, det är ett forum för dialog ... En av ABF:s viktigaste uppgifter är att vidga och fördjupa människors engagemang, att skapa mötesplatser, studiecirkel för samtalet om demokratin ... Folkbildning och demokrati hör ihop som hand i handske ... Samtalet och dialogen är demokratin och folkbildningens gemensamma livsnerv. (*Fönstret*, 2001:1)

Folkbildning handlar således, enligt en artikel i *Fönstret* (2001:3), om att ge kunskap, stimulera samtal och att ge insikter. Bra folkbildning anses vara att ta tillvara på människors idéer, skapa mötesplatser och debatt. ABF säger sig lära folk våga tala och ta plats. Det är nämligen i mötet med andra människor ABF anser att man lär sig bäst. Här träffar man levande människor, lär sig något, utbyter tankar och erfarenheter. Man lever. Bra folkbildning uppstår, enligt ABF, när våra vardagliga erfarenheter och kunskaper, utmanas av nya kunskaper och främmande perspektiv (*Fönstret* 2002:1,3). Liknande tankar kan vi också möta på flera andra håll. Bland annat debatteras det i *Folkuniversitetet* (2002:1) huruvida folkbildningen kan bli en mötesplats för invandrare och svenskar⁶³. I tidskriften *Why* betonas vidare att:

Å ena sidan är folkbildning de personliga mötena, samtalen och studiecirkelarna. Å andra sidan är folkbildning IT-teknik där vi med datorer och telefoner kan mötas utan att behöva åka någon stans. (*Why*, 2000:3)

Andra uttalanden på samma tema är att studiecirkeln "Skapar mötesplatser i samhället" och att studiecirkeln inte behövs "för att tala med andra, utan för att lyssna på andra. Vi lär oss genom att lyssna, när vi talar säger vi det som vi redan vet". Studiecirkeln ses som ett "forum där man inte behöver ha alla svar" (*Impuls*, 2001:1,4,10).

Studieförbundet Vuxenskolan säger sig arbeta för att människor genom ökad kunskap och insikt ska kunna upptäcka sina egna utvecklingsmöjligheter och få motivation och kraft att förändra sin situation och tillsammans med andra delta i samhällsarbetet. Studieförbundet vuxenskolan arbetar för att människor genom

⁶³ Se Eriksson & Osman, (2003) för ytterligare diskussion om studiecirkelns betydelse för integration.

ökad kunskap och insikt ska kunna upptäcka sina egna utvecklingsmöjligheter och få motivation och kraft att förändra sin situation och tillsammans med andra delta i samhällsarbetet. Deras arbete påstås i *Impuls* (2001:12) bedrivas enligt två spår "dels den traditionella folkbildningsverksamheten som också erbjuder gemenskap och mötesplatser, dels den kompetensgivande utbildningen". I samma artikel nämns också att "Studiecirkeln är en mötesplats där du kan koppla av, varva ner och ladda upp, här kan du skaffa dig kunskaper, åsikter, insikter och utsikter".

Gemensamt för alla folkbildningstidskrifter under de här åren är att de innehåller artiklar där författarna anser att individen lär sig bäst i någon form av socialt samspel. Att den personliga utvecklingen – självförverkligandet – sker tillsammans med andra genom erfarenhetsutbyttande. Varje individ ska genom att vara aktiv tillsammans med andra själv forma sin egen utveckling. Det är exempelvis cirkeldeltagarna som bestämmer innehåll i cirkeln (*Impuls*, 2002:2). I den här debatten lägger ABF betoning på det kollektiva lärandet, den personliga utvecklingen kommer mer "på köpet", medan Medborgarskolan och Studieförbundet Vuxenskolan ser individens utveckling som huvudmål och dialogen och samspelet med andra som den bästa vägen att nå dit. Det finns således väsentliga likheter, men också väsentliga skillnader.

Gemenskapen ses som en viktig del i folkbildningen, vars styrka sägs ligga i att samtala och lyssna på varandra. "Att lära i ett studieförbund är att lära i den lilla gruppen, av varandra, man lär sig kollektivt" (*Fönstret*, 2001:3).

Folkbildning – en arena för reflektion

ABF:s före detta ordförande (avgick år 2000 efter 18 år) Bosse Bergnéhr säger:

Det är viktigt att hävda den frizon som folkbildningen är. Folkbildningen är tidlös. Den hävdar det fria och frivilliga bildningsarbetet i en värld som präglas av jakten efter nytta ... Inom folkbildningen har man möjlighet att söka, pröva och reflektera (*Fönstret*, 2000:5).

Det finns en stark koppling mellan folkbildning och demokrati i flera av de analyserade artiklarna. Idealet är att folket skulle bilda sig själva, skapa sin egen bildning för att erövra de offentliga rummen, demokratin, den högre utbildningen och det goda arbetet.

Folkbildningen är ett redskap till ett gott liv, men den får inte vara som den traditionella skolan (*Fönstret*, 2002:11).

Ett av svensk folkbildnings mer sällsamma drag är att den håller sig med målgrupper. Medborgarskolan föredrar att tänka i termer av individer – medborgare och deras individuella utvecklingsprojekt. (*Tidsspegel*, 2000:4). För att göra skäl för beteckningen folkbildning måste verksamheten i en studiecirkel syfta till utveckling och kunskapsinhämtning. Kunskap som ringar på vattnet, genom studiecirkeln sprids den från den lilla gruppen ut över det stora samhället. (*Tidsspegel*, 2000:3)

Folkbildningen beskrivs vidare som ” Det modernaste vi har”, då den ”erbjuder en arena för nödvändig reflektion istället för färdiga lösningar”. Studiecirkeln ligger mycket nära det kenyanska kallar självhjälpsgrupp som innebär att människor i en by kommer tillsammans för att lösa ett problem (*Impuls*, 2001:5–6). Den bygger på en syn om ett individanpassat livslångt lärande. I detta livslånga lärande kan folkbildningen och studiecirkeln ses som redskap för att sortera, forma, diskutera och gestalta den information man möter (*Folkuniversitetet*, 2002:4; *Impuls*, 2002:1). Enligt *Folkhögskolan* (2002:5) är folkbildning att ta ställning. Dess kärna är samtal och dialog som utvecklar och för vidare mot nya tankar och ställningstaganden. Folkbildningen anses vidare leda till allmän klokskap, gott omdöme och utvecklad förmåga att leva som människa tillsammans med andra.

Leif Kindblom skriver i sin ledare i *Studiecirkeln* (2001:1) att allt som utger sig för att vara folkbildning inte alltid behöver vara det som studieförbunden menar är folkbildning. Han säger sig höra allt fler röster inom folkhögskola och studieförbund som säger att folkbildningen inte längre har någon unik metod. Detta menar Kindblom är inte fallet, eftersom andra utbildningsorganisationer har svårt att nå fram till den ”fullödiga” folkbildningen så som folkhögskola och studieförbund kan genomföra den. Detta eftersom det ligger en enorm kraft i att människor släpps fria att själva forma sina egna studier, vad de ska handla om, hur snabbt och mot vilka mål man skall gå etc. Att helt frivilligt och med egen prunkande motivation ta ansvaret för vad man vill åstadkomma. Att nyttja sina egna erfarenheter och andras, och få hjälp av en ledare i sitt sökande. Att inte behöva känna ämnesgränser och vad andra lagt in i ett ämne eller avsnitt, men kunna göra det man vill. Allt detta menar Kindblom att folkbildningen är ganska ensamma om att erbjuda som möjlighet.

Folkbildningen som samhällsbevarande och samhällsutvecklande

Enligt en artikel i *Impuls* (2002:7–8) har den svenska folkbildningen sitt ursprung i övertygelsen om att aktiva och bildade medmänniskor är bra både för människan själv och för samhället. Det finns en rad myter om folkbildningens roll i samhällsförändringen och hur det än är med den saken så ser det ut som studieförbundens betydelse för samhällsförändringen minskat. Målet för folkbildningen är dock att vara offensiv och att inspirera till att arbeta för samhällsförändring (*Folkhögskolan*, 2001:4). Även i framtiden anser *Impuls* att Studieförbundet Vuxenskolan (SV) kommer att spela en betydelsefull roll inom folkbildningen, vilket framkommer av citaten nedan.

På många håll i landet är SV det kitt som håller i hop bygden. Det lokala utvecklingsarbetet är SV:s avgörande framtidsuppgift (*Impuls*, 2000:3). För SV och andra lokala intressen som hävdar såväl hållbar utveckling som kultur och social ekonomi, är det nödvändigt att ta oss in i de beslutsprocesser som formar framtiden. Annars kommer framtiden att se mycket annorlunda ut än vad vi själva tänkt oss. (*Impuls*, 2001:5–6)

Liksom folkbildningen i början av detta sekel behövdes för att förändra samhället, behövs folkbildningen idag som redskap för att förstå och aktivt påverka de dramatiska förändringarna i vår omvärld. (*Impuls*, 2000:10)

Tre unga tjejer leder idag CUF, LUF och Vi Unga. Folkbildning behövs menar de
För att hjälpa människor att ta makten
För att hävda kvinnans ställning
För att riva barriärer mellan kulturer. (*Impuls*, 2000:2)

Enligt vad som står att läsa i *Impuls* (2002:2) behövs inte längre folkbildningen lika mycket för att förstå samhällsförändringarna som för att kunna påverka dem. En demokratisk medborgaranda anses kunna byggas underifrån. Därför är folkrörelser och föreningar ett omistligt inslag i en levande demokrati. Här frågar skribenten i *Folkhögskolan* (2002:8) sig "Varför är vi inte lika samhällsförändrande som vi var för 40 år sedan?".

Folkbildning som "varumärke" på marknaden

Förutom folkrörelserna och staten har folkbildningsorganisationerna numera ytterligare en part av att ta hänsyn till, marknaden, det vill säga alla de individer och grupper som man vänder sig till med sin verksamhet (*Kolon*, 2001:3). Idag handlar det inte om att människorna ska hitta folkbildningen, utan att folkbildningen skall hitta människorna där de befinner sig här och nu. En fråga som då och då dyker upp i folkbildningstidskrifterna under senare år är den om folkbildningen skall bli ett varumärke, och vad man som folkbildare i sådana fall vill fylla sitt varumärkesvärde med.

Nu för tiden ligger det således i modet att tala om folkbildningens, liksom alla andras, roll på marknaden. Helén Wollter, Studieförbundet Vuxenskolan, tar avstånd från synen på folkbildningen som produktionsenhet.

Just nu händer det väldigt mycket inom SV och det tycker jag känns härligt uppfriskande. Jag tror på förändringar och att de kommer att göra så att SV växer sig starkare och jag ser fram emot att få ta itu med min del av arbetet. (*Impuls*, 2001:9)

Dock anser hon att SV håller på att fastna i en fälla genom att införa olika "nyheter" på vad hon tror, folkbildningstankens bekostnad, så som hon anser att många andra studieförbund redan gjort.

Valen underbyggs av omvärldsanalyser gjorda av människor som använder sig av "Säljarspråket", och då de presenterar "Lösningen" med stort L anammar vi ett vokabulär som inte hör hemma i vår verksamhet.

Väl där köper vi snart också ett helt nytt tankemönster som i det här sammanhanget får förödande konsekvenser, eftersom det betyder att vi dels kommer att anses som icke trovärdiga som folkbildningsorganisation, dels kommer att välja målgrupp utifrån fel förutsättningar: d.v.s. fel målgrupp. (*Impuls*, 2001:9)

Helén Wollter menar vidare att folkbildningen skall vara vaksam med hur den marknadsför sig, då hon menar att gemenskapen skall gå före färdiga kurspaket.

Då kommer vi också att hitta rätt målgrupp. Visst ska även den välutbildade och väletablerade samhällsmedborgaren vara välkommen till vår verksamhet. Men det är inte den gruppen vi ska prioritera. Vi sanna folkbildare ska finnas till för den lilla människan i samhället, för de marginaliserade grupperna som ingen annan är intresserade av efter-

som de inte har så stora resurser och är ganska svåra att tillgodose med alla sina olikheter och brister. (*Impuls*, 2001:9)

I en artikel i *Folkuniversitetet* (2001:4) sammanfattas marknadsdiskussionen med att folkbildningen lever under dubbla logiker, en marknadslogik och en anslagslogik. (Något som i min mening också kan kallas marknadsdiskurs och anslagsdiskurs). Detta innebär i praktiken att kursutbudet styrs av folket/kunderna (2002:1). Att sälja utbildning handlar därför om att specialisera utbildning efter varje kunds behov och att vara lyhörd.

Att röra sig på marknaden innebär även att konkurrera. Uppdragsutbildningen är något olika utbildningsanordnare konkurrerar om. I *Folkuniversitetet* (2002:1) diskuteras just uppdragsutbildningen och marknaden i flera artiklar. Här står att läsa att ibland uttrycker företrädare för folkbildningsarbetet en oro för att folkbildningens organisation genom ett engagemang i uppdragsutbildningar skulle riskera den självständighet och det oberoende som utgör grunden för studieförbundens position.

En viktig fråga blir enligt vad som står skrivet i *Folkhögskolan* (2000:2) hur man profilerar sig mot dem som använder samma ord som folkbildningen själv? För som någon säger, "Man blir lite fundersam när man åker på Folkbildningsrådets konferens år 2001 och får i uppgift att fundera över 'Folkhögskolans varumärke' ". En annan debatt som hör ihop med den om marknadstänkandet, är den om huruvida nya grupper skall beredas plats inom folkbildningen, vilken bland annat rör huruvida de kan förnya folkbildningen på gott och ont, samt hur folkbildningen egentligen tar emot nya rörelser i gemenskapen (*Folkhögskolan*, 2001:7; 2002:2,8).

Sammanfattning

Mer och mer talar/skriver man om folkbildningens mångfald och anpassning. Folkbildningen beskrivs som en frizon från det rådande idealet och den är tidlös. Genom samtal i små grupper utifrån individens egna förutsättningar, tar man tillvara deltagarnas idéer i undervisningen för att skapa insikt och bygga upp självförtroende. I folkbildningen lär sig individerna se sammanhang för att kunna påverka samhällsförändringar (precis som under 1900-talet handlar det om att nå individen så att individerna kan påverka och förändra samhället). Man talar allt mer om särart och speciellt särart som

åtskillnad från annan utbildning, kanhända på grund av det ökade och allt mer dominerande behovet av att marknadsföra sig bland konkurrenterna på utbildningsmarknaden.

Sammanfattning, särartsdiskurser över tid

I detta kapitel ämnar jag visa på olika dominerande särartsdiskurser under folkbildningens historia med tonvikt på nutiden. Jag vill också visa på hur dessa förändras genom att det omkringliggande samhället förändras. När nya diskurser råder i samhället påverkar de även folkbildningen och folkbildningens diskurser.

Utifrån den nyss gjorda resultatpresentationen kan följande figur visa på de dominerande diskurserna och diskursordningarna vad gäller folkbildningens särart över tid.⁶⁴

Figur 1. Diskursordningar kring folkbildningen och dess särartskonstruktion.

1880	1900	1920	1940	1960	1980	2000
1. Ideologisk diskurs			2. Vuxenutbildningsdiskurs			
Folkrörelser			a) kompletterande		b) Konkurrerande	
Samhällsförändring			Samverkan		Gränsdragning	
Bildning						
Åsiktsbildning						
Karaktärsfostran						
Socialt bildningsideal						
			3. Marknadsdiskurs			

Ideologisk diskurs

Under folkbildningens uppbyggnad, ända in på 1940-talet, rådde en ideologisk diskursordning, såväl i samhället som inom folkbildningen. Folkrörelserna var livaktiga och människor gick samman för att tillsammans reformera samhället i demokratisk riktning, "för folket, genom folket". Individerna skulle genomgå såväl sam-

⁶⁴ Observera att de diskurser som jag ritat upp i figuren är de dominerande diskurserna. Efterhand som jag jobbar vidare med analysen kommer jag också att belysa andra underliggande diskurser, motdiskurser, samt diskurser som kan tänkas blomstra under en kort tid och då fungera parallellt med de dominerande diskurserna, så som den ideologiska diskursens återkomst på 1970-talet. Tonvikten kommer dock fortfarande ligga på nutidens särartsdiskurs/er.

hällsfostran, som medborgarfostran och personlighetsfostran. Det var frågan om en social bildning. Intressant är att folkbildningen under den här tiden främst vänder sig till ungdomar, för att senare omfatta allt äldre grupper. Faktum är att många av studieförbunden en gång i tiden startade som ungdomsorganisationer (Vestlund, 1996).

Under 1930-talet talar man om folkbildningen som bildning, men fri och frivillig. Här skiljer man också mellan folkskolan med dess "obligatoriska folkbildning" vars syfte är att förbereda för arbetsliv och högre studier, och det som vi idag kallar folkbildning. Denna senare typ av folkbildning skulle ha utgångspunkten i samhällets och individens behov. Folkbildningens syfte ansågs vara att den kunde ge den bildningssökande hjälp och att väcka ett studieintresse hos de stora massorna. Här tycker jag mig se många likheter med dagens syn. Då sågs folkbildning som bildning men fri och frivillig, idag ses folkbildning som vuxenutbildning, men fri och frivillig. Detta även om det börjar komma in mer kompetenshöjande delar även i folkbildningen. Studieförbundet Vuxenskolans arbete påstås i *Impuls* (2001:12) bedrivs enligt två spår "dels den traditionella folkbildningsverksamheten som också erbjuder gemenskap och mötesplatser, dels den kompetensgivande utbildningen".

Vuxenutbildningsdiskurs

Så småningom, någon gång på 1940-talet, börjar den ideologiska, samhällsförändringsinriktade diskursen alltmer ge vika för en vuxenutbildningsdiskurs. Detta i och med att folkbildningssamhället viker sig för det som numera kallas utbildningssamhället. 1940-talets "bildningstal" är dialektiskt – folkbildning kontra utbildning. Man talar här om såväl (folk)bildning, som halvbildning – genom annan (ut)bildningsverksamhet. Under den här tiden samverkar förbunden, men hävdar samtidigt sin särart gentemot varandra.

Från att ha hävdat sin särart gentemot andra börjar folkbildningen efter hand allt mer betona sin gemensamma särart gentemot annan vuxenutbildning. Detta kan vara en möjlig orsak till 1970-talets konflikter och bråk om vad folkbildningen är och vad den ska stå för⁶⁵. Något som också kan ha medfört att den vuxen-

⁶⁵ *Fönstret/Impuls/Tidsspegel* 1972–74 speglar "kriget" mellan studieförbunden, tendensen till splittring märks redan 1967 i dåvarande SLS tidskrift *Studiekontakt*.

utbildningsinriktade särartsdiskursen övergår från att vara en kompletterande till att bli en konkurrerande. Trots detta blir det nu allt viktigare att legitimera folkbildningen. Det råder konkurrens mellan studieförbunden, men också en gemenskap. Det gäller att hävda sin gemensamma särart gentemot annan (ut)bildningsverksamhet. Folket idag väljer mellan folkbildning eller annan utbildning snarare än mellan olika studieförbund eller folkhögskolor.

Marknadsdiskurs

All denna konkurrens, delvis som en följd av att ökat marknadstänkande ute i samhället, medför att vi idag återigen kan se konkurrens mellan förbunden. En orsak till detta kan vara det rådande bidragssystemet. Marknaden spelar alltså en avgörande roll idag. Det är inte längre folket som söker sig till folkbildningen utan folkbildningen som får söka folket. Folket söker sig till den utbildning som passar dem, och att det därför är viktigt att vara tydlig med sin särart, så att folket skall hitta sin rätta väg till bildning. Med detta vill jag inte enbart mena att folkbildningen anpassat sig och "hakat på" trenden när den givit sig ut på marknaden, nej snarare handlar det även om att folkbildningen skapat marknadsdiskursen tillsammans med sina konkurrenter.

Vad gäller den rådande marknadsdiskursen är det olika i de olika studieförbunden hur tydligt den framträder. Ideologierna förändras och omvandlas genom tiden. Kanske handlar det bara om olika sätt att benämna samma saker? Konstruktivistiskt sätt kan man se det så. För som Börjesson (2003) skriver är varje samhällsfenomen inte ett självklart och absolut behov, utan en relation som bestäms av varje tids pågående strider kring vilka definitioner som skall gälla. Medborgarskolan är det enda studieförbund som konsekvent formulerar sig i marknadstermer. Enligt deras hemsida på Internet (www.medborgarskolan.se) måste Medborgarskolan drivas "företagsmässigt" med en tydlig målstyrning. För att detta ska fungera krävs att man tar reda på vilka "kunderna" är, eftersom framtiden hänger på att tillgodose deras önskemål. Utbildningen skall ske på "kundens villkor".

Medan Medborgarskolan tagit till sig marknadsdiskurser har de lett till splittring inom Studieförbundet Vuxenskolan. Inom ABF har jag ännu inte funnit några uttalanden som visar på att man

skulle ha tagit till sig marknadsdiskurser. Vad gäller de övriga, mindre, studieförbunden ligger de liksom Studieförbundet Vuxenskolan någonstans mitt i mellan Medborgarskolan och ABF vad gäller marknadsanpassning.

Till marknadsdiskursen hör även att man vänder sig till vissa så kallade utsatta grupper. Detta med att vända sig till så kallade utsatta grupper är inget nytt⁶⁶, men det får en ny innebörd i marknadsdiskursen. Dels för att hjälpa dem att komma in i samhället, men också för att dessa grupper medför högre bidrag. I *Folkuniversitetet* (2000:2) debatteras huruvida folkbildningen kan bli en mötesplats för invandrare och svenskar. En del forskare har hävdats att folkbildningsidén är alltför "svensk" för att fungera väl bland invandrare. Här tycker jag det tydligt framgår att folkbildningsidén har förändrats sedan 1900-talets början. I de tidiga tidskrifterna har jag läst om folkbildningsarbete på Island i form av deras sago-skatter och skaldekonst, inte som idag då folkbildning i utlandet snarast syftar till svenska "folkbildningskolonier". Folkbildningen sägs ju i grunden utgå från individerna och deras behov. Invandrarna lär väl också ha ett bildningsbehov, även om det kanhända skiljer sig en del från det svenska.

Underliggande diskurser/Spår av tidigare diskurser som lever kvar

Gemensamt idag är att man anser att individen lär sig bäst i någon form av socialt samspel. Den personliga utvecklingen – självförverkligandet – sker tillsammans med andra genom erfarenhetsutbyte. ABF lägger här betoningen på det kollektiva lärandet, den personliga utvecklingen kommer mer "på köpet", medan exempelvis Medborgarskolan och Studieförbundet Vuxenskolan ser individens utveckling som huvudmål och dialogen och samspelet med andra som den bästa vägen att nå dit. Väsentliga likheter, men också väsentliga skillnader. En förklaring till detta torde kunna vara studieförbundens bakomliggande *ideologier*, dels påverkan från samhället. Organisationerna bakom ABF har starka historiska band till de kooperativa rörelserna och bildandet av kollektiva identiteter, Medborgarskolans bildande hade starka anknytningar till

⁶⁶ Redan under folkbildningens uppbyggnad vände den sig till de lågutbildade, vilka då var en utsatt grupp. Idag handlar det bland annat om invandrare, handikappade och andra som på olika sätt hamnat utanför den ordinarie skolan.

moderaterna, även om man idag ser sig som obundna, medan Studieförbundet Vuxenskolan har Centerpartiet och Folkpartiet som instiftare och huvudmän.

Idag har kompetensgivande utbildningar kommit att bli en del av förbundens verksamhet, vilket gör att de bakomliggande ideologiernas betydelse försvinner. Det handlar inte längre enbart om bildning utan om bildning i kombination med utbildning. Kompetensgivande utbildning kan man, som hos Studieförbundet Vuxenskolan, skilja från folkbildning på pappret, men frågan är om det går i praktiken eller om folkbildningstanken genomsyrar även denna del. Historiska diskurser, som den ideologiska, spelar således en avgörande roll för hur folkbildningens särart framställs och konstrueras. Flera diskurser, vilka funnits med som underliggande eller dominerande diskurser tidigare i folkbildningens historia, lever kvar och det går att finna spår av dem även i dagens tal om folkbildningens särart. Några av dessa diskurser diskuterar jag närmare nedan.

Ideologisk diskurs

Den ideologiska diskursen hade ett uppsving på 1970-talet sedan dess finner man ganska få uttalanden som talar om särarten i ideologiska termer, men det finns fortfarande en del. Som exempel kan nämnas hur de bakomliggande ideologierna styr hur studieförbunden ser på det sociala samspelets betydelse för individernas utveckling (ovan).

Medborgardiskurs

Flera av tidskrifterna, speciellt fram till och med 1940-talet, beskriver särarten som kollektiv, nyskapande bildning genom möten, samtal och dialog mellan människor. Samtidigt betonas friheten i folkbildningen. Målet med detta är att få en *mer medveten, demokratisk samhällsmedborgare*. Det är samhällets svaga man vill stötta.

Anpassningsdiskurs

En utsaga jag finner särskilt intressant är att det inte längre skulle finnas något färdigt att folkbilda om. Här kan man fråga sig vad det förut var så självklart att folkbilda om och varför det inte längre behövs. Samtidigt anses ju folkbildningen vara tidlös då det gäller de grundläggande värderingarna. Här kommer det därför fram att folkbildningen förändras i takt med att omgivningen förändras och att den anpassar sig efter omgivningens behov. Denna diskurs tycker jag syns genom hela folkbildningens historia. Även om den inte är dominerande, så kan den ändå ses som en övergripande särartsdiskurs. Jag kommer att diskutera detta ytterligare lite längre fram.

Förutom dessa diskurser som lever kvar sen tidigare kommer det nya underliggande diskurser som hör ihop med den mer dominerande marknadsskursor. Så som rekryteringsdiskurs, företagsdiskurs (folkbildningen ser sig själv som ett företag), bidrags/anslagsdiskurs och målgruppsdiskurs. Hur dessa kommer att utveckla sig om de kommer att leva kvar kan bara framtiden utvisa.

Textkonstruktion som särartskonstruktion

Följande del av analysen handlar framförallt om att se hur de analyserade texterna och särartsresonemangen i dessa byggs upp. Det vill säga hur folkbildningens särart konstrueras – inom vilka ramar och med vilka konsekvenser. De texter som jag har analyserat är i huvudsak korta tidskriftsartiklar med i genomsnitt 2–3 sidor text. På detta relativt begränsade utrymme hinner författarna sällan själva underbygga sina påståenden så mycket som författaren till en avhandlingstext gör. Inte heller finns utrymmet för att definiera alla de begrepp som används i artiklarna. Många ses som självklara.

Kanhända, jag uppfattar det i varje fall så, underbyggs resonemangen retoriskt, det vill säga att man legitimerar sina tankar genom att jämföra dem med en tolkning man gjort av tidiga folkbildande skrifter, som exempelvis Oscar Olssons och Rickard Sändlers skrifter. Det är detta man i diskursanalysen kallar strukturering, det vill säga att språket alltid refererar till tidigare diskurser, att man använder det förflutna som någon form av motdiskurs (Börjesson, 2003). Eller som det uttrycks i *Tidsspegel* (2002:1) ”för att ha en framtid måste vi ha en gemensam historia”. Nedan följer

ett antal citat, vilka syftar till att belysa hur man använder historiska särartsdiskurser för att belysa och positionera dagens. Att samtliga citat är från 1970-talet och tidskriften *Folkbildningsarbetet*, betyder inte att det enbart var här denna typ av utsagor fanns, snarare att de var vanliga och tydligt uttryckta här.

Någon folkbildning kunde man alltså dessförinnan inte tala om men väl om ett ojämnt och orättvist förhållande mellan folk och bildning. Hur dessa relationer tog sig ut, hur de återverkade och hur de hölls vid liv berättar boken om. Den är aktuell, eftersom samma orättvisa system alltjämt existerar ute i världen. Kunskap är makt, okunnighet är maktlöshet, precis som i u-landet Sverige för några hundra eller rentav några tiotal år sedan. På svenska folkets järnväg kan man idag läsa en affisch undertecknad av Industridepartementet, där det står 'Lär dig mer ... så kan du påverka mera'. I mitten strålar en sol och i den orden 'Energi 75'. Solen som energi- och livskälla är förstås gammal, men att kunskapen också är det är en tämligen ny upptäckt. Nyupptäckta är också våra folkrörelser och den kraft som utgått från dem under det 1800-tal som byggde det nya Sverige. Om nu folkrörelserna verkligen är en bärande del av landets historia, är det rimligt att anta att också folkbildningshistorien – som i varje fall var grunden till varje 'rörelse' av vad slag som helst, vetgirigheten, kunskapstörsten – att denna historia har sina intressen både för oss själva och för den värld som sannerligen behöver 'bildas' till något annat än vad den idag är. Att bilda är att omskapa, att förändra. (*Folkbildningsarbetet*, 1974:7)

- - -

På 60-talet när de stora tunga betänkanterna om utbildningsväsendets fortsatta utbyggnad lades fram spred sig nog en viss oro i folkbildarkretsar. Man observerade den snabba utbyggnaden av utbildningsmöjligheterna. Man började ana strukturen hos det framtida utbildningssamhället. (*Folkbildningsarbetet*, 1972:7)

- - -

Folkbildningsarbetet och studieförbundens verksamhet bygger på värderingar som i stort sett ser lika ut i dag som för låt oss säga 30 år sedan. Man slår vakt om ideal av frihet och självbestämmande, som sedan varje folkrörelse med sin egen särart ger sin utformning. Folkbildningsarbetet har alltid stor betydelse för den fria, öppna debatten och därmed för demokratin.

Även om dessa grundläggande värderingar varit oförändrade under en lång tid betyder det inte att de getts någon framskjuten plats. De bör i fortsättningen i högre grad än tidigare stå i förgrunden vid allt agerande mot myndigheter och maktcentra. (*Folkbildningsarbetet*, 1973:2–3)

I det sista citatet framkommer även den andra tendensen jag tycker mig se i hur man legitimerar sina särartsformuleringar och detta är med framtiden som mål/motbild. Här bygger man upp en bild om

målet, idealbilden av hur det skulle kunna vara och försöker bjuda in och locka till studier genom denna:

Studieförbunden skall vara folkbildningsförankrade. Framtida studieförbund kanske kan befrias från statsmakternas detaljreglering som från den kommersiella verksamheten; om man tar fasta på det rörelseanknutna livskraftiga bildningsarbetet. (*Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1978:2)

Eller så bygger man upp ett skräckscenario kring folkbildningens framtid. Genomgående oavsett tidsperiod, men framförallt från och med 1970-talet, tycker jag mig se att "man" är rädd för att folkbildningen skall försvinna, dö ut, institutionaliseras, uppgå i annan utbildningsverksamhet, förlora sin särart etc. Särartstänkandet, att man slår vakt om "folkbildningsidén", framstår mot den bakgrunden som ett sätt att legitimera folkbildningen. Folkbildningen förändras ju hela tiden. Vissa delar av det som var skräck och det samma som folkbildningens död på 1920-talet blev verklighet senare, till exempel att man förlorat mycket av den folkliga förankringen vilken var så självklar under folkbildningens uppbyggnad. Trots detta lever folkbildningen vidare, men under nya "döds-hot". Ett aktuellt exempel skulle kunna vara konflikten mellan målstyrd verksamhet och fri folkbildning. Nedan följer ytterligare några citat som belyser hur man legitimerar särarten genom att peka på framtida dödshot.

Nej, det är sagt i övertygelsen att vår folkhögskola blir en *förkrympt institution*, om inte vi lärare tillåtas att genom en personlig och fri undervisning föra våra elever fram till en allsidig och fördomsfri utsikt över vår tids viktigaste livsområden. (*Tidskrift för svenska Folkhögskolan*, 1920:3)

- - -
Är det så att man inom svensk folkhögskola lever i en sorts gammal föreställning om att vara unik? Eller är det så att folkbildningstanken har trängt in i andra skolformer? Är det inte till och med så att många folkhögskolor är mer traditionella än 'vanliga' skolor? (*Folkhögskolan*, 2002:2)

- - -
De flesta inlägg stödjer Agnetas huvudtes att folkhögskolans väsen riskeras att utarmas om inte erfarenheter från folkbildning värderas mer än vad som tycks var fallet idag. (*Folkhögskolan* 2000:3)

- - -
Om en majoritet av lärarna vid folkhögskolorna saknar djupare kännedom om folkbildningens värdegrund och samhällsroll riskeras folkbildningen att utarmas. (*Folkhögskolan* 2000:3)

- - -

Enligt min mening kunde emellertid folkhögskolan ha spelat en helt annan roll i svensk skoldebatt. Det kanske inte är för sent att spela den rollen än. Det fanns (jag skriver fanns, för det är jag säker på) i svensk folkhögskola en **folkbildningstradition**, en vital utlöpare av den radikala upplysningsfilosofin. I den traditionen är begrepp som vetande, kunskap, **upplysning** centrala. Uppenbarligen bröts denna tradition sönder i 70-talets stormar. Folkhögskolan missade därmed sin chans att spela en intressant roll i skoldebatten. Den kunde ha blivit den praktiskt taget enda motstrukturen... (*Folkhögskolan*, 1979:8).

- - -

Liksom på trettioalet upplever vi idag att folkhögskolans bildningsuppgift är ifrågasatt. I stället används den som statsbidragsform för en rad olika utbildningsändamål och kortkurser (*Folkhögskolan*, 1979:2)

Detta med att använda det förflutna och framtiden som idealbild och dödsbild, för att så att säga legitimera den rådande särartsdiskursen är en intressant tanke. Här kan man fråga sig om den diskurs som synliggörs när man blickar bakåt i tiden är den före detta rådande diskursen, eller om det snarare är den rådande diskursen som påverkar vilka texter man väljer ut för att legitimera sig själv. Sättet att referera till det som varit kan vara ett sätt för den rådande särartsdiskursen att överleva. En grundläggande idé riskerar inte att försvinna eller dö ut om man hela tiden påminner om den. Genom att vara retorisk på ord som "fri" och "frivillig" lever dessa kvar även om de ges delvis olika innebörd beroende på vilken historisk diskurs som dominerar för tillfället. Samma sak sker egentligen när man refererar till framtiden.

Bygger man upp en idealbild där de dominerande tankarna i dagens särartsdiskurs får en framträdande roll talar man inte om vad man är, utan snarare vad man skulle vilja vara. Visar man på de dödshot som råder för tillfället visar man också på hur det kan bli om historien inte beaktas. I många fall kan dödshoten man varnar för redan ha slagit in, eller åtminstone vara på väg att slå in, så som "vuxenutbildningshotet" på 1970-talet. Även här kan sättet att positionera sig vara ett led i en överlevnadsstrategi. Anpassningsförmågan och flexibiliteten kan här vara en avgörande faktor, och kanske är det just den som är om inte den dominerande, så åtminstone den övergripande särarten/diskursordningen i hela folkbildningens historia. Jag kommer att diskutera detta mer längre fram. Här är ett exempel på ett citat som speglar att folkbildningen överlevt, trots hot från övriga utbildningsanordnare.

När SLS kom till var cirkeln för många den enda möjligheten att inhämta angelägna kunskaper i ämnen, som skolan idag förmedlar till alla. (*Studiekontakt*, 1967:4)

En annan motbild som särartsdiskursen konstruerar är den om övrig utbildning.

Aldrig hade jag anat att jag skulle hitta en skola mera lik folkhögskolan än folkhögskolan själv. Inte trodde jag att lärarna var så engagerade i varje grundskoleelev och att varje elev blev så synliggjord. Inte visste jag att man i den 'vanliga' skolan arbetade så mycket i projektform eller att undervisningen där var så individanpassad och att man arbetade med så många andra aktiviteter för ett arbete med 'hela' människan. Inte heller visste jag att det demokratiska elevarbetet var så pass utvecklat. Jag hade inte vetat så mycket om grundskolan upptäckte jag, utan jag hade varit full av fördomar. (*Folkhögskolan*, 2002:2)

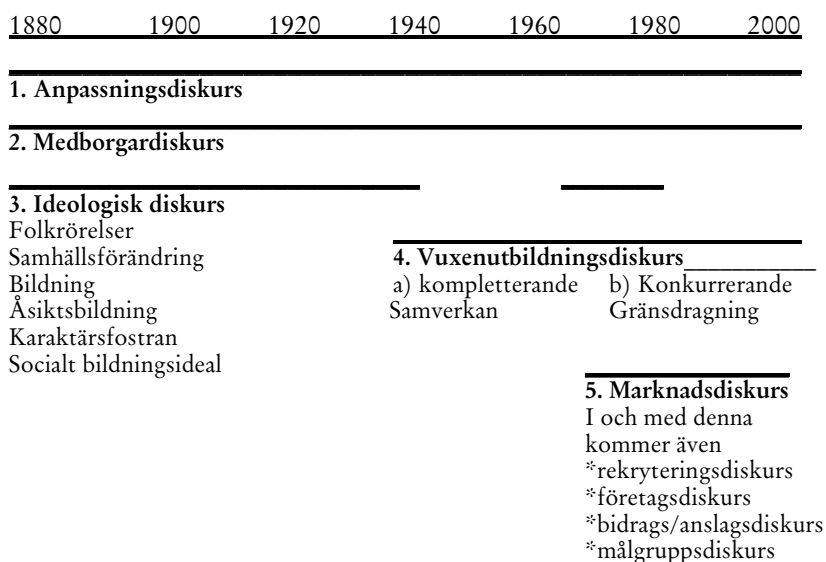
Sammanfattningsvis kan sägas att omkringliggande faktorer spelar avgörande roll i hur särartskonstruktionerna utvecklar sig, samtidigt som särartskonstruktionerna har betydelse för hur folkbildningen utvecklar sig. Historien finns hela tiden med i bakgrunden och omtolkas mot den nya tidens rådande diskurser. De som skrev tidskriftsartiklarna är egentligen ett fåtal människor, ofta förekommer samma författarnamn i flera olika tidskrifter, speciellt i början av 1900-talet⁶⁷. Dessa "författare" definierar och tolkar folkbildningen och dess särart utifrån de diskurser som råder i deras omgivning. De påverkas bland annat av de diskurser som råder i samhället, de olika folkbildningsförbunden och dess ledning, olika andra folkbildningstidskrifter, i elevernas värld och i lärarnas värld, för att bara nämna några. Allt detta smälter de samman i sina egna "särartsformuleringar", vilka når ut till läsarna genom tidskrifterna. Läsarna/lärarna/ledarna vidareförmedlar sedan sin uppfattning av "folkbildningsidén" utifrån det som står skrivet i tidskrifterna till sina deltagare. På så vis sprids den konstruerade idén om folkbildningens särart (diskursen kring folkbildningens särart) "som ringar på vattnet..."

Idag tycks det främst vara en marknadsskursor som påverkar talet om folkbildningens särart. Folkbildningen hävdar sina särarter för att kunna konkurrera på utbildningsmarknaden. Men som jag tagit upp innan finns det andra diskurser som är underordnade och som konkurrerar med marknadsskursen. Sedan finns det ytterligare diskurser som definierats ut, eller som aldrig varit aktuella. I

⁶⁷ Se bilaga 3

figuren nedan redovisas för övergripande och underliggande diskurser inom folkbildningen.

Figur 2. Diskursordningar kring folkbildningen och dess särartskonstruktion.



Särartsformuleringarnas betydelse för folkbildningens framtid

Tidigare i denna rapport har jag sökt besvara hur särarten, dess eventuella karaktär, framträder och konstrueras över tid i "talet om" svenska folkbildning i folkbildningens egna tidskrifter. Läsaren har fått en inblick i de olika särartsformuleringar som döljer sig i texterna och hur de förändrats över tid. Hon/han har även fått en liten inblick i vad som kan ligga bakom dessa förändringar, samt hur särartsbilden konstrueras genom olika motbilder främst i det förgångna, i framtiden och i annan utbildning. Kvar att besvara, och kanske viktigast för SUFO 2:s del, är på vilket sätt dessa särartsformuleringar kan bidra till att försvara och bevara eller förändra folkbildningen på längre sikt. Om detta kan man bara spekulera.

Av resultatet framkommer få klara definitioner av folkbildningens särart. Högemark (*Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1974:6)

menar att det är svårt att definiera folkbildningens särart utanför den egna kretsen, eftersom den så lätt uppfattas som suddig idealism. Men inte heller i folkbildningens egna tidskrifter är skribenterna generösa med att beskriva vad folkbildningens särart är, även om de ofta talar/skriver om att den finns. Jag får intrycket att de inte alla gånger vet vad de egentligen menar när de talar om folkbildningens särart. Snarare verkar var och en ha en vag uppfattning om vad särarten är, men få beskriver den djupare, kanske för att den helt enkelt aldrig varit klart och tydligt uttalad, eller så hör det till diskursen att den inte skall vara klart utsagd. Särarten är något alla hävdar att den finns, men frågan är om man ens inom den egna folkbildningskretsen kan formulera den tydligt. Och om man nu kunde det, skulle då olika folkbildningsföreträdare ge samma bild? Särarten framstår därför för mig som en form av "kejsarens nya kläder". Ingen kan på allvar förneka existensen av särarten, för den måste ju finnas, det säger ju alla. Men ser vi närmare efter så upplöses den. Efter att ha läst folkbildningstidskrifterna menar jag att det handlar om flera särartsdiskurser, och att dessa ser olika ut i olika tider och i olika sammanhang. Detta helt i överensstämmelse med vad som står att läsa i *Folkelig Kultur* (1959:2) att folkbildningsarbetets uppgift är att hjälpa människan att anpassa sig till en ständigt växlande värld. När samhället förändras måste även folkbildningen och därmed dess särart förändras.

Därför ser jag anpassningen som den övergripande diskursordningen. Kanhända, om den nu finns, är det just anpassningen som är folkbildningens särart. Så som jag ser det ryms alla de andra diskurser jag tagit upp inom anpassningsdiskursen. Den ideologiska diskursen och medborgardiskursen härstammar liksom folkbildningen från upplysningen och har funnits med genom hela folkbildningens historia, om än delvis i bakgrunden. Vuxenutbildningsdiskursen och marknadsdiskursen däremot är av senare datum och har blivit en del av folkbildningen just därför att folkbildningen hela tiden anpassar sig till det omkringliggande samhället, individerna och deras behov. Att folkbildningen tagit till sig marknadsdiskursen är egentligen ganska logiskt eftersom folkbildningen bygger på frihet och frivillighet och därmed är beroende av deltagarnas önskemål. Grundbulten i marknadsdiskursen är ju det att det är kunderna som styr. Detta är en paradox då fri och frivilligt historiskt sett betydde att det inte var några myndigheter som styrde folkbildningen.

Hur samhället än ser ut anpassar sig folkbildningen så att den kan följa parollen att vara fri och frivillig. Folkbildningens tidlöshet fyller här sin funktion och sitt syfte oberoende av tidpunkt och hur omgivningen är utformad. Min tolkning är att folkbildningen, om den får finnas kvar, i framtiden kommer att fortsätta att anpassa sig efter omgivningens/deltagarnas önskemål så länge den fortfarande kan leva upp till att vara fri och frivillig.

Särartens användningsområden

Av resonemanget ovan framkommer att "talet om" särarten är det som kanske i första hand konstituerar särarten. Särarten skulle på det sättet inte finnas om man inte talade om den. Talet om särarten är också viktigt för att legitimera folkbildningen. Skulle den vara lika all annan utbildning är det frågan om den skulle finnas kvar som begrepp. Även om andra utbildningsformer allt mer tar efter folkbildningens metoder och pedagogik så är det viktigt för folkbildningen att få klassificeras som just folkbildning. Talet om särarten blir en del av ett varumärke som fungerar i marknadsföring och som konkurrensmedel på marknaden. Det kan också legitimera ökade statsbidrag. Samtidigt kan talet om folkbildningens särart fungera som intern disciplinering, man vågar inte gå för långt ifrån det man uppfattar som "folkbildningskärnan" eftersom folkbildningen är något unikt. Talet om särarten skapar och upprätthåller, om än med förlängd arm, även själva folkbildningen.

Bilaga 1

Folkbildningstidskrifter

Nedan följer en förteckning över de folkbildningstidskrifter jag kunnat hitta genom sökningar i Libris, på Internet och genom att läsa andra, efterföljande/samtida folkbildningstidskrifter. Jag har valt att dela in de tidskrifter som hör till studieförbunden efter de nuvarande tio studieförbunden. Tidigare tidskrifter tillhörande ej längre existerande studieförbund har placerats under det studieförbund som det gamla studieförbundet uppgått i. Jag har även valt att begränsa mig till att enbart läsa rikstäckande tidskrifter och inte dem som enbart gäller för ett eller ett par distrikt. På Internet har jag sökt på "folkbildning" + "tidskrift". I Libris har jag dels sökt på ämnesordet folkbildning och de olika förbunden som utgivare/författare och med tidskrift som publikationsform. Jag har även sökt på tidskrifter i Libris databas "Svensk folkbildningsbibliografi 1850–1950"⁶⁸.

1880 1900 1920 1940 1960 1980 2000

FHSK (Årsbok⁶⁹)

1920 Folkhögskolan (Tidskrift för folkhögskolan)-----

Samverkande bildningsförbund/övriga⁷⁰

1912----1923 (Tidskrift för svenska folkbildningsarbetet)

1917-----1936 (Bokstugan⁷¹)

1925-----1959 (Tidskrift för föreläs.verks)

1936-Folklig kultur⁷²-1959

(Folkbildningsarbetet) 1959-----1978

(Folkbildaren) 1986-1988

⁶⁸ www.libris.kb.se/svensk.folkbildningsbibliografi.html

⁶⁹ Har ej funnit exakta utgivningsår, är ej analyserad.

⁷⁰ Ej enbart samverkande bildningsförbundet, utan snarare olika bildningsförbund i samverkan.

⁷¹ Utgavs av ABF och IOGT i samverkan.

⁷² Utgavs av ABF, IOGT, NTO, JUF och SLS.

	1880	1900	1920	1940	1960	1980	2000
ABF	1918	-----	Studiekamraten	-----	1993		
			1922-ABF:tidskrift	1954		-----	Fönstret
Bilda					1954 -Kristet forum	1987	
					1958/59 (Dole Doff ⁷³)		
					(Vingen) 1986	-----	1994
					(Vingspegeln) 1996	2000	
					(Gyllene Ax) 1997	2000	
					(Kolon) 2001	–	
FU				1944 –Årsskrift ⁷⁴	1963		
				1949 Folkuniversitetet	1973		
				(FU-bladet) 1979	Folkuniversitetet		
Mbsk				1954–1959 (Gimo Årsskrift)			
				1957	-----	Tidsspegel	-----
NBV ⁷⁵	1879	– 1880 (Nordstjärnan ⁷⁶)					
	1880	– 1887 (Svenska Good Templar ⁷⁷)					
	1881	– 1887 (Reform ⁷⁸)					
	1887	-----	Reformatorn ⁷⁹	-----	1965		

⁷³ *Dole Doff* visade sig vara en pysseltidskrift för barn och faller därför utanför undersökningens ram.

⁷⁴ *Folkuniversitetets årsskrift* eller *Årspublication* som den också kallas är ingen tidskrift, utan en verksamhetsberättelse. Den faller därför utanför analysen med undantag för första delen från 1944/45, vilken innehåller ett antal uppsatser vilka belyser pedagogiska problem i samband med kursverksamheten inom folkbildningsarbetet. Till exempel om hur en bra ledare skall vara.

⁷⁵ För närmare läsning om Godtemplarrörelsens tidiga litteratur, se Rydbeck (1995). Utöver de tidskrifter jag tar upp här nämner hon olika jultidningar, ungdomsorganstidskrifter och tidningar rörande ordens barnverksamhet.

⁷⁶ Nordstjärnan är en veckotidning och ett ordensorgan mer än en tidskrift som behandlar folkbildning. Därav analyseras den inte i detta arbete.

⁷⁷ Även detta var enligt Rydbeck (1995) en veckotidning, vilken utgjorde den manliga grenens ordensorgan. Är inte med bland de tidskrifter jag analyserat.

⁷⁸ Den Hickmanska grenens ordensorgan (Rydbeck, 1995), inte heller denna har analyserats.

⁷⁹ Ordens huvudorgan, även denna en veckotidning som inte har analyserats. Denna tidskrift finns inte heller med när *ABF: Tidskrift för arbetarnes bildningsförbund* listar de folkbildningstidskrifter som fanns 1922. Intressant hade möjligtvis varit att analysera bilagan *Studiecirklarna* som enligt Rydbeck (1995) medföljde 12 nummer av tidningen under 1915–16 och som sedermera blev en del av *Bokstugan* 1917.

Bilaga 2.

Lästa tidskrifter

Folkhögskolan

Folkhögskolans tidigare organ Årsbok sägs av dess efterföljare *Tidskrift för svenska folkhögskolan* ha varit ett mellanting mellan en pedagogisk skrift för skolans personal och en "bok" för eleverna. Den nya tidskriften (från 1920) vill uteslutande vara ett forum för dryftandet av sådana pedagogiska spörsmål som ligger i lärarkårens intressesfär. Tidskriften, som 1979 byter namn till *Folkhögskolan*, behandlar diverse tankar kring folkbildning, såväl inom studieförbund som inom folkhögskola. Den försöker positionera in folkhögskolan pedagogiskt, organisatoriskt och socialt samt visa på dess personlighet (Nr 1, 1920). Lästa årgångar: 1920, 1942–44, 1972–74, 1978–79, 2000–2001.

Samverkande bildningsförbund/övriga

Tidskrift för det svenska folkbildningsarbetet. 1912, 1923.

Tidskriften *Bokstugan* gavs ut i samarbete mellan ABF och IOGT. Ur innehållet kan nämnas diverse föreläsningsserier och förslag till innehåll i studiecirkelarna. Lästa årgångar: 1917, 1936.

Tidskrift för föreläsningsverksamheten säger sig själv representera den populärvetenskapliga föreläsningsverksamheten vilken belyses genom uppsatser och diskussionsinlägg, samt genom meddelanden från centralbyråer, länsförbund och enskilda föreningar. Lästa årgångar: 1925, 1942–44, 1959.

Folkelig Kultur är en fortsättning och en utvidgning av *Bokstugan*. Förutom ABF och IOGT samverkar nu även NTO, JUF och SLS. Tidskriften är ett resultat av samverkan och viljan vid starten var att vara ett medel för fortsatt samverkan. Här "talas" mycket om vad

folkbildning är och vad som är folkbildningsarbetets uppgift/er (nr 1, 1936). Lästa årgångar: 1936, 1942–44, 1959.

I *Folkbildningsarbetet* diskuteras studieförbundens roll, mål och ställning förr, nu och framförallt i framtiden. Mycket av det skrivna kretsar kring vad folkbildning är och vad som är viktigt i folkbildningsarbetet. Lästa årgångar: 1959, 1972–74, 1977.

Folkbildaren innehåller information från folkbildningsförbundet. Lästa årgångar: 1986 och 1988.

Arbetarnas bildningsförbund, ABF

Studiekamraten var från början en tidskrift där folkbildningen var ett vanligt förekommande ämne. Målet med tidskriften var från början att den skulle fungera som landets främsta studieledare. Här diskuterades vad en studiecirkel är, vad den bör innehålla och vad den bör leda till. Utöver detta innehöll den kursförteckningar, förteckningar och recensioner av nya böcker, dikter, konst, etc. Fortfarande 1944 utges och redigeras tidskriften av en studiecirkel inom ABF. 1972 är utgivaren Bibliotekstjänst i Lund och tidskriften övergår allt mer till att bli en ren litteraturtidskrift. Sista numret, 1993, handlar om förintelsen, under namnet Ariel. Lästa årgångar: 1919, 1942–44, 1972–74, 1993. Nummer 5, 6 och 7, 1919 saknas i Kungliga bibliotekets arkiv. Tydligt saknas de även i Lund och Uppsala. Här blev åtminstone jag nyfiken på om dessa tidskrifter kan tänkas ha innehållit något särskilt/provokativt tema? Eftersom någon/några gjort sig besväret att skära ut just dessa nummer ur samlingsvolymerna, eller är det bara en slump?

ABF: Tidskrift för Arbetarnas Bildningsförbund tar i högre grad än *Studiekamraten* upp studieförbundens bildningssträvanden. ABF:s nuvarande tidskrift *Fönstret* kan ses som en direkt fortsättning på *Tidskrift för ...*. Lästa årgångar: 1922, 1942–44, 1953 och 1954, 1972–74, 2000–02

Bilda, före detta Frikyrkliga studieförbundet

Kristet Forum är mer en frikyrklig kulturtidskrift än en tidskrift som behandlar folkbildningsfrågor (har läst 1954, 1972–74, 1987). Detsamma gäller efterföljarna *Vingen* (läst 1986, 1994), *Vingspegeln* (provex 1996, har läst) och *Gyllene Ax* (läst 1997, 2000). I *Kolon*

däremot tas folkbildningen upp på ett nytt sätt inom FS, en slags skämtsam ironi som förklarar grundstenarna i folkbildningsidén på ett positivt sätt. Lästa årgångar 2001–2002.

Folkuniversitetet, FU

Folkuniversitetets årsskrift eller *årspublikation*, som den också kallas, är ingen tidskrift, utan en verksamhetsberättelse. Den faller därför utanför analysen med undantag för första delen från 1944/45, vilken innehåller ett antal uppsatser vilka belyser pedagogiska problem i samband med kursverksamheten inom folkbildningsarbetet. Till exempel om hur en bra ledare skall vara.

Folkuniversitetet behandlar universitetet och folkbildningen. Här talas mycket om forskningsuppgifter inom folkbildningsarbetet. Lästa årgångar 1949, 1972–73.

Efterföljaren *FU-bladet*, som 1979 böt namn till *Folkuniversitetet* på grund av att många nya läsare inte förstod vad förkortningen FU stod för, fortsätter att behandla folkbildningen på ett mer universitetsinriktat sätt. Mellan nummer 4 och 5 1989 byter tidskriften namn igen, till *Tidskriften Folkuniversitetet*. Lästa årgångar: 1987, 1979, 2000, 2002.

Medborgarskolan, Mbsk

Gimo årsskrift. 1954, 1959.

I Medborgarskolans nuvarande tidskrift *Tidsspegel* är en tidskrift för bildning och kultur. Lästa årgångar: 1957, 1972–74, 2000–02.

Nykerhetsrörelsens bildningsverksamhet, NBV

Tidskriften *Sobers* innehåll är likt äldre folkbildningstidskrifter med texter tänkta att folkbilda (?), dikter etc. Lästa årgångar: 1995, 1997

Svenska idrottsrörelsens Studieförbund, SISU

Ingen tidskrift har analyserats.

Sensus, före detta Sveriges kyrkliga studieförbund och KFUM/KFUK:s studieförbund

Why är mer en slags medlemstidning som berör olika aktiviteter som KFUK-KFUK anordnar/anordnat. En sida rör studieförbundet. Lästa årgångar: 1991, 2000–02

Studieförbundet Vuxenskolan, SV

Studiekontakt, vilken bland annat behandlar bildning och historia, uppgår vid sammanslagningen av LiS och SLS 1967, liksom *LiS-Cirkeln* (Liberala studieförbundets tidskrift), i den nya tidskriften *Impuls*. Denna är liksom föregångarna tänkt att vara kontakten mellan de aktiva studiefolket och de olika förbundsorganen. Lästa årgångar 1949, 1967, 1973–74, 2000–02.

Studiefrämjandet, Sfr

Studiecirkeln. 1980, 2000–02

Tjänstemännens Bildningsverksamhet, TBV

TBV kontakt bör ses som ett informations- och kontaktorgan snarare än en tidskrift och vänder sig endast till dem som svarar för studieverksamhetens organisation. Tidskriften behandlar främst den fackliga studiecirkelverksamheten. Lästa årgångar: (provnummer 1945), 1946, 1972–74, 1986.

Bilaga 3.

Analyserade artiklar

Nedan följer en redovisning av de artiklar jag använt mig av i analysen efter följande system:

Förbund

Tidskrift

År: nummer

- Titel, författare (i de fall författare anges), typ av artikel (ledare, redaktionell text⁸⁵ eller debatt, samt om det rör sig om reportage eller intervju).
-

Folkhögskolan

Tidskrift För svenska folkbögskolan

1920:1

- Folkhögskolans ställning till elevernas åsikts- och karaktärsdaning, Einar Odhner, redaktionell text.
- De nya folkbildningsförfattningarna, Enoch Ingers, redaktionell text.
- Det fria folkbildningsarbetet, notis.

1920:3

- Folkhögskolan och dess lärarkårs frihet i pedagogiskt, organisatoriskt och socialt hänseende, David Jakobson, redaktionell text.

⁸⁵ Redaktionell text behöver inte betyda att författaren är ordinarie medlem av tidningens redaktion, utan snarare att artikeln synes vara skriven på uppdrag av tidningens redaktion.

1942:2

- Universitetet och högskolan, notis.

1942:4

- Ledarutbildningen – ett folkbildningsproblem, Manfred Björkquist, redaktionell text.

1943:1

- Folkbildning eller folkfrälsning, Gunnar Brandell, redaktionell text.

1943:4

- Folkhögskolans samhällsfostran, Allan Degerman, redaktionell text.
- Folkhögskolans personlighetsfostran, Folke Wirén, redaktionell text.

1944:1

- Motioner rörande folkhögskolan vid 1944 års riksdag, K. H-D. Redaktionell text.

1944:4

- Folkhögskolans framtid, notis

1972:3

- Samverkan eller triangeldrama, Elna Hessel och Viking Winbäck, ledare.
- Folkhögskolan och vuxenutbildningen, Gösta Vestlund, redaktionell text.

1972:4

- Lärarföreningen och folkhögskolans framtid, Sture Korpås, redaktionell text.

1973:4

- Folkhögskolan – försök till positionsbestämning och riktningsangivelse, Bo Göthberg, redaktionell text.

1973:5

- Några funderingar om folkhögskolan och framtiden, Bo Göthberg, redaktionell text.

1974:5

- Från idé till verklighet – pedagogiskt utvecklingsarbete inom folkhögskolan, Folke Albinson, redaktionell text.

1974:6

- SFHL:s mål i vidare mening, Karl Högemark, redaktionell text/kåseri.

1978:2

- Folkbildningsutredningen sammanfattad, redaktionell text.
- Tankar om folkbildning, Bo Scarpling, redaktionell text/reportage.
- Folkbildningsarbetets kännetecken, framtid, statliga stöd och gränsöverskridning, Matts Mattsson, redaktionell text.⁸⁶

1978:7

- Utbildningspolitiskt program för folkhögskolan, Lars Karlsson, ledare.

Folkhögskolan

1979:2

- Ett bildningsprogram om samtidens problem för en människovärdig framtid, Gunnar Sundgren, redaktionell text.

1979:5

- Folkhögskolan, en fri skola för vuxna, redaktionell text.

1979:8

- Folk, bildning och folkbildning, Arne Hellden, redaktionell text.

2000:2

- Folkhögskolan fångad i en rävsax, Bernt Gustavsson, redaktionell text.
- Människor kan inte mätas, Birgitta Tingdal, redaktionell text.

⁸⁶ Denna artikel har tidigare publicerats i *Folkbildningsarbetet* 1977:6.

2000:3

- Bara lärarna kan utveckla folkhögskolan, Monica Rosén, intervju med Kerstin Mustel.
- Olycklig kunskap om folkbildningen utarmas, Staffan Roselius, debatt.

2001:4

- Vill ha en offensiv folkbildning, Birgitta Tingdal, reportage/redaktionell text.

2001:7

- Ska folkbildningen bli ett varumärke?, Bernt Gustavsson, redaktionell text.

2002:2

- Vad skiljer allmänna linjer från vanlig skola?, Lisbeth Beselin, debatt.

2002:5

- Folkbildning är att ta ställning, Birgitta Tingdal, intervju med Bernt Gustavsson.

2002:8

- Släpp in de nya rörelserna, Kristina Mattsson, reportage/redaktionell text.
- Bildning hör ihop med demokrati, Eva Ottosson, redaktionell text.

Samverkande bildningsförbund/övriga

Tidskrift för det svenska folkbildningsarbetet

1912:1⁸⁷

1923:2

- Folkbildningsarbetets omläggning, redaktionell text.

⁸⁷ Det jag refererat till är en form av anmälan som föregår det första häftet av tidskriften, således att betrakta som en redaktionell text.

Bokstugan

1917:1

- Studiecirkelarbetet, mångfald eller enfald, R.S.⁸⁸, redaktionell text.

Tidskrift för föreläsningssamheten

1943

- Vid ett jubileum, reportage/ redaktionell text.

Folkelig kultur

1936:2

- Andlig Idrott, Eric Ellerud, reportage/redaktionell text.

1936:4

- Folkbildningsarbetet, en hobby?, Gunnar Hirdman, redaktionell text/kåseri.

1942:1

- Heder och kvalitet, H. Elldin, ledare

1942:7

- Föräldrar i studier, H. Elldin, ledare

1944:3

- Folkbildningsarbetets förnyelse, Justus Elgeskog, redaktionell text.

1959:2

- Folkbildningsdebatt i boxningstermer, redaktionell text.

Folkbildningsarbetet

1959:1

- Vad är viktigt i bildningsarbetet?, Bengt Nerman, redaktionell text.
- Kvalitet kostar pengar, M. J-D. Redaktionell text.

1959:3

- Felaktig varubeteckning, M. J-D., redaktionell text.

⁸⁸ R.S. torde här stå för Richard Sandler.

1972:3–4

- Riktlinjer för lokalt samråd mellan studieförbunden, notis

1972:6

- Konferens med nordiska folkbildare om folkbildningens ställning i Norden. redaktionell text/reportage.

1972:7

- Ingvar Carlsson: Idag tror jag ingen folkbildare känner oro för framtiden, tal

1973:2–3

- Folkbildningsarbetets särart, Leni Christina Björklund, fokusgruppintervju.
- Analys av studieförbundens mål idag och i framtiden, Olle Edelholm, redaktionell text.
- Folkbildning – vad är det och har det någon framtid?, Charlotte Jonsson, Klas Gustafson, Mats Sundgren, intervjuer.
- Avgränsningsfrågor gentemot övrig vuxenutbildning, Gunnar Andersson, fokusgruppintervju.
- Folkbildningsarbetets sociala mål, Monica Boye/Møller, fokusgruppintervju.

1974:7

- Den här boken, Sigfrid Leander, redaktionell text.

1977:1

- Duger inte våra studieförbund längre?, Robert Myrdal, redaktionell text.

1977:6

- Några av folkbildningsarbetets kännetecken, Olle Alexandersson, debatt.
- Studieförbunden är folkrörelser i sig själva, Hans Berg, debatt.
- Några frågor om folkbildningens framtid, Felix Larsson, debatt.
- Sverige är unikt, Stig Holmberg, debatt.
- Folkbildningsarbetets. kännetecken, framtid, statliga stöd och gränsöverskridning, Matts Mattson, redaktionell text.⁸⁹

⁸⁹ Exakt samma text finns även införd i *Tidskrift för svenska folkbildningskolan* 1978:2.

Arbetarnas bildningsförbund, ABF*Studiekamraten*

1919:1

- Konst och skönhet, redaktionell text.

1919:10

- Vem skall bygga Sveriges Arbetares Bildningsorganisation? Carl Landelius, redaktionell text.
- Lediga stunder. Några bildningssynpunkter, Nils Carli, redaktionell text.

1919:12

- Meddelanden från ABF. Fackföreningen och studietarbetet, notis
- Meddelanden från ABF. Studiecirkelarna, notis

1919:14

- Arbetarnas bildningsarbete, redaktionell text.

1943:1

- Meddelanden från ABF, vad är gjort?, notis

1943:15–16

- Vår folkhögskolas framtid, Gillis Hammar, redaktionell text.
- Idéer och makter i den svenska folkhögskolan, Ali Nordgren, redaktionell text.

1973:6

- Stycken i den svenska folkbildningens historia, Sigfrid Leander, redaktionell text.

1974:6

- Ur en folkbildares bildningsliv, Sigfrid Leander, redaktionell text.

ABF: tidning/tidskrift för arbetarnas/as bildningsförbund

1922:2

- Föreläsungsverksamhetens fördjupande, ledare

1944:5

- fakta och frågor

1953:2

- Den enskilde och folkbildningen, ledare

Fönstret

1972–74⁹⁰

1973:4

- Gott om arbetsuppgifter för folkhögskolan idag, Sven Moberg (statsråd), debatt.

2000:1

- Invånare, inte invandrare, Annica Wennerström, redaktionell text.

2000:5

- Folkbildningen som frizon, Eva Swedenmark och Annica Wennström, intervju med Bosse Bergnéhr.
- Vuxenutbildning med pedagogisk mångfald, Eva Swedenmark och Annica Wennström, intervju med Cristina Merker.

2001:3

- Modet att använda språket, Elin Swedenmark, redaktionell text.
- Charterresan som pedagogiskt verktyg, Helena Larsson, redaktionell text.

2002:1

- Pigg 90-åring med insikter, Elsie fönsterkupa, redaktionell text

2002:3

- Folkbildningen mer värld än en piedestal, Tomas Wennström, redaktionell text.

2002:11

- Släpp in det nya folket, Ursula Berge, redaktionell text.

⁹⁰ På ledarsidorna kritiseras de andra studieförbunden och beskylls för att inte bedriva riktig folkbildning. Vad riktig folkbildning är framkommer dock inte mer än mycket vagt om man läser mellan raderna.

Bilda*Kolon*

2001:3

- Folkbildningssverige, Magnus Nordqvist, redaktionell text.

2002:2

- I dialog med världen, kåseri

Folkuniversitetet, FU*FU-bladet*

1987:1

- På rätt kurs, Jan-Sture Karlsson, ledare.

1987:2

- Från plog till penna, Jan-Sture Karlsson, ledare.

Folkuniversitetet

1987:4

- Vi fyller 10 år, redaktionell text.

2000:1

- Vad är mångkulturalitet?, Marianne Boestad, redaktionell text.
- Folkbildningen i skuggan?, Anders Höglund, redaktionell text.

2001:4

- Trender påverkar folkbildningen, Marianne Boestad, redaktionell text.

2002:1

- Uppdragsutbildningen i ett folkbildningsperspektiv, Jan-Sture Karlsson, ledare.
- Kunskapens marknad, Tomas Petti, redaktionell text.
- Att sälja folkbildningen till företag, Anette Riedel, redaktionell text.

2002:4

- I takt med tiden under 60 år. Jan-Sture Karlsson, ledare

Medborgarskolan, Mbsk

Gimo årskrift

1954

- Medborgarkurser och medborgarskola, Lennart Kolmodin, redaktionell text.
- Studiemetoder på Gimo, Birger Werner, redaktionell text.

Tidspegel

1972–74⁹¹

1974:1

- Ofrihetens tecken, Ove Nordstrandh, redaktionell text.
- Är folkbildningen värd vad den kostar?, Hugo Hegeland, redaktionell text.

2000:1

- Statushöjning för cirkelledare, redaktionell text.

2000:2

- IT-kompetens för cirkelledare, Jan Lundeen, redaktionell text/debatt.
- Argentina, Schweiz och Uppsala, redaktionell text/reportage.

2000:3

- Medborgarskolan 60 år, ledare.

2000:4

- Ringarna på vattnet, Christer Wilestam, ledare.
- Drivkraft och hästkraft, Göran Åstrand, redaktionell text.
- Ledarprofil i humanistisk anda, Per Forsell, redaktionell text.
- Ett mångfaldigt leve, Karin Schager, redaktionell text.

SENSUS

Why

2000:3

- Cirkelruta eller kanske ett cirkelnät?, notis.

⁹¹ Generellt under de här åren är att ledarskribenten/erna besvarar kritiken från ABF och kommer med ny kritik tillbaka.

Studieförbundet Vuxenskolan, SV*Studiekontakt*

1967:4

- Vad väntar oss nu?, Sture Korpås, redaktionell text.
- Inför ett nytt studieförbund, Olle Edholm, redaktionell text.
- Vuxenutbildningen, Karl Högemark, redaktionell text.

*Impuls*1972–74⁹²

1973:1

- Ökat stöd till folkbildningen, redaktionell text.

1973:7–8

- Vuxenskolan – de kortutbildades förbund, redaktionell text.

2000:2

- Tipsa om goda cirklar, notis.

2000:3

- Civilsamhället växer, Per Gustafsson, ledare.

2000:10

- Fria tankars hem, Per Gustafsson, ledare.

2001:1

- Öka status, Gunnar Paulsson, debatt.

2001:4

- Demokrati är att lyssna, Per Gustafsson, ledare.

2001:5–6

- Folkbildning på ekvatorn, redaktionell text⁹³.
- Bygg gemenskap, Helle Klein, redaktionell text.

2001:9

- SV – slopa säljsnacket, Helén Wolter, debatt.

⁹² Se ovanstående not.

⁹³ I bilagan globalposten 2002:2.

2001:10

- SVs nya uppdrag, Per Gustafsson, ledare.
- SVs framtid i fokus, reportage/redaktionell text.

2001:12

- Bondbönan som blev LRF-bas, Per Gustafsson, intervju/reportage med/om Caroline Trapp.

2002:2

- På tvärs med vardagen, Per Gustafsson, ledare.

2002:7–8

- Uppmana alla att rösta, Sven Olof Edvinsson redaktionell text.

Studiefrämjandet, Sfr

StudieCirkeln

2000:1

- Set är deltagarna som styr, Leif Kindblom, ledare.

Tjänstemännens bildningsverkssamhet, TBV

TBV: Kontakt

1973:1

- Facklig utbildning, redaktionell text.

1974:3

- FÖVUX Stor satsning på det fria och frivilliga folkbildningsarbetet. Evert Brandgård, redaktionell text.

1986:1

- Folkbildningens styrka; Demokrati och decentralisering. Redaktionell text.

Folkbildningens särart – såsom konstruerad i avhandlingstexter inom folkbildningsforskning

av Anna Lundin

Inledning

Mitt delprojekt syftar till att studera folkbildningens särart såsom konstruerad i forsknings- och avhandlingstexter inom folkbildningsforskning⁹⁴. I fokus är en pågående diskussion om folkbildning och särart, där framförallt avhandlingstexter antas ha en avgörande betydelse⁹⁵. Jag utvecklar och prövar här en teoretisk, empirisk och metodisk referensram för mitt fortsatta avhandlingsarbete med frågan om folkbildning och särart.

Det förefaller som om det finns en allmänt utbredd uppfattning om en i folkbildningen inneboende mening, ”att” det finns en särart. Bl.a. talas det om en folkbildningssjäl och om just folkbildningens särart. Denna diskussion förs bland såväl folkbildare som forskare, här fokuseras framförallt forskarnas betydelse i sammanhanget. Mer bestämt ”vad” denna särart består av förefaller som en svår fråga att besvara. Bara det faktum att förslagen är så många gör att vi kan ifrågasätta talet om ”en” särart⁹⁶.

Frågan om ”hur” folkbildningens särart konstrueras förefaller därför som mer konkret och beständig (än frågan om vad den

⁹⁴ Svensk folkbildningsforskning rör sig inom en mängd ämnesdiscipliner som idéhistoria, historia, pedagogik, sociologi, etnologi, musikvetenskap, tema, socialt arbete, litteraturvetenskap och literatursociologi, statsvetenskap, informations- och biblioteksvetenskap etc. (Sundgren, 1998, Andersson & Sjösten, 1996, Mimer databas och Mimerbladet, Libris databas). Med folkbildning menas vanligen den verksamhet som pågår inom studieförbund och folkhögskolor, men även inom folkbibliotek, som fria kulturarrangemang etc. I detta arbete avses forskning som på något sätt anknyter till folkbildningens institutioner, traditioner, ideal eller värderingar, eller som intresserar sig för ”särskilda problem” inom ramen för folkbildningens institutioner. Gränserna är till viss del flytande men jag har försökt att anamma ett brett perspektiv på folkbildning, och på olika sätt försökt ringa in vad som kan vara av intresse för detta arbete. Se bilaga 1 över vilka avhandlingar som ingått i urvalet.

⁹⁵ Trots arbetets titel talar jag om ”folkbildning och särart” snarare än ”folkbildningens särart”, vilket har sin grund i att talet om särart kan förstås som en del av eller som ett viktigt verktyg i talet om folkbildning, dvs. i ett större sammanhang. Denna fråga skall diskuteras även fortsättningsvis.

⁹⁶ Snarare tycks det vara frågan om ett antal olika ”sätt” att tala och skriva om folkbildning och särart.

består av). Kanske är frågan om ”hur” något av det mest beständiga forskarna har att förhålla sig till i diskussionen om folkbildning och särart, dvs. det finns ett antal ramar eller diskurser att förhålla sig till i talet om folkbildning och särart. Inom dessa ramar eller diskurser utformar forskarna sina individuella projekt eller positioneringar.

Rent konkret skulle man kunna fråga sig ”var” men framförallt ”hur” konstruktionen av folkbildning och särart går till. Är det t.ex. frågan om ett antal begreppsliga definitioner? Särarten definieras ofta brett. Den formas med hjälp av begrepp som refererar till folkbildningens tradition, ideal, pedagogik, studenter och lärare. Men också av olika sätt att strukturera och utforma argumentationen. På så sätt får texternas utgångspunkter, och sätten att ”använda” dessa, betydelse för förståelsen av folkbildning och särart.

Den teoretiska referensramen tar hänsyn till en bredare särartsdiskussion, av betydelse för hur diskussionen om folkbildning och särart kan förstås. Den uppmärksammar även den kontext eller diskurs inom vilken diskussionen om folkbildning och särart uppstår, i mitt fall forsknings- och avhandlingstexter inom folkbildningsforskning. För den empiriska studien används avhandlingar inom folkbildningsforskning, vilka studeras både som helhet och i särskilda textutsnitt, som exempel på ett antal olika sätt att konstruera folkbildning och särart i avhandlingstexter. Texterna analyseras bl.a. med avseende på sätt att definiera, argumentera och strukturera texter om folkbildning och särart.

Syfte och frågeställningar

Mitt arbete syftar till att utveckla och pröva en teoretisk och empirisk/metodisk referensram för att arbeta med frågan om folkbildning och särart, såsom konstruerade i (framförallt) avhandlingstexter inom folkbildningsforskning. Frågeställningarna för arbetet är: Hur kan folkbildning och särart förstås som konstruerade i avhandlingar inom folkbildningsforskning? På vad grundas resonemangen om folkbildning och särart? Hur är de strukturerade? Vilken betydelse får detta för förståelsen av folkbildning och särart?

Denna förståelse utvecklas genom empiriska studier av avhandlingar som helhet och i särskilda textutsnitt, samt genom studier av

tidigare forskning och teorier om särart, identitet, diskurs och forskningstexter. Inledningsvis diskuteras och analyseras ett antal texter om folkbildningens särart och innebörder⁹⁷. Redan här bör det påpekas att det i detta arbete endast kan bli frågan om en första analys av frågan om folkbildning och särart, och som i den mesta forskningsverksamhet handlar det om mina egna tolkningar⁹⁸. Den som är huvudsakligen intresserad av den empiriska analysen kan gå vidare till det avsnittet.

Introducerande texter om folkbildningens särart och innebörder

Folkbildning och särart har mer utförligt diskuterats dels i en essäsamling (Sundgren, 2000), dels i en antologi (Bergstedt & Larsson, 1995). Dessa texter har studerats som en ingång och hjälp i fortsatt problemformulering. Texterna analyseras utifrån ett antal sätt att tala om folkbildning och särart, där argumentationen fyller en viktig funktion. Vilken betydelse detta får för förståelsen av folkbildning och särart, samt hur detta kan förstås, är också i fokus. Texterna diskuteras var för sig och gemensamt⁹⁹.

I Sundgrens text (2000) framstår ett antal sätt att tala om folkbildning och särart, t.ex. genom jämförelser med andra utbildningsformer, samt i talet om ”en folkbildningsgrammatik”, ”ett folkbildningsetos” och ”folkbildningen som en potentiell medborgerlig offentlighet”. Hur denna argumentation är strukturerad, och hur den kan förstås diskuteras här.

Enligt Sundgren (2000) finns en stor majoritet nöjda deltagare i cirkelstudier och folkhögskolekurser, i jämförelse med skolan. T.ex. mellan skola och folkbildning finns betydelsefulla skillnader. Till skillnad från skolan kännetecknas folkbildningen av en frivillighet och en öppen läroplan. Innehållet är öppet för förhandling, och fokuserar ofta någon övergripande frågeställning. Eftersom deltagarantalet är mindre än i skolan blir talutrymmet också större. Inom folkbildningen finns också särskilda kontrollformer, som är övergripande. Argumentationen kring folkbildning och särart handlar om jämförelser med andra utbildningsformer. Detta perspektiv utvecklas i referensen till Linnér (1984, refererad av

⁹⁷ Dessa texter är reflekterande till sin form, och kan delvis ses som en pilotstudie för den fortsatta analysen av avhandlingar.

⁹⁸ Materialet är rikt och kan analyseras även fortsättningsvis.

⁹⁹ De teman som här introduceras skall diskuteras även fortsättningsvis.

Sundgren, 2000¹⁰⁰), som jämför en Komvuxgrupp och en studie-cirkelgrupp närmande till olika läsuppgifter. Till skillnad från i komvux anpassades studiecirkelgruppens läsning, efter viss inledande förvirring, relativt lätt till deltagarnas egna upplevelser och erfarenheter. I talet om folkbildning och särart spelar ”motbilder” en viktig roll, här i form av skola och komvux. Frågan om ”skillnader” blir på så sätt central, men även frågan om det för folkbildningen gemensamma, som ett slags särart.

Orsakerna till detta förhållande kan till dels, enligt Linnér och Sundgren (Linnér, 1984, refererad av Sundgren, 2000), sökas i de skilda ramfaktorerna och koderna. Studiecirkeln är svagt inramad, har få begränsande ramfaktorer och regleras av en integrationskod. Också deltagarnas tolkning av uppgiften, de studerandes egna förväntningar, och de signaler som den institutionaliserade skolmiljön ger, har betydelse för utfallet. Detta kan även anses gälla folkhögskolan. Med en svagare inramning och en mer integrativ läroplanskod finns utrymme för ett utvidgat kunskapsbegrepp omfattande erfarenhet, reflektion och handling. På så sätt kan dessa ”skillnader” förstås. Samtidigt framträder bilden av ett slags särart, med inom folkbildningen interna skillnader men också likheter.

Argumentationen kring folkbildning och särart innefattar även talet om folkbildningens grammatik (Sundgren, 2000). Denna skulle, menar Sundgren, kunna bestå i en frihet och ett frivilligt deltagande. För studiecirkeln gäller särskilt den starka sakorienteringen, dvs. att man samlas kring ett visst intresse, en bok eller en verksamhet. Motivationen och interaktionen kretsar kring detta, samtidigt som den specifika sociala gemenskapen är central. Sundgren har också hypotesen att den sociala interaktionen ofta har en specifik karaktär, som kännetecknas av ”behärskad intimitet” och ”cirkeltakt”. Folkhögskolans grammatik är å andra sidan mer lik den reguljära skolans än studiecirkeln. Mycket kretsar kring elevernas vilja att säkra behörighet. Ändå finns viktiga skillnader i avsaknaden av en centralt fastställd timplan, och lärare och elever disponerar själva tiden för att nå uppsatta mål. Deltagandet är frivilligt, och folkhögskoleomdömet innebär en ökad handlingsfrihet för elever och lärare. På så sätt framträder ytterligare ”interna” skillnader inom folkbildningen, mellan t.ex. folkhögskolor och

¹⁰⁰ Här introduceras mitt intresse för referenshantering, som skall diskuteras även fortsättningsvis. Dvs. jag intresserar mig här främst för Sundgrens referenshantering, och för inte själv in referensen till Linnér. Intresset rör t.ex. sättet att ”använda” olika utgångspunkter för det egna projektet.

studiecirklar. Dessa förenas samtidigt av (eller utgör tillsammans) ett slags gemensam linje eller ett gemensamt stoff, som en särart.

Sundgren (2000) talar även om ett folkbildningsetos. Enligt detta resonemang finns en del av den tidiga historien avlagrad i folkbildningen, som är sammansatt och mångtydig. Längre dominerade kollektiv självbildning i syfte att förändra livssituationer och samhälle. Idag tycks folkbildningen snarare vara en individuell angelägenhet. En förskjutning har alltså skett från folkuppfostran till folkupplysning och kollektiv självbildning, och från kollektiv bildning till individuellt självförverkligande. Enligt Sundgren finns ett kanske ännu levande folkbildningsetos i en gemensam uppfattning hos folkbildningens företrädare om vad som bör gälla för folkbildningen.

Enligt detta resonemang uppfattas folkbildningen som folklig snarare än statlig; fri och frivillig snarare än kontrollerad och anvisad; skapande snarare än återskapande; helhetsorienterad snarare än specialiserad; inriktad på klokhet snarare än lärdom; en verksamhet för vuxna snarare än för barn; en kollektiv process snarare än en rent individuell; något som sker genom folket snarare än för folket; ett bidrag till individuell och social förändring snarare än konserverande och samhällsbevarande; (själv)bildande snarare än utbildande; samt erfarenhetsbaserad snarare än ämnesbaserad.

Begreppet ”folkbildningsetos” är i sig intressant för diskussionen om folkbildning och särart. Typiskt är dessa resonemang historiskt grundade. De olika linjer och ideal som ”lever kvar” inom folkbildningen bidrar enligt detta resonemang till dess särart, som här betraktas som sammansatt och mångtydig. Denna mångtydighet illustreras t.ex. i de motpoler som sätts upp, som ett slags särart.

Vidare framhåller Sundgren (2000) folkbildningen som en potentiell medborgerlig offentlighet, vilket förklaras med ett för folkbildningen särskilt klimat. Inom den variationsrika folkbildningen går det inte att tala om en enhetlig pedagogisk form, redan skillnaderna mellan en folkhögskolekurs, en studiecirkel och ett fritt kulturarrangemang är stora. Ändå är det kanske möjligt att tala om en pedagogisk tradition, ett rådande pedagogiskt klimat och ett folkbildningsetos som också sätter spår i praktiken. Detta icke-hierarkiska, kamratliga och demokratiska klimat finns deltagare emellan och mellan deltagare och ledare. Ledaren signalerar en delad existentiell problematik och ett sakintresse. Deltagarna möter andra deltagare med ett delat intresse och en gemensam erfarenhetsgrund. Det finns också ett praktiskt förankrat mål med verk-

samheten. Målet är individuellt och delat, eftersom deltagarna befinner sig i liknande livsfaser och tillåts odla sin särart. Sundgren har i andra sammanhang (1998a och 2002) pekat på svensk folkbildnings brist på kontinuitet och konstans, på dess beroende av kontext och sociala fält och vikten av att anlägga ett socialkonstruktionistiskt, diskursivt perspektiv på folkbildning. På så sätt växer "bilden av särarten" fram. Även här är frågan om variation och det gemensamma central, som ett slags särart. Detta kan t.ex. förstås genom ett socialkonstruktionistiskt perspektiv

Här följer ett antal diskussionsfrågor utifrån Sundgrens text (2000). Denna text diskuteras senare även i relation till Bergstedts och Larssons antologi (1995). Argumentationen kring folkbildning och särart rör sig i Sundgrens text bl.a. kring jämförelser med andra utbildningsformer, t.ex. skola och komvux. Sundgren talar även om en folkbildningsgrammatik och ett folkbildningsetos, vilket är intressanta begrepp i relation till frågan om folkbildning och särart. I dessa diskussioner tycks förhållandet mellan skillnader och det gemensamma vara central, där talet om särart fyller en viktig funktion. I diskussionerna finns aspekter av inklusion och exklusion, men även ett slags "förhandlingar" kring folkbildningens särart och innebörd.

Typiskt diskuteras vad som skall "ingå" i folkbildningen och inte, och vad som kan "räknas" som folkbildning och inte. Förklaringen till dessa skillnader söks i t.ex. skilda ramfaktorer och koder. Denna diskussion får betydelse för den förståelse av folkbildning och särart som framstår, vilken kännetecknas av t.ex. få begränsande ramfaktorer och som regleras av en integrativ kod¹⁰¹. Samtidigt finns interna skillnader mellan t.ex. folkhögskolor och studiecirklar. På så sätt används talet om särart för att tydliggöra vad folkbildning är och inte är¹⁰². Denna variation existerar parallellt med ett slags pedagogisk tradition, ett rådande pedagogiskt klimat och ett folkbildningsetos – som ett slags särart. Detta beskrivs som ett icke-hierarkiskt, kamratligt och demokratiskt klimat, vilken grundas i bl.a. en delad existentiell problematik och ett delat sakintrasse. Dvs. särarten består i skillnader och variationer, samtidigt med en önskan om att "hålla samman" förståelsen av folkbildning och särart.

¹⁰¹ Även frihet och frivillighet, sakorientering och social gemenskap framstår som viktiga nyckelord i talet om folkbildning och särart.

¹⁰² I andra sammanhang talar man även om vad folkbildningen "kan" vara, som ett slags särart. Detta skall diskuteras även fortsättningsvis.

I Bergstedts och Larssons antologi (1995) framträder ett antal perspektiv på hur diskussionen om folkbildning och särart kan förstås, men också ett antal slutsatser om vad folkbildningens innebörd "är" eller "kan vara"¹⁰³. På så sätt dras slutsatser om ett slags särart. Denna typ av argumentation innebär ett slags "användande" av utgångspunkter för det egna projektet, som ett sätt att förhålla sig till den dominerande diskursen¹⁰⁴. Sammantaget framstår en bred förståelse av vad folkbildning är och kan vara. Texterna diskuteras var för sig och tillsammans, och senare även i relation till Sundgrens text (2000).

Även Larsson (1995) ger stöd för ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på folkbildning. Enligt detta perspektiv är det svårt att finna entydighet i begreppet folkbildning. Ämnesdiscipliner förändras, menar Larsson, i sina grundvalar när de inte förmår ta hand om effekterna av sin egen praktik. Discipliner, liksom andra begrepp, kan istället ses som sociala konstruktioner, som upprättas genom människors behov av dem, ibland av andra skäl än att det finns en tydligt unik kunskapskropp. Företeelser, som ämnesdiscipliner och folkbildning, formas alltså till vad de kan användas till och definitioner av dem kan vara en del i ett maktutövande. Liksom inom vuxenpedagogikens område används, menar Larsson, innebörder i folkbildning i intressekamper mellan olika aktörer, t.ex. för att legitimera statsbidrag genom att hävda särart. På så sätt speglar talet om särart "behov" av olika slag, men också relationen mellan forskning och praktik. Bilden av "mångtydighet" är fortsatt framträdande i texterna om folkbildning och särart.

Gustavsson (1995) visar på identitetsbegreppets relevans, och ger exempel på centrala och lokala diskurser om folkbildning. Han kommer även fram till en minsta gemensamma nämnare för folkbildningen, som ett slags särart. Enligt detta resonemang aktualiserar diskussionen om folkbildning och särart en identitetsproblematik. Ursprungligen var det lokala initiativ och diskurser som var basen för folkbildningen. Det var med utgångspunkt från dessa som människor organiserade sig och byggde upp institutioner. Småningom knyts verksamheten alltmer till staten för finansiering. Idag ställs kraven på vilka kriterier som ska uppfyllas för att verksamheten ska få kallas folkbildning uppifrån, av policymakare och experter. I Sverige finns en lång tradition av vad Gustavsson kallar för en central diskurs, som på olika sätt sökt

¹⁰³ Ett antal av antologins bidrag behandlas här.

¹⁰⁴ Sammantaget utgör detta det stoff forskarna har att förhålla sig till.

uttrycka vad folkbildning ”kan vara” tvärsöver alla lokala diskurser. Som exempel tas forskares beskrivningar av folkbildning från olika tider och sammanhang. Gustavsson söker så efter en minsta gemensamma nämnare för att kunna tala om bildning på ett meningsfullt sätt, som människors egen aktivitet. ”Folk” skiftar betydelse och förändrar innebörd genom historien, dvs. alla ska inneslutas, och samtidigt skapas nya skillnader och identiteter. På så sätt betonas bildning snarare än folkbildning¹⁰⁵.

Sjösten (1995) talar om en liknande identitetskris för folkbildningsforskningens del. Enligt detta perspektiv är folkbildningsbegreppet oreflekterat, och själva definitionen av det har med makt och medel att göra¹⁰⁶. Enligt detta perspektiv är det inte så konstigt att en ung disciplin eller ett tema som folkbildningsforskning förr eller senare hamnar i den situationen att det är nödvändigt att analysera och möjligen ompröva sina utgångspunkter. Den vanligaste, allmänna definitionen av folkbildning är intimt knuten till de tidiga folkrörelsernas verksamhet från 1840-talet och framåt, och avser instanser för folkets självbildning eller självfostran på fri och frivillig grund, med ursprung i folket. Den andra definitionen används, menar Sjösten, om allt som har med någon form av pedagogisk verksamhet att göra¹⁰⁷. Samtidigt som Sjösten talar om en breddad definition av folkbildning, menar han att det får finnas vissa gränser för vad eller vem som kan tänkas ”ingå”.

Här följer ett antal diskussionsfrågor i relation till Bergstedts och Larssons antologi (1995). Dessa texter diskuteras senare även i relation till Sundgrens text (2000). I dessa texter är sättet att utifrån olika utgångspunkter dra slutsatser om folkbildningens särart eller innebörder central¹⁰⁸. I texterna ges även ett antal perspektiv på hur diskussionen om folkbildning och särart kan förstås.

Enligt Larsson (1995) har folkbildningsbegreppets mångtydighet med den varierade praktiken att göra. Samtidigt ses disciplinen och begreppet som något av en maktfaktor. Folkbildningsforskningen kan på så sätt ses som en praktik för sig. Enligt detta perspektiv har frågan om särart att göra med såväl konstruktionen av folkbildningsforskning som en praktisk folkbildande verksamhet. Enligt

¹⁰⁵ ”Folkbildning” kommer på så sätt att handla om institutionen ifråga, medan ”bildning” kan beskriva och definiera den typ av verksamhet som pågår.

¹⁰⁶ Som jag tolkar det har definitionen även med konstruktionen av ett fält att göra.

¹⁰⁷ Se även Onsér-Franzén (1995), som visar på svårigheter i definitionen av folkbildningsbegreppet, vilket har med positioneringar i politisk kamp att göra. Begreppet är även sammansatt och värderande, och kanske under konstruktion. Definitionen sker i relation till historiska skeenden och i relation till olika intressenter.

¹⁰⁸ Ytterst sett tycks dessa frågor syfta till att förstå eller fastställa vad folkbildning ”är”.

Gustavsson (1995) är talet om folkbildning och särart en indikator på ett identitetsproblem¹⁰⁹. Enligt detta perspektiv har en förskjutning skett från en lokal till en central bestämning av vad folkbildning "är" och "skall vara". Gustavsson talar främst om experters och policymakares betydelse för denna konstruktion, i texten analyseras forskares definitioner av folkbildning. Typiskt talar dessa texter om vad folkbildning "kan vara".

Gustavsson visar även på ett sätt att dra slutsatser, i form av en minsta gemensamma nämnare för folkbildningens del (aktivitet). Denna typ av särartsdiskussioner tycks betydelsefulla i talet om folkbildning. Gustavsson visar även på ett slags positionering, i talet om bildning snarare än folkbildning. Sjösten (1995) vidareutvecklar frågan om definitioner. Här talas det om en breddad definition, inom vissa gränser. Sjösten talar även om behovet av omdefinitioner, vilket antyder ett slags tröghet eller tyngd inom folkbildningsforskningen. Han visar även på ett slags skolor eller sätt att tala om folkbildning och särart, med utgångspunkter i en folkbildningstradition eller en mer "neutral" pedagogisk forskning, där särskilda frågor "inom" folkbildningen behandlas.

Analys och diskussion av texterna

Texterna om folkbildningens särart och innebörder (Sundgren, 2000; Bergstedt & Larsson, 1995) visar på en mångfald och variation¹¹⁰ och/eller en splittring i sätt att tala om folkbildning och särart. Som ett gemensamt drag syns ett slags strävan efter att "hålla samman" eller komma fram till slutsatser om folkbildningens särart. Talet om "innebörder" antyder (på ett annat sätt än talet om "särart") denna komplexitet, dvs. det finns ett "antal" möjliga innebörder att förhålla sig till¹¹¹. Det till trots så kommer forskarna oftast fram till ett slags slutsatser i form av att en särart, särskild innebörd eller betydelse "finns" och kan "bestämmas".

Dessa sätt att tala om folkbildning och särart ses här som ett slags individuella projekt eller positioneringar i relation till en dominerande diskurs (om folkbildning och särart). Denna diskurs kan dels ses som den sammantagna förståelse av folkbildning och

¹⁰⁹ Detta kan ses som en förklaring till behovet av att konstruera ett fält.

¹¹⁰ I t.ex. ett stort urval utgångspunkter, sätt att skriva, slutsatser och intressen.

¹¹¹ I detta arbete kan eventuellt användningen av begreppet särart omförhandlas, till att omfatta ett antal särarter, och ett fokus på dess konstruerande natur, dvs. med fokus på "behovet" att tala om särart.

särart som ”framstår”, dels som de ramar eller förutsättningar forskarna har att förhålla sig till. På grund av folkbildningsforskningens vida ramar kan man tänka sig att det finns ett behov av att ”skriva fram” men också ”hålla samman” förståelsen av folkbildning och särart.

I texterna finns ett antal sätt att (till innehåll och form) tala om folkbildning och särart. T.ex. argumenterar man för folkbildningens särart med hjälp av jämförelser med skola och komvux. Folkbildningens särart framhävs även i talet om ”en folkbildning” och ”folkbildningen” (i bestämd form). Samtidigt som det finns stora interna skillnader mellan t.ex. studiecirklar och folkhögskolor, så finns ett slags ”sammanhållande länk” eller slutsats om vad folkbildningens särart ”är” eller ”kan vara”. På så sätt talar man om folkbildningens särart med hjälp av motbilder, som legitima interna variationer och som slutsatser i form av en särart.

I texterna om folkbildning och särart framstår skillnader i perspektiv, som också ”anammas” som ett slags särart. Antingen talar man om folkbildning i termer av särart, tradition och folkbildningsetos – eller så talar man om folkbildning som konstruerad, i kampen om medel, positioner och makt. Oftast talar man om både och, dvs. folkbildningen har *både* sina rötter och sin särart – *och* är konstruerad, tillfällig och splittrad. Samtidigt finns ett sätt att anamma dessa motsättningar och spänningar som en del av en ”faktisk” särart. Detta visar sig t.ex. i användandet av polära ideal och spänningsfält, som förklaringar och ideal för vad folkbildning är och kan vara.

Denna spänning mellan tradition/essens och folkbildning som konstruktion framkommer t.ex. i sätten att definiera folkbildning och särart. Utgångspunkterna för frågan om folkbildning och särart är ofta breda (och kritiska) men ”landar” i ett slags slutsatser om vad folkbildningens särart ”är”. Utgångspunkten är vidare att särarten har sina rötter i ett antal historiska skeenden, och trots stora interna variationer finns där ändå ”något” som lever kvar. Detta något beskrivs ofta som en särart, en utgångspunkt som flertalet forskare tycks överens om och förhåller sig till (som en dominerande diskurs)¹¹². Själva definitionerna av folkbildning och särart tycks centrala, som något man förhåller sig till och bidrar till att konstruera.

¹¹² Samtidigt finns argument för mer öppna och breda definitioner av folkbildning och särart.

Texterna ger uppslag till fortsatta riktningar i studierna av avhandlingar inom folkbildningsforskning. T.ex. blir de en ingång till frågan om vilken typ av texter och diskussioner, vilket innehåll, samt vilken typ av argumentation eller strukturer som kan tänkas ha betydelse för förståelsen av folkbildning och särart. Texterna här diskuterade kan ses som "direkt" reflekterande kring folkbildning och särart. Avhandlingarna berör mera "indirekt" frågan om folkbildning och särart, i det att de oftast "förhåller" sig till eller "ringar in" den¹¹³.

Den teoretiska referensramen

För den teoretiska referensramen har sökningarna vidgats till att, förutom texter om folkbildning och särart, även innefatta texter om (i bred mening) särart, identitet och gemensamma föreställningar (konstruktioner och diskurser). Det har även varit av betydelse att söka förståelse för den kontext/diskurs inom vilken konstruktionen av folkbildning och särart sker, dvs. forsknings- och avhandlingstexter. Avhandlingarna inom folkbildningsforskning ses här som ett antal individuella projekt/positioneringar inom ramen för ett språkligt/diskursivt konstruerat fält (med tillhörande dominerande diskurser). Det nära sambandet mellan konstruktionen av särart, folkbildning och forskning talar för att det skulle handla om konstruktionen av ett fält. Dvs. talet om folkbildningens särart utgör ett viktigt verktyg i konstruktionen av folkbildning som forskning och praktik¹¹⁴.

Enligt dessa perspektiv är det möjligt att betrakta folkbildningens särart (eller identitet) som under ständig konstruktion eller förhandling, vilket gör den skör, diffus och ambivalent. Inom ramen för fältets dominerande diskurser kan talet om särart förstås. Avhandlingarna inom folkbildningsforskning studeras utifrån ett antal "sätt" att förhålla sig till frågan om folkbildning och särart. Arbetet med den teoretiska referensramen kan i detta sammanhang endast ses som påbörjat.

¹¹³ T.ex. så bidrar avhandlingarnas definitions- och begreppsanvändning till att fastslå eller tala om vad folkbildning "är".

¹¹⁴ Därför talar jag oftare om folkbildning och särart än om folkbildningens särart.

Särart som identitet och föreställda gemenskaper

När det gäller folkbildning och särart finns närliggande diskussioner i relation till etnicitet, genus, regionalitet och regional särart, samt nationell identitet. Särskilda sökningar på begreppet särart visar på en bred användning och ett något diffust begrepp, som kan användas till lite vad som helst¹¹⁵. I detta arbete används ett antal begrepp som särart, identitet och föreställda gemenskaper, *som konstruerade i relation till* fältets ramar eller dominerande diskurser. Oavsett vilka begrepp som används så avses liknande processer, där folkbildningens särart ”fastställs” genom definitioner, diskussioner eller förhandlingar – som individuella projekt/positioneringar inom den dominerande diskursens (fältets) ramar.

Den stundtals splittrade diskussionen kring folkbildning och särart speglar en säkerligen lika komplex folkbildningsverksamhet, men kan tänkas också spegla ett antal intressen eller projekt representerade av forskarna inom folkbildningsforskning. Diskussionerna eller förhandlingarna rör t.ex. frågor om vad som ska ”ingå” i folkbildningen och inte, och vad aktuella förändringar kan tänkas få för betydelse för folkbildningens självförståelse etc. Vanligtvis förknippas dessa processer med frågor om medel, rättigheter, legitimitet och makt. I detta arbete prövar jag att även se det som ett språkligt/diskursivt konstruerat fält. Kullgrens studier om regionalitet och särart (1982, 2000) visar på konstruktionens processer, och särartsbegreppets funktioner av att påtala eller hävda något slags särställning eller minoritet. Wodaks, de Cillias, Reisigls och Leibharts studier om nationell identitet (1999) visar på diskursens gränssättande funktioner. Texterna diskuteras löpande i relation till detta arbete.

Kullgren (1982) studerar olika sätt att konstruera regional särart. Med region menas ett landskap, med diffusa gränser. Särarten förstås som socialt och kulturellt konstruerad, och står som samlingsbeteckning för en subjektivt upplevd och uttryckt tillhörighet med delvis delade värdemönster. Även i denna studie fokuseras konstruerandets ”hur”, i ett antal sätt att konstruera folkbildning och särart i avhandlingstexter. De gränser som påtalas är centrala även när det gäller folkbildning, kanske särskilt då folkbildning och särart är

¹¹⁵ I sökningar i Libris finner jag 81 titlar på sökordet ”särart”. Användningen är bred, och huvudsakligen används begreppet i studier om handikapp, genus, etnicitet, västsvenskhet, litteratur (genrer och analysmetoder), konst och musik, särskilda former av organisationer (företag och nätverk).

framförallt ideellt och institutionellt baserade¹¹⁶. Att tänka sig en tillhörighet med delvis delade värdemönster säger något om vad forskarna har att förhålla sig till.

Folkbildningens särart kan även ses som (socialt och kulturellt) konstruerade, eftersom man talar om att den ”finns” samtidigt som man försöker ”förstå” den, för att som jag uppfattar det kunna ”hävda” den. Vidare använder Kullgren tesen att historien är en uppfinning baserad på varierande samtida intentioner, som ett av flera möjliga sätt att konstruera och upprätthålla regional särart. Likaså förhållandet mellan historien och människors subjektiva identitetsuppfattningar är centralt. Även när det gäller folkbildning och särart spelar historia och tradition en viktig roll, i sätt att bilda utgångspunkter och ideal för vad folkbildningen ”är” och ”skall vara”. Detta genom en argumentation där folkbildningens historia och tradition ”jämfälls” med dess aktuella status och ideal.

Vidare använder sig Kullgren (1982) av Benedict Andersons begrepp ”föreställda gemenskaper”, enligt vilket vidsträckta och abstrakta territoriella gemenskaper som nationer eller regioner inte kan baseras på personliga relationer, utan måste uppfattas som konstruerade, relativa och föreställda. Även folkbildning och forskning är svåra att föreställa sig som personligt grundade. Troligare är att de grundas på ett slags gemensamma uppfattningar om hur det ”är” och ”skall vara” (ute i folkbildningen). Att få grepp om dessa frågor kan tänkas kräva ett slags konstruktionsarbete, vilket kan antas vara betydelsefullt med tanke på de (ofta omtalade) hot folkbildningen står inför¹¹⁷. För att förstå de ”kulturella artefakter” som bidrar till att konstruera särart undersöker Kullgren hur särarten har uppstått, hur innebörden förändrats över tid, och hur den kan upprätthålla en emotionell legitimitet. Bl.a. analyseras material (dikter) från den s.k. Finnskogsfestivalen i Värmland. Detta handlar om landskapet – ett relativt avgränsat territorium, om det typiska och utmärkande – om en sammanfogning av disparata händelser och företeelser från olika tider, och om den regionala särarten – som något köp- och säljbart.

Här analyseras delar av folkbildningsforskningens artefakter i avhandlingarna. Att tala om en emotionell legitimitet blir intressant i relation till forskarnas (vanligt förekommande) personliga bak-

¹¹⁶ Med all variation detta innebär.

¹¹⁷ Dessa förändringar och hotbilder är omtalade i olika sammanhang, såväl bland forskare som folkbildare.

grund inom folkbildningen¹¹⁸. Med tanke på de hot folkbildningen står inför kan man tänka sig ett antal projekt för att försvara eller hävda olika delar av folkbildningen (som man själv ömmar för). Kullgrens beskrivningar av sätt att ”ringa in”, ”avgränsa”, ”framhålla” och ”sammanfoga” frågan om särart, har intressanta kopplingar till frågan om folkbildningens särart. Kanske blir själva det typiska och utmärkande det nav kring vilket det disparata fogas i frågan om folkbildning.

Kullgren studerar även fortsättningsvis (2000) föreställningar om det värmländska som något säreget och avskilt från andra områden och sätt att ”vara” (som exempel på regionalitet). Regionalitet kan ses som resultatet av olika komplexa kategoriseringsprocesser varigenom människor ger vissa bestämda betydelser åt ett definierat och avgränsat område (och åt sig själva som invånare i detta område). Talet om det säregna är centralt även när det gäller folkbildning. Överlag är Kullgrens angreppssätt intressant, utifrån vilket avhandlingsskrivandet skulle kunna betecknas som en komplex kategoriseringsprocess, som ger bestämda men varierande innebörder åt folkbildningen. Föreställningar om värmländskhet handlar, menar Kullgren, om hur likheter och skillnader frammanas, kommuniceras och reproduceras. Materialet har granskats efter regionala koder eller symboler, samt situationer och aktörer som är verksamma i processen. Med koder menas de återkommande uttryck eller begrepp som återupprepas i konstruktionen av värmländskhet. Likaså används ett antal väletablerade och accepterade metaforer och symboler. Även i arbetet med folkbildning och särart är frågan om att försöka förstå hur och varför denna konstruktion sker central¹¹⁹. Återkommande begrepp eller uttryck kan säga något om diskursen och dess ramar. Här söks diskursen i form av olika sätt att tala om folkbildning och särart¹²⁰.

Utsagorna om den värmländska egenarten baseras på en selektionsprocess, där (för individen eller gruppen) relevanta fakta sorterar ut, tolkas och kategoriseras som utmärkande för regionen (Kullgren, 2000). Representationer av landskapet och dess invånare kan analyseras som retorik, som ett vedertaget och formaliserat sätt att hävda att det finns gemensamma egenheter som gör värmlänningarna till en homogen och urskiljbar grupp. På liknande sätt kan

¹¹⁸ Denna framkommer vanligen i avhandlingarnas förord eller i beskrivningar av förståelse.

¹¹⁹ Vidare är frågan om likhet och skillnad i fokus.

¹²⁰ Kullgrens angreppssätt kan även relateras till tankar om vetenskaplig kommunikation och argumentation, vilket vidareutvecklas nedan.

avhandlingar inom folkbildningsforskning studeras. En risk med detta sätt att fokusera hur regionalitet kommer till uttryck är enligt Kullgren att den framstår som mer given, substantiell, helhetlig och betydelsefull än vad den är. Det konstruktionistiska perspektivet som här anammas bidrar med en motbild till detta, vilket kan anses rimligare med tanke på den mångfacetterade men också splittrade bild av folkbildning och särart som framstår. Samtidigt tycks just värmlänningar ofta vara upptagna av sin regionala identitet med tanke på de omfattande texter – beskrivningar, skrönor och berättelser – som produceras. Inom folkbildningsforskningen är det naturligt att texter produceras. På samma sätt tycks det handla om en grups arbete med att förstå och framhäva särart. Gruppkänslan inom folkbildningsforskningen kan tänkas förstärkas av personlig bakgrund inom folkbildningen, samt de hot folkbildningen står inför. I forskningens tal om folkbildning och särart tycks det även handla om det givna, substantiella, helhetliga och betydelsefulla, som något eftersträvansvärt.

Wodak, de Cillia, Reisigl och Leibhart (1999) talar om nationella identiteter, som diskursivt konstruerade och beroende eller begränsade av den kontext inom vilka de växer fram. Denna sociala eller kollektiva identitet ses i relation till, och som karakteristiskt för, systemet. Identiteterna kan förstås utifrån dess innehåll, strategier och sätt att argumentera, dvs. utifrån dess språkliga uttryck. Folkbildning och särart ses här som en fråga om identitetskonstruktion. Detta visar sig t.ex. i sättet att vilja "hålla samman" förståelsen av folkbildning och särart, men samtidigt skapa egna projekt eller positioneringar i relation till den. Förståelsen av identiteten, dvs. den bild som framstår av folkbildning och särart, blir en biprodukt av förståelsen av dess innehåll och argumentation.

För att spetsa Wodak, de Cillia, Reisigl och Leibharts resonemang något så kan innehåll, strategier och sätt att argumentera ses som en del av själva identiteten. Även nationer ses som föreställda gemenskaper, eller mentala konstruktioner, vilka produceras eller reproduceras diskursivt. Enligt Wodak, de Cillia, Reisigl och Leibhart skulle detta implicera ett komplex av liknande föreställningar och perceptuella schemata, emotionella dispositioner och attityder, samt beteendemässiga konventioner, som insocialiseras i kollektivet. De diskursiva konstruktionerna betonar huvudsakligen likhet och inte olikhet. Avhandlingsförfattarnas förhållande till folkbildning och forskning är naturligt nog inte "förutsättnings-

lös”, utan det finns ett antal förhållanden och uppfattningar att förhålla sig i relation till frågan om folkbildning och särart¹²¹.

Identitetsbegreppet signalerar, menar Wodak, de Cillia, Reisigl och Leibhart (1999), ett element situerat i tidens rörelse, föränderligt och involverat i en process, snarare än något substantiellt och fast. Använt som statisk idé visar begreppet felaktigt på människors solida, oföränderliga kollektiva enhet, p.g.a. en särskild gemensam historia¹²². Snarare är identiteten under ständig konstruktion, dvs. den finns inte i essentiell mening, vilket gör den skör, diffus och ambivalent. Denna ständiga konstruktion eller förhandling kan inom folkbildningen tänkas yttra sig i ett antal individuella projekt/positioneringar, vilket bidrar till variation men också komplexitet. Samtidigt finns ett slags sammanhållande länk, ofta baserad på tradition, historia och ideal, eller ett slags särart. Arbetet med att förstå och framhålla denna särart eller sammanhållande länk sysselsätter forskningen.

Att analysera forsknings- och avhandlingstexter

För att förstå frågan om folkbildning och särart har det varit viktigt att söka förståelse för den kontext/diskurs inom vilken den konstrueras, här forsknings- och avhandlingstexter. För detta syfte har ett antal vetenskaps sociologiska och fältteoretiska ansatser använts (Karnung, 2001; Heyman, 1995), samt ett antal perspektiv på text- och diskursanalys (Bergström & Boréus, 2000; Bergstedt, 1998; Sarup, 1988/1993; Marshall, 1994/1998; Parker, 1995).

Vetenskaps sociologiska och fältteoretiska ansatser

Karnung (2001) utgår från de vetenskapliga texternas argumentation och kommunikation. Han menar att studierna av vetenskapliga texter kan säga något om dess praktik. Heyman (1995) ger infallsvinklar på hur de individuella avhandlingarna kan ses som positioneringar inom ett fält, relaterade till fältets verktyg, debatt och tradition. Tillsammans utgör de ett perspektiv på folkbildning (och särart) som ett språkligt/diskursivt konstruerat fält.

¹²¹ Som tidigare påpekats är förhållandet mellan likhet och olikhet central, i ett slags sammanhållande länk eller särart, men även olikhet och variation inom och utanför folkbildningen.

¹²² Detta gör att man vid hot känner sig tvingade att handla som grupp.

I centrum för Karnungs avhandling (2001) står begreppet ”kvalitativ forskning”, såsom det används i vetenskapliga artiklar. Granskning av begreppet kan ge en inblick i verksamheten i sig, menar Karnung. Vetenskapliga texter används som undersökningsområde, vilka analyseras genom explorativa ansatser på dess innehåll. Texterna ses som exempel på kommunikation mellan forskare och anses ha olika funktioner i vetenskapliga samhällen. Texterna utgör ett medium för kommunikation av resonemang, uppfattningar och argument till publiken i dessa samhällen. Kommunikationen sker bl.a. genom vetenskapliga artiklar vars texttyp och funktion huvudsakligen är argumentativ. Karnung talar för relevansen av att intressera sig för t.ex. begreppsanvändning, här handlar det om konstruktionen av folkbildning och särart. Denna ”begreppsanvändning” ger främst inblick i den folkbildningsforskande praktiken, men kan även tänkas ha betydelse för den folkbildande verksamheten. Enligt Karnung är det främst en fråga om kommunikation och förhandling forskare emellan, vilket kan ses som ett dominansförhållande i relation till den folkbildande verksamheten. Han talar även för relevansen och betydelsen av explorativa studier av vetenskapliga texter. Här analyseras vetenskapliga texter såsom argumentativa, dvs. jag intresserar mig främst för vad som används i resonemangen, hur de är strukturerade, vilken bild av folkbildning och särart som framstår, samt hur detta kan förstås.

Fördjupade granskningar av texterna skall ge kunskap om vad vetenskaplig verksamhet innebär samt vetenskapens struktur menar Karnung (2001). Granskningarna har inspirerats av lingvistiska resonemang, där vetenskapliga texter ses som argumentativa processer. Förutom karaktäristiken över kvalitativ forskning finns resonemang om förhållandet mellan olika samhällsliga förutsättningar och kvalitativ forskning, t.ex. relationen mellan kvalitativ forskning och olika s.k. pedagogiska paradig. Denna typ av analys har präglat även detta arbete. T.ex. har jag intresserat mig för vilka begrepp och referenser som används i resonemangen, och på vilket sätt. Man kan säga att jag har intresserat mig för vad som ligger ”i” det argumentativa. På sätt och vis uppstår en karaktäristisk över folkbildningsforskningen, som även skulle kunna förstås i relation till ett pedagogiskt paradigm. Folkbildningsforskningen stammar dock ur ett flertal discipliner, varpå det pedagogiska paradigmet enbart skulle kunna säga en del av sanningen.

Heyman (1995) intresserar sig för relationen mellan möjlighetspektra (verktyg, debatt, tradition) och det sociala fältet (position-

erna), i relation till omvårdnadsforskningens framväxt i sjuksköterskors avhandlingar. Konstruktionen av folkbildning och särart ses i detta arbete som ett antal individuella projekt eller positioneringar inom den dominerande diskursen. Fältet kan enligt Heyman karaktäriseras av de verktyg som används och den debatt som pågår. I detta arbete tillämpas en textnära modell (som delvis skiljer sig från den sociologiska).

Omvårdnadsforskningen relateras till nära besläktade vetenskaper som pedagogik och socialt arbete (Heyman, 1995). T.ex. har de alla en stark bindning till de verksamhetsfält de studerar och är därmed beroende av dessa fält. Kanske det mest kännetecknande är att praktikfälten är normativa, ett förhållande som kan leda till att även forskningen inriktas mot föreskrifter om hur vi bäst löser praktiska problem av olika slag. I relation till folkbildningsforskningen finns paralleller, i och med att även den tycks upptagen med att lämna förslag på praktiska lösningar. Den vanligt förekommande personliga anknytningen till fältet, samt de hot folkbildningen står inför, kan tänkas resultera i ett antal strategier för att försvara eller ”framhålla” folkbildningen. Genom definitioner och nya forskningsområden införlivas nya delar i förståelsen av folkbildningen. Avhandlingarna studeras som text och i relation till institutionen som kontext. En sjuksköterskas avhandling är en i raden av den egna institutionens avhandlingar, men förhåller sig även till vad som görs vid andra institutioner och lärosäten menar Heyman. När det gäller folkbildning kan detta förhållande bäst förstås som ett slags intertextualitet, dvs. mellan avhandlingsförfattarna pågår diskussioner och förhandlingar om folkbildningens innebörd¹²³.

Text- och diskursanalys

Bergström och Boréus (2000) presenterar ett antal textanalytiska riktningar som lingvistisk textanalys, argumentationsanalys och diskursanalys. De lingvistiska analysmetoderna kan användas för att uppdaga perspektiv och ideologiska budskap som inte utsägs lika tydligt som de kommer till uttryck med bokstavligt formulerade argument och uttalade idéer. De kan också peka på spänningar i texten. Uppdagandet av perspektiv och ideologiska budskap, och särskilt fokus på spänningar, är relevant även för arbetet med

¹²³ Se även Petersen, 1999.

folkbildning och särart. Kanske särskilt för att förstå den motsägelsefulla bild av folkbildning och särart som framstår. Folkbildning och särart ses i detta arbete som ett språkligt/diskursivt konstruerat fält.

Jacques Derrida kritiserar metafysiken, som strävan efter något ursprungligt, eller en första utgångspunkt, omedvetet invävt i vårt sätt att tänka (Bergstedt, 1998; Sarup, 1988/1993). I diskussionerna om folkbildning och särart tar sig detta uttryck i en strävan efter att tydliggöra men också ”fastslå” förståelsen av folkbildning och särart. Att intressera sig för det konstruerade är ett sätt att uppmärksamma detta förhållningssätt. Kvarstår gör dekonstruktionen som metod, dvs. att kritisera traditionen inifrån. Det som uppmärksammas är då stil, gestaltning, och inre brott. Även detta kan förstås som ett intresse för intertextualitet, som mellan olika texter om folkbildning och särart, och vanligt förekommande referenser och utgångspunkter i dessa. I bilden av folkbildning och särart framstår ett antal motsättningar och brott. Typiskt tas utgångspunkten i traditioner och ideal, men även i ”motbilder” (i form av annan utbildning).

Argumentationsanalysen kan användas för att beskriva och värdera det argumentativa inslaget i enstaka texter eller debatter (Bergström & Boréus, 2000). Denna analys är koncentrerad till den del av argumentationen som vädjar till logos (intellektet). För att beskriva och analysera andra inslag i argumentationen behövs andra verktyg, t.ex. retorikens. Genom att även se till ethos och pathos i texter (som är avsedda att övertyga) kan man få en grund för resonemang om avsändares avsikter och effekter på mottagarna. Logos, ethos och pathos kan ses som direkt använda i texterna om folkbildning. Särskilt ethos och patos är genomgående i och med t.ex. de personliga anknytningarna till fältet, och kan tänkas också behovet av att förstå och framhäva folkbildningens särart. Logos är synlig i sättet att strukturera text, samt i sättet att relatera till olika begrepp. Avhandlingsförfattarnas respektive avsikter kan vara svåra att få tag på genom en textanalys, men kan delvis förstås utifrån de individuella projekt/positioneringar som framträder inom diskursen. Texternas effekt kan också förstås som den sammantagna bild som av folkbildning och särart som framstår.

Diskursanalysen bottenar i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, som betonar det socialt konstruerade livet (Marshall,

1994/1998¹²⁴). Detta sätt att tänka kontrasteras ofta med det essentiella, och tar avstånd från tankar om det naturligt givna eller förgivettagna. Det konstruktionistiska perspektivet på folkbildning och särart kan ses som en utmaning av en dominerande diskurs, där folkbildning och särart vanligen förstås som en konsekvens av historiska skeden och ideal där något "särskilt" och beständigt lever kvar.

Det socialkonstruktionistiska perspektivet kan också ses som en reaktion mot ett tänkande där det är möjligt att fastställa sanningen om ett fenomen eller en teori, och att forskare kan uppnå fullständiga förklaringar genom att upptäcka essensen eller verkligheten "bakom" fenomenet (Marshall, 1994/1998). Förutom att anamma detta perspektiv, kan diskussionen om folkbildning och särart ses som präglad av essentiella tankegångar. I de socialkonstruktionistiska perspektiven ligger en vetenskapskritik, och en omprövning av vetenskaplig metod, i att inte intressera sig för vad som ligger "bakom", t.ex. vilka avhandlingsförfattarna "är", vad de "menar" etc. Viktigare blir då vad som "framstår", och hur detta konstruerats. Här innebär detta att problematisera folkbildning och särart, som givna. Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv betonar det socialt konstruerade livet. Här ses folkbildning och särart huvudsakligen som ett språkligt konstruerat fält. Denna konstruktion kan tänkas ha betydelse för den folkbildande verksamheten, men framförallt berörs den vetenskapliga praktiken.

Parker (1999) fokuserar tre möjliga fokus i en diskursanalys: motsägelse, konstruktion och praktik. Istället för att söka underliggande teman som kan beskriva textens egentliga mening söks motsägelser, och det sätt som bilder av världen formas. Ofta är det möjligt att identifiera dominanta meningar, som delar av en kulturell myt eller ideologi. Man kan även söka underordnade meningar och motståndprocesser. Enligt detta perspektiv kan inget tas för givet, och man söker därför spåra hur texter konstruerats för att verka rimliga för läsarna. Diskursanalysen kan även användas för att undersöka hur olika föreställningar skapas, och vilka ramar för vad som "kan" sägas som finns (Bergström & Boréus, 2000). Oavsett inriktning har diskursanalysen ett bestämt sätt att se på språket och dess användning. Språket inte bara återger verkligheten utan bidrar till att forma den. Diskurser definieras som enheter och former av tal som kan vara en del av ett vardagsspråkligt beteende eller en

¹²⁴ Se även Burr, 1999; Hacking, 2000; Osman, 1999.

institutionell sfär. Diskurser kan också betyda summan av de interaktioner, som förekommer inom en viss institution/ organisation. Dessa perspektiv har präglat studierna av folkbildning och särart. Diskurser är t.ex. intressanta för att de sätter ramar för vad som kan sägas. Frågan är vilka ramar som sätts inom folkbildningsforskningen.

Analys av ett urval avhandlingar

Med utgångspunkt i uppdraget i SUFO 2 och projektplanen för FolkSär uppstod ett antal frågor för mitt delprojekt. T.ex. hur kan man närma sig frågan om folkbildningens särart, och hur kan man arbeta med särartsbegreppet? Istället för att söka en folkbildningens "kärna" eller "själ" verkade det rimligare att söka förståelse för det som ligger "i" förståelsen av folkbildningens särart, dvs. hur den kan förstås som konstruerad i avhandlingar inom folkbildningsforskning.

Utgångspunkter för arbetet har varit översikter över folkbildningsforskningen (Sundgren, 1998a och b; Andersson & Sjösten, 1997), samt sökningar i Libris, Mimer databas, och Mimerbladet etc.¹²⁵. En mindre studie av texter om folkbildning och särart genomfördes, som en inledning och ett led i fortsatt problemformulering (Sundgren, 2000; Bergstedt & Larsson, 1995, se ovan). Utifrån dessa studier verkade det rimligt att fortsätta studierna av ett antal avhandlingar som helhet och i särskilda textutsnitt. Vidare har frågan om folkbildning och särart diskuterats utifrån teoretiska perspektiv på särart, identitet, konstruktioner, diskurser och forskningstexter.

Sökningarna i Libris och Mimers källor syftade främst till att få en överblick över folkbildningsforskningens utveckling över tid. Utifrån detta arbete studerades ett antal avhandlingars abstracts och engelska sammanfattningar närmare (se bilaga 1 över vilka avhandlingar som ingått i urvalet). Dessa gav ytterligare uppslag till vilka avhandlingar som kunde studeras som helhet och i särskilda textutsnitt, samt vad det var i dessa som kunde fokuseras. T.ex. så verkade det rimligt att se till avhandlingsförfattarnas sätt att förhålla sig till och definiera frågan om "folkbildning" och "folkbildningens särart", samt deras sätt att argumentera och strukturera

¹²⁵ Mimer är ett nationellt program för folkbildningsforskning. Se Mimer databas, <http://www.liu.se/mimer/se>

text. Men också hur de mera ”indirekt” bidrog till att ringa in dessa frågor, genom den bild av folkbildning och särart som faktiskt framstår.

Sammanlagt finns ca 55–60 avhandlingar inom folkbildningsforskning. Av dessa har ca 10–15 avhandlingar valts ut som särskilt relevanta för diskussionen om folkbildning och särart¹²⁶. Dessa har studerats som helhet och i särskilda utsnitt, utifrån de resonemang och begrepp som ansågs kunna ha betydelse för konstruktionen av folkbildning och särart. Antingen genom att avhandlingsförfattarna direkt ägnat sig åt frågor om folkbildning och särart, eller för att de byggts upp på ett sätt som kunde ”säga” något om (konstruktionen av) folkbildning och särart. För att kunna studera dessa frågor tror jag att det har varit nödvändigt att ta dessa relativt ”lösa” eller våghalsiga grepp. Sättet att analysera avhandlingar är ännu så länge explorativt, då liknande analyser saknas. Arbetet syftar till att utveckla och pröva en teoretisk och empirisk/metodisk referensram, samt till en första analys av avhandlingar inom folkbildningsforskning. Utvecklandet av denna referensram är viktig för arbetets trovärdighet, men kan också ses som en del av det förväntade resultatet, dvs. var kan man hitta de olika sätten att konstruera folkbildningens särart, och hur kan de förstås.

De utvalda avhandlingarna kan också tänkas ha en central betydelse inom folkbildningsforskningen, antingen är de ofta refererade eller så visar de på särskilda ”sätt” att tala om folkbildning och särart (som kan anses konstruerande eller på andra sätt betydelsefulla). Det kan röra sig om utgångspunkter i ideal, begrepp, diskussioner eller förhandlingar om folkbildning och särart (dess innebörd och betydelse). I avhandlingarna har särskilda textutsnitt valts ut och analyserats utifrån sätt att definiera, argumentera, och strukturera text, såsom konstruerande folkbildning och särart. Textutsnittet analyseras vidare utifrån sätt att ”avgränsa” eller ”relatera” till frågan om folkbildning och särart: vad folkbildning ”är” och ”borde” vara etc.

¹²⁶ Avhandlingsförfattare är huvudsakligen: Berndtsson (2000); Eriksson (2002); Byström (1976/77); Gougoulakis (2001); Gustavsson (1991); Chaïb (1996); Rosén (1984); Jonsson (2003); Onsér-Franzén (1992); Wallin (2000). Även Törnqvist (1996); Linnér (1984); Sundgren (1986); Bergstedt (1998).

Analys och diskussion

Folkbildning och särart förstås i detta arbete såsom konstruerade i forsknings- och avhandlingstexter inom folkbildningsforskning. På så sätt fokuseras forskningens bidrag till förståelsen av folkbildning och särart. Detta har studerats utifrån avhandlingarnas utgångspunkter, hur argumentationen är strukturerad, vilken bild av folkbildning och särart som framstår, samt hur detta kan förstås.

Utifrån de avhandlingstexter som studerats har ett antal kategorier eller sätt att tala/skriva om folkbildning och särart framträtt, som särskilt betydelsefulla för konstruktionen av folkbildning och särart. Som ett centralt tema framstår själva utgångspunkterna som tas i avhandlingarna, samt hur dessa sedan används för att dra slutsatser¹²⁷. Som centrala utgångspunkter syns ett antal begrepp, t.ex. bildning och folkbildning. Dessa utgångspunkter "används" sedan på ett aktivt sätt i relation till de egna projekten/positioneringarna. På så sätt förhåller de sig till en slags dominerande diskurs¹²⁸.

Typiskt har dessa utgångspunkter karaktären av ideal eller uppfattningar om vad folkbildningen "är" eller "skall vara", grundat i t.ex. historiska förebilder, statliga propositioner eller olika bildningsideal¹²⁹. Genom referenser och argumentation relateras dessa utgångspunkter sedan till det egna projektet. Dessa kan även bidra till att "jämföra" frågan om hur det "har varit", "skall vara", eller "kan vara" med hur det "är". Liknande teman av betydelse för konstruktionen av folkbildning och särart blir synliga i kritiska diskussioner eller "förhandlingar" om olika delar av folkbildningen. Dessa handlar typiskt om vad folkbildningen "är" eller vad som ska "ingå" i den, dvs. det kommer att handla om ett slags gränsdragningar men också sammanhållande "länkar", som ett slags särart. Dvs. särarten befinner sig någonstans mellan (idealet om) dess möjligheter och dess begränsningar av olika slag. Ett återkommande tema i dessa diskussioner är förhållandet mellan ideal och praktik, där idealen utgör utgångspunkter för att värdera, förstå

¹²⁷ Detta betraktas som ett "sätt att skriva". Dvs. det blir inte enbart frågan om "vad" som används i resonemangen om folkbildning och särart, utan också "hur" detta argumenteras för, och som vi även skall se, hur det "används" aktivt för de egna projektens del.

¹²⁸ Och bidrar även till konstruktionen av ett fält. Med den dominerande diskursen menas här själva utgångspunkterna (eller ramarna), som avhandlingsförfattarna på olika sätt "förhåller sig" till. Ibland är de individuella projekten tydligare eller mer markanta i relation till den dominerande diskursen, ibland anknyter de tydligare till den (i t.ex. utgångspunkten i "folkbildningstraditionen"). På så sätt framträder delvis olikartade forskningsprojekt, med olika sätt att närma sig frågan om folkbildning och särart.

¹²⁹ Dessa ideal relateras t.ex. till den praktiska folkbildningsverksamheten, för att se i vilken utsträckning idealen "uppfylls".

eller utforma praktiken. Ytterligare ett centralt tema som funnits i avhandlingarna är utgångspunkten i ”studiecirkeln särart” och dess användning¹³⁰. Typiskt handlar dessa resonemang om vad folkbildningen ”har varit” i relation till vad den ”är”, eller borde/måste/skall vara¹³¹. Dessa kategorier eller sätt att skriva kan antas ha betydelse för konstruktionen av folkbildning och särart¹³².

Kategorierna har analyserats fram ur ett antal (centrala) avhandlingar inom folkbildningsforskning. Genom diskussioner av avhandlingarna, och centrala delar av dessa, är ansatsen att visa på centrala ”sätt” att tala om eller konstruera folkbildning och särart. Avhandlingarna har studerats som helhet och i särskilda textutsnitt. Här redovisas endast ett antal kortfattade referat och citat, vilka diskuteras löpande¹³³. I detta sammanhang kan det endast bli frågan om en första analys och diskussion av frågan om folkbildning och särart såsom konstruerade i ett antal avhandlingar inom folkbildningsforskning. Som i de mesta forskningsarbeten kan det också bara handla om mina egna tolkningar. Syftet är inte att på något sätt ”hänga ut” eller kritisera de refererade avhandlingsförfattarna. Avhandlingarna analyseras snarare som ”text” och som del i diskussionen om folkbildning och särart, utifrån dess innehåll, struktur och konsekvenser för förståelsen av folkbildning och särart¹³⁴. Intresset är relativt brett, dvs. jag intresserar mig för vilken typ av resonemang som kan tänkas bidra till konstruktionen av folkbildning och särart.

Konstruktionen av folkbildning och särart genom utgångspunkter och slutsatser (som sätt att skriva)

Till grund för denna kategori ligger främst analyser av Rolf Berndtssons (2000) och Lisbeth Erikssons (2002) avhandlingar. I analysen som helhet har jag intresserat mig för vad som använts i

¹³⁰ Användandet av denna utgångspunkt har studerats som referens- eller argumentationskedjor. Liknande utgångspunkter är i ”folkhögskolans särart” och ”möjligheter och begränsningar i skolformen”.

¹³¹ Ofta sammanblandas eller sammanfogas dessa aspekter, dvs. hur det ”varit” blir utgångspunkt för hur det ”är” etc.

¹³² Tillsammans får de betydelse för vilken bild av folkbildning och särart som framträder. Såväl utgångspunkter som sätt att argumentera får betydelse för bilden av folkbildning och särart.

¹³³ I övrigt hänvisas till avhandlingarna.

¹³⁴ Avhandlingarna är också ett rikt och intressant material för analys. Andra avhandlingar kunde ha analyserats, men för mitt syfte och i relation till denna studies omfattning har de avhandlingar som här analyserats varit av särskilt intresse.

argumentationen, hur denna är strukturerad, vilken bild som framstår av folkbildning och särart, samt hur detta kan förstås. Resonemangen presenteras genom referat, citat och löpande diskussioner. Texterna diskuteras var för sig och gemensamt, som kategori¹³⁵. Denna kategori grundas i ett tänkande kring att utgångspunkter, och sättet att utifrån detta dra slutsatser, har betydelse för konstruktionen av folkbildning och särart¹³⁶.

Berndtsson (2000) tar sin utgångspunkt i ”folkhögskolans särart”, tidigare forskning och begrepp ”vanliga för förståelsen av folkbildningen”. Förutom utgångspunkter och referenser är denna text intressant på grund av dess struktur, och de sätt som argumentationen byggs upp¹³⁷. T.ex. så både inleder och avslutar Berndtsson med att tala om ”folkhögskolans särart”. Också förförståelse (personlig utgångspunkt) och begreppet bildning ges stor betydelse i texten, vilket kan tänkas ha betydelse för förståelsen av folkbildning och särart¹³⁸. Utgångspunkten för dessa resonemang tas t.ex. i bildnings- och folkbildningshistorien, vilka är intressanta både som utgångspunkter och utifrån sättet att skriva, där frågan om ”hur det varit” tycks jämföras med hur det ”är”.

Inledningsvis beskriver Berndtsson (2000) det han kallar för den aktuella statusen hos forskningen, huvudsakligen i fråga om folkhögskolans särart, samt folkbildningsforskning ”av relevans för studien”¹³⁹. Denna forskning om folkbildning har under 80- och 90-talen varit inriktad på bildningens och folkbildningens historia. Berndtsson refererar t.ex. till Arvidsons studie om bildningsarbetet inom frikyrko- och arbetarrörelsen (1985, refererad av Berndtsson¹⁴⁰). Enligt denna studie har bildningsarbetet sin utgångspunkt i de motsättningar som finns i samhället och rörelsernas strävan efter att förändra och förbättra samhällstillståndet. Dessa utgångspunkter kan tänkas ha betydelse för förståelsen av folkbildning och sär-

¹³⁵ Dessa texter diskuteras relativt ingående då de rymmer för detta arbete centrala teman

¹³⁶ Kategorin diskuteras som helhet efter diskussioner av avhandlingarna var för sig, där jag försöker visa på resonemangens innehåll, struktur och betydelse för förståelsen av folkbildning och särart.

¹³⁷ Genom t.ex. ordval och sätt att relatera till begreppen.

¹³⁸ Dessa frågor ska jag återkomma till.

¹³⁹ Andra centrala begrepp är bildning och makt (ett konfliktperspektiv).

¹⁴⁰ Observera att det jag genomgående intresserar mig för är avhandlingsförfattarnas referensanvändning, och att jag inte själv tar in ”andra” referenser i analysen. Detta för att visa på hur avhandlingsförfattarna ”bygger” text, på vilka grundantaganden etc. Jag gör ingen egen tolkning av andrahandsreferenserna, utan det som är intressant är avhandlingsförfattarnas användning av dem. I tolkningen av avhandlingstexterna håller jag mig så nära originalet som möjligt, även om det bara handlar om utdrag. Ambitionen är dock att visa på ett slags struktur i avhandlingarna som helhet. Referenshanteringen studeras här relativt ingående, men inte lika ingående fortsättningsvis.

art. De referenser som används är vanligt förekommande, vilket gör att de skulle kunna betraktas som delar av en dominerande diskurs.

Vidare tar Berndtsson (2000) sin utgångspunkt i pedagogiska modeller och ideal, där frågan om hur det "kan" vara eller "borde" vara "jämföras" med hur det "är". Som referens- eller argumentationskedja illustreras detta genom Arvidsons sätt att anknyta till Paulstons pedagogiska modeller och tankar om hur "den svenska folkbildningens historia framhåller underliggande motsättningar som dynamiska krafter" (refererade av Berndtsson). Förutom att här försöka visa på refererandets betydelse vill jag illustrera de vanligt förekommande utgångspunkterna i historia och pedagogiska modeller, vilket kan tänkas få betydelse för förståelsen av folkbildning och särart.

Paulston (1980, refererad av Berndtsson, 2000) menar att man kan urskilja olika pedagogiska riktningar eller modeller bland de skandinaviska rörelsefolkhögskolorna vid olika tidpunkter, beroende på de bakomliggande rörelsernas behov och målsättningar och därmed relaterade undervisningsaktivitet. Han skiljer mellan en poetisk/historisk inriktning, en ideologisk/konfrontations inriktning och en rationellt/pragmatiskt inriktad folkhögskola. På så sätt kategoriseras eller definieras folkbildning och särart med hjälp av ett antal motpoler och ideal. Dessa är typiskt idéhistoriskt bestämda. Referenserna får också betydelse för den bild av folkbildning och särart som framstår. T.ex. menar Paulston att dessa riktningar har haft olika genomslag men också varit föremål för konflikter av olika slag. Enligt Paulston har de svenska folkrörelsernas bildningsprogram haft stor betydelse vid uppbyggandet av ett jämlikt och demokratiskt samhälle. Endast i vissa avseenden är folkhögskolan fortfarande unik menar Paulston, som understryker internatmiljöns betydelse och särdrag samt den frihet inom vissa bestämda ramar som kännetecknar skolformen.

Folkhögskolan har aldrig haft några läroplaner i vanlig mening, endast en folkhögskoleförordning med vissa övergripande regler gällande t.ex. mål, innehåll, omdömessättning och organisation. Beslut om dessa styrmedel framarbetades ofta i ett nära samarbete mellan staten och folkhögskolan. Folkhögskolorna bestämde sedan i huvudsak själva skolans inriktning, innehåll och pedagogik. Som förut nämnts har begreppet allmän medborgerlig bildning haft stor betydelse genom folkhögskolans historia ända in i nutiden. När Paulston tecknar en bild av den svenska folkhögskolan är det dess rationellt pragmatiska inriktning han understryker, men även den demokratiska och humanitära

karaktär, som utgör ett kännetecken för skolformen (Paulston, 1980, refererad av Berndtsson, 2000, s. 22–23).

Berndtsson refererar även till Sundgren (1986, refererad av Berndtsson, 2000), som berör några av de krafter som verkar i undervisningsprocessen, bl.a. används begreppen subjekt- och objektkrafter. När det gäller ramfaktorer gör individens motstånd att det avsedda resultatet sällan förverkligas. Även denna referens är vanligt förekommande, och bidrar till den bild av folkbildning och särart som framstår. Dessa olika ”bilder” av folkbildning och särart kan med fördel jämföras, betraktas som delar av den helhetsbild som framträder, samt betraktas som individuella projekt/positioneringar i relation till en dominerande diskurs.

Dessa exempel är närmast hämtade från den obligatoriska skolan, men kan givetvis översättas till andra handlingsmönster och beteenden inom folkhögskolan. Sundgren menar dock att folkhögskolan ännu har kvar en ”viss frihetlig pedagogisk tradition” och därför är mer generös gentemot subjektkrafterna än den obligatoriska skolan eller gymnasiet (Sundgren, 1986, refererad av Berndtsson, 2000, s. 25–26).

Vidare refererar Berndtsson till Gustavssons studie över bildningsideal i svensk arbetarbildning under 1880–1930 (1991, refererad av Berndtsson, 2000), som i sig har fått stort genomslag inom folkbildningen. Denna referens och sättet att ta utgångspunkter i olika bildningsideal kommer att diskuteras även fortsättningsvis, men introduceras här (ett av idealen är medborgarbildningsidealet). Detta sätt att tala om eller karaktärisera folkbildning kan tänkas ha betydelse för den förståelse av folkbildning och särart som framträder.

Medborgarbildningsidealet växer fram ur upplysningsfilosofin och förespråkar en individ som tar aktiv del i ett samhälles utveckling. Vetenskap, förnuft och framstegstänkande är några viktiga inslag i detta bildningsideal, som går emot den latinska mönsterinläringen och vill byta ut gammal klassisk lärdom mot naturvetenskaplig och samhällelig skolning. Man kan jämföra mot folkbildningens allmänna mål – praktisk fördjupning, medborgerliga kunskaper och en så bred allmänbildning som möjligt. I detta sammanhang kan nämnas folkhögskolans huvuduppgift att förmedla allmän medborgerlig bildning, en inriktning som man tog beslut om 1906 på ett folkhögskolemöte i Jönköping (Gustavsson, 1991, refererad av Berndtsson, 2000, s. 25).

Berndtsson (2000) refererar även till Gustavssons tankar om i bildningsbegreppets inneboende motsättningar, där bildningen

beskrivs som ett antal motpoler: bildningen som en fri, oändlig process och bildningen som förebild och mål; jämlikhet och elitism; samt helhet och fragment. Här nämns också det polytekniska bildningsidealet, som kopplar samman arbete och bildning, undervisning och samhälleligt produktivt arbete (Ginner, 1988, refererad av Berndtsson). I denna studie framstår detta bildningsideal som ett ideal snarare än en verklighet. Samma tolkning gör Berndtsson av Hartmans studie av den praktiskt-estetiska verksamheten, där folkhögskolans frihet inte utnyttjats till att experimentera med den praktiskt-estetiska verksamheten (Hartman, 1993, refererad av Berndtsson). Dvs. det blir frågan om någon form av uppfyllda ideal, även i Berndtssons studie. Trots detta förhåller man sig till frågan om särart, dvs. även om den är svår att karaktärisera är den ändå viktig att förhålla sig till. Här framträder även ett spektra av bildningsideal, vilka kan ha betydelse för den bild av folkbildning och särart som framträder.

Eriksson (2002) tar sin utgångspunkt i den institutionella kontexten, t.ex. ”den mångkulturella traditionen inom folkhögskolan”, samt ”skolformens möjligheter och begränsningar”. Dessa utgångspunkter kan sägas utgå från ett slags särart, och ”relateras” därefter till det egna projektet. Utifrån dessa utgångspunkter dras även slutsatser om någon slags särart, i relation till det egna projektet. Enligt Eriksson existerar det en retorik inom folkbildningens område. Det finns också en officiell policy. Denna policy uttrycks oftast i olika officiella dokument. Retoriken återfinns dels i mer officiella sammanhang, exempelvis när Folkbildningsrådet uttalar sig, och dels i människors tal om folkbildning. Det finns dock en del forskning som visar att den praktiserande folkbildningen inte helt stämmer överens med dessa uppfattningar, menar Eriksson. På så sätt förhåller hon sig kritisk till förhållandet mellan ideal och praktik. Samtidigt använder hon dessa frågor som utgångspunkter, för att komma fram till ett slags slutsatser i relation till det egna projektet.

Eriksson refererar till Sundgren (Sundgren, 2000, refererad av Eriksson, 2002), som fokuserar på tre företeelser som skulle kunna beskrivas som gemensamma för svensk folkbildning (fritt och frivilligt, kvardröjande demokratitradition och offentlighetskaraktären). Dessa grundas i aktuell forskning och utvärdering, och resultaten ses som en förklaring till det stora antalet nöjda deltagare inom folkbildningen, jämfört med annan skolpraktik. Således är det frågan om en beskrivning av de positiva möjligheter som finns

inom folkbildningen. Denna referens är vanligt förekommande och kan tänkas få betydelse för vilken bild av folkbildning och särart som framträder. Det samma gäller Erikssons ”användning” av referensen för det egna projektet. Här diskuteras den fria och frivilliga aspekten, aktivt i relation till det egna projektet. Utgångspunkten tas i det för folkbildningen gemensamma, dock med vissa modifieringar, som ett slags särart¹⁴¹.

’Fritt och frivilligt’. Studier på folkbildande institutioner finns inte som någon del i ett hierarkiskt utbildningssystem. Jag menar dock att det kan vara viktigt att påpeka att detta inte innebär att folkbildningen är fri från maktrelationer och olika dominansförhållanden. Innebörden i dessa folkbildningens honnörsord är framförallt individuell och för den enskilde innebär det i första hand en frihet från att rangordnas och bedömas, menar Sundgren. Annan forskning visar dock att det är närmast rutinartat att ge omdömen inom folkhögskolan idag. Mina studier visar att det är vanligt att invandrardeltagare är angelägna om dessa omdömen då deras intentioner är att söka vidare till högskolan. På detta sätt sker hela tiden en bedömning av deltagarna och även en rangordning. Ansvar för studierna är den enskildes och i detta ligger en självbildningstanke, menar Sundgren (Sundgren, 2000, refererad av Eriksson, 2002, s. 93)¹⁴².

Enligt Eriksson (2002) är jämlikhetstraditionen (möten mellan jämlikar) den andra företeelsen som är gemensam för folkbildningen. Denna handlar om ett rådande pedagogiskt klimat snarare än en pedagogisk metod. Eriksson ifrågasätter dock det delade intresse som påtalas av Sundgren (Sundgren, 2000, refererad av Eriksson, 2002). Hon påtalar även ett antal skillnader mellan studiecirkel och folkhögskolor, vilket har med frågor om intresse kontra behörighet att göra. Enligt detta resonemang finns också viktiga skillnader men också likheter i relation till komvux och gymnasiet. Eriksson talar fortsättningsvis om särarten som en relation mellan det gemensamma och det särskiljande, dvs. som en särart inom vissa gränser. Eriksson tar sin utgångspunkt i refer-

¹⁴¹ Detta förhållande skall diskuteras även fortsättningsvis.

¹⁴² Se även tankarna om självbildningsidealet, i relation till det egna projektets förhållande mellan folkbildning och integration (Eriksson, 2002, s. 93, med referens till Sundgren, 2000). Självbildningsidealet har framförallt kommit att förknippas med studiecirkelverksamheten inom folkbildningen. Självbildningstanken inom folkbildningen idag är främst individuell men med kollektiva inslag. Intresseanknytningen är också en central del och dess anknytning till deltagarnas livsprojekt. Inom folkbildningen betraktar man den enskildes kunskapsintresse och kulturarvet som om de hade ett dialektiskt förhållande. Det har inte i någon större utsträckning forskats kring hur man inom folkbildningen ser på andra kulturarv än det svenska eller västerländska (Eriksson, 2002). Min mening är att när man i dessa sammanhang talar om kulturarv menar man enbart det svenska.

ensen till Sundgren, vilken används aktivt för det egna projektet. Eriksson dristar även frågan om hur stora skillnaderna egentligen är mellan folkhögskolan och komvux, vilka vanligen framhålls som för folkbildningen viktiga motpoler. Även här kan det vara viktigt att relatera till den helhetsförståelse av folkbildning och särart som framstår, för att se det spektra av perspektiv som framträder i förståelsen av folkbildning och särart, ytterst som en fråga om vad folkbildningens särart kan ”vara” och ”bli”. Resonemangen i relation till Sundgrens text illustreras nedan.

Detta med delat intresse, åtminstone för att detta skulle vara unikt för folkhögskolan. Min uppfattning är att Sundgren mer utgår från studie-cirkelverksamheten än verksamheten på folkhögskolan, när han talar om delade intressen. Idag studerar många inom folkhögskola för att få behörighet till högskolan och det är kanske detta man har gemensamt. Skulle så vara fallet finns ingen skillnad i förhållande till exempelvis KOMVUX (Sundgren, 2000, refererad av Eriksson, 2002, s. 94).

Den tredje gemensamma företeelsen, som Eriksson (2002) refererar till, är den medborgerliga offentligheten, enligt vilken folkbildningen skall ge möjlighet till fri diskussion och fri åsiktsbildning. Detta är framförallt en ”bild” av folkbildningens och folkhögskolans möjligheter, vilken kan kontrasteras mot en bild av folkbildningens begränsningar, som handlar mer om strukturella eller organisatoriska faktorer menar Eriksson. Enligt detta resonemang kan särarten förstås som ett antal möjligheter och/eller realiserade ideal, eller som effekten av ett förhållande mellan möjligheter och begränsningar, dvs. folkbildningens särart ”blir” vad den ”kan” bli. Eriksson diskuterar även fortsättningsvis folkbildningen i relation till annan utbildning, och vad ”det nya” innebär för frågan om folkbildning och särart. Denna relation illustreras i resonemangen nedan.

Idag har folkhögskolorna blivit en konkurrerande del av samhällets vuxenutbildning. Det innebär att man på olika sätt konkurrerar om de tänkbara deltagare som finns. Detta har fått till följd att man p.g.a. den krassa verkligheten varit tvungen att erbjuda kurser och utbildningar som ”normalt” sett inte finns inom folkhögskolan. Jag tänker framförallt på kurser för arbetslösa som vill erhålla gymnasiekompetens och också behörighet till att söka högskolan. Detta har troligtvis inneburit att en del av folkhögskolornas verksamhet mer och mer har kommit att likna ungdomsgymnasiet. Den nationella satsningen inom vuxenutbildningen det s.k. Kunskapslyftet har för en stor del skolor inneburit ett närmande till övriga utbildningars pedagogik och förhållningssätt, medan andra skolor sett det som en utmaning och t.o.m.

renässans för folkbildningen (Sundgren, 2000, refererad av Eriksson, 2002, s. 95).

En annan begränsning, som Eriksson (2002) menar kan och ibland har blivit till en utmaning, är sättet som statsmakterna styr intaget av deltagare. Folkhögskolorna har visserligen frihet att anta de deltagare de önskar och det innebär att man kan välja att satsa på vissa målgrupper, t.ex. invandrarna. Avhandlingen avslutas med en diskussion om "folkbildningens roll när det gäller integrationspolitiken". På så sätt leder argumentationen fram till slutsatser i relation till det egna projektet. Även här får frågan om begränsningar betydelse för förståelsen av folkbildning och särart.

Diskussion av texterna

Denna kategori, som analyserats fram ur Berndtssons (2000) och Erikssons (2002) avhandlingar, grundar sig i ett tänkande kring att utgångspunkter, och sättet de bildar underlag för slutsatser, har betydelse för konstruktionen av folkbildning och särart. På så sätt blir det inte bara frågan om "vad" som används i argumentationen utan också en fråga om "hur" det används. Sättet att använda utgångspunkter för att dra slutsatser betraktas här som ett "sätt att skriva". Avhandlingarnas utgångspunkter tas i ett antal begrepp och antaganden. Förutom att studera vilka dessa är har jag försökt att se hur de argumenteras för, samt vilken bild av folkbildning och särart som framstår. Typiskt handlar argumentationen om att bestämma vad folkbildning "är", där frågan om särart fyller en viktig funktion. Detta har studerats som ett slags referens- eller argumentationskedjor.

Berndtsson (2000) tar sin utgångspunkt i antaganden om "folkhögskolans särart". Utifrån dessa antaganden dras slutsatser om ett slags särart, åtminstone så återknyter resonemangen till dessa frågor avslutningsvis. På så sätt är själva utgångspunkterna centrala, men också sätten på vilka de används för det egna projektet. Berndtssons avhandling kan på så sätt tänkas bidra till konstruktionen av folkbildning och särart. Han anknyter relativt tydligt till denna diskurs, i och med att han utgår från t.ex. folkbildningstraditionen och frågor om särart¹⁴³. Med utgångspunkt i Berndtssons avhandling, de referenser och begrepp som används, framstår ett

¹⁴³ I mera essentiell mening.

slags "bild" av folkbildning och särart. Denna framstår som splitt-rad, komplex, men också variationsrik. Dvs. buden om vad folkbildning är och kan vara är många. På så sätt bidrar forskningen till den mångfacetterade och samtidigt splittrade bilden av folkbildning och särart¹⁴⁴. Troligt är att bilden av folkbildning och särart präglas just av "både och", dvs. det finns en mängd "sätt" att tala om folkbildning och särart, som bidrar till både dess helhet och dess fragmentering. Dessa kan ses som ett antal individuella projekt eller positioneringar inom den dominerande diskursen. Denna tycks i sin tur vara präglad av en slags önskan om en sammanhållen bild eller förståelse av folkbildning och särart.

I Berndtssons text (2000) framstår ett spektra av perspektiv, av betydelse för den bild av folkbildning och särart som framstår. Typiskt talar man om folkbildningens "särdrag" och "särskillnad" i relation till andra utbildningsområden, t.ex. betonas internatmiljön som särdrag. På så sätt blir det frågan om ett förhållande mellan det sammanhållande, "det gemensamma", och det internt och externt varierande eller särskiljande¹⁴⁵. Andra viktiga nyckelord i resonemangen om folkbildning och särart är ursprung, tradition, frihet inom ramar, samt de vanligt refererade bildningsideal, där den fria, oändliga processen står som motpol till förebilder och mål, jämlikhet står som motpol till elitism, samt helhet står som motpol till fragment¹⁴⁶. Vidare betonas betydelsen av "ursprung" i folkrörelsernas bildningsprogram, samt karaktären av frihet inom ramar. Listan kan göras lång över vilka argument som används i talet om folkbildning och särart.

För mig framträder en viss spretighet i fråga om vad som kan antas "säga" något om folkbildning och särart. Kanske kan denna spretighet förstås som en särart eller ett sätt att skriva om folkbildning och särart, men också som en konsekvens av den mängd perspektiv som används. Samtidigt tycks det finnas en önskan om att hålla samman förståelsen av folkbildning och särart, som ett fält. Detta kan förklaras med hjälp av aspekter på inklusion och exklusion, där frågan om vad som ska "ingå" och inte i folkbildningen är central. Detta får betydelse för den bild av folkbildning och särart som framstår, och kan förstås närmast som en fråga om identitet¹⁴⁷.

¹⁴⁴ Hur man väljer att se det beror troligen av perspektiv.

¹⁴⁵ Man refererar både till likheter och skillnader inom folkbildningen, och i relation till annan utbildning.

¹⁴⁶ Dessa frågor skall jag återkomma till.

¹⁴⁷ Som en ständig konstruktion av identitet, genom förhållningssättet till vad man "är" och inte, i relation till vad etc. (se t.ex. den teoretiska referensramen).

Eriksson (2002) tar sin utgångspunkt i t.ex. antaganden och forskning om ”möjligheter och begränsningar i skolformen”. Dessa rymmer, som jag ser det, i sig ett antagande om en särart. Här är användningen av utgångspunkterna för det egna projektet tydliga, där frågan om folkbildning och integration diskuteras. Med utgångspunkt i ett slags dominerande diskurs¹⁴⁸, kan Eriksson sägas göra aktiva ”tillämpningar” i relation till det egna projektet. Eriksson kan på så sätt tänkas bidra till konstruktionen av folkbildning och särart. I dessa utgångspunkter framstår ett slags förhållande mellan tradition och norm, dvs. med utgångspunkten i ”vad” man har gjort talar man om vad man ”kan” göra. Utgångspunkten tas i olika kritiska perspektiv. Samtidigt utmynnar slutsatserna i ett tal om särart, i relation till ”folkbildningens betydelse för integreringen och vice versa”¹⁴⁹. Utgångspunkterna tas samtidigt i ett antal bildningsideal, vilka kan sägas relateras till, eller ”förhandlas” kring, i relation till det egna projektet. Erikssons tal om det gemensamma och skillnader inom folkbildningen kan antas få betydelse för den bild av folkbildning och särart som framstår. Frågan om folkbildning och särart, likhet och skillnad, blir även synlig i talet om ”det nya”, ökad konkurrens och införlivandet av ett utbud utanför det ”normala”.

Sammantaget blir detta användande av utgångspunkter synligt i avhandlingsförfattarnas referenshantering och argumentation, där utgångspunkterna används mer eller mindre aktivt i relation till det egna projektet¹⁵⁰. De båda avhandlingsförfattarna kan sägas representera delvis olikartade projekt, där Berndtsson mera håller sig inom ramarna för en dominerande diskurs, och där Eriksson tydligare förhåller sig till ”ett visst problem” inom ramen för den folkbildande verksamheten.

Konstruktionen av folkbildning och särart genom användandet av särskilda begrepp och ideal

Till grund för denna kategori ligger främst analyser av Bernt Gustavssons (1991) och Christina Chaibs (1996) avhandlingar. I analysen som helhet har jag intresserat mig för vad som används i argumentationen, hur denna är strukturerad, vilken bild som fram-

¹⁴⁸ Här representerat av t.ex. forskningsläget.

¹⁴⁹ Detta har studerats i t.ex. referenshanteringen.

¹⁵⁰ Denna typ av användning vidareutvecklas i t.ex. analysen av Chaibs avhandling (nedan), där användningen av begrepp och ideal dras relativt långt i användningen i det egna projektet.

står av folkbildning och särart, samt hur detta kan förstås. Resonemangen presenteras genom referat, citat och löpande diskussioner. Texterna diskuteras var för sig och gemensamt, som kategori. Denna kategori grundas i ett tänkande kring att särskilda begrepp och ideal, och dess tillämpning, har betydelse för konstruktionen av folkbildning och särart. Här introduceras Gustavssons vanligt refererade bildningsideal, som sedan tillämpas och används av Chaib, för det egna projektet.

Gustavsson (1991) kan sägas ”relatera” begreppen bildning och folkbildning till varandra, dvs. genom en argumentationskedja relateras de olika begreppens betydelser och definitioner till varandra (för det egna projektet). Huvudsakligen fokuseras begreppet bildning, omkring vilket en vanligt refererad tankemodell byggts upp. Denna tankemodell kan tänkas ha betydelse för den förståelse av folkbildning och särart som framstår. Enligt detta resonemang uppstod och utvecklades bildningsbegreppet i det rika idéliv som fanns vid tiden för franska revolutionen. De idétraditioner begreppet allmänt förknippas med är nyhumanismen och romantiken. Ett ord som används synonymt med ”bildning” i flera länder är ”upplysning”. Också upplysningen som idéströmning är nära förbunden med begreppet bildning. På så sätt ”etableras” bildningsbegreppets betydelse, med en idéhistorisk grund.

Ett inte ovanligt sätt att karaktärisera begrepp som bildning och upplysning är, menar Gustavsson (1991), att strikt skilja ut två traditioner och ställa dem i skarp motsättning till varandra – å ena sidan upplysningens tradition, å andra sidan nyhumanism och romantik, de idétraditioner där begreppet bildning utkristalliseras. Här är ambitionen istället att beskriva det som att bildning uppstår i ett idéernas gränsland mellan upplysning och romantik. Bildningens centrala motsättningar går rakt igenom dessa idétraditioner, vilka bär tendenser som leder åt olika håll i bildningsbegreppets utveckling. Därmed utkristalliseras olika bildningsideal i den historiska utvecklingen. Gustavsson karaktäriserar begreppet bildning och dess inre, centrala motsättningar. Därefter beskrivs de skilda idétraditioner som de olika bildningsidealen härrör ur. Enligt Gustavsson är begreppet bildning rikt sammansatt och komplicerat, med en rad skilda innebörder. Komplexiteten hör ihop med de motsättningar som karaktäriserar det. Bildning definieras som ett antal motpoler.

1. Bildning som en fri, oändlig process å ena sidan och bildningens förebild och mål å den andra.
2. Bildning som å ena sidan en allmänmänsklig företeelse, till för alla, och å den andra bildning förbehållen ett fåtal i samhället – motsättningen mellan jämlikhet och elitism.
3. Bildningens karaktär av sammanhang, helhet och kunskapens integrering å ena sidan och kunskapens specialisering, människans splittring och det moderna livets fragmentisering å den andra, motsättningen mellan bildning och specialisering (Gustavsson, 1991, s. 29).

På så sätt "införlivar" Gustavsson begreppen folkbildning, bildning och upplysning i en och samma definition, dvs. de får ett slags gemensam betydelse. På så sätt definieras också folkbildning, som får sin tyngdpunkt (eller innebörd) i bildning och upplysning. Med utgångspunkt i tidigare dominerande perspektiv på folkbildning vill Gustavsson erbjuda ett annat perspektiv, som införlivar folkbildningens komplexitet och motsättningar. Detta kan tänkas ha betydelse för vilken bild av folkbildning och särart som framstår. I detta sätt att tala om folkbildning och särart får dess själva grund och historik betydelse. I införlivandet av motsättningar, och utifrån detta konstruerad tankemodell, uppstår en "bred" bild av folkbildning och särart, som kan rymmas i ett antal motpoler. Folkbildning och särart kan tänkas få olika tyngdpunkter i olika sammanhang och tidsperioder, kring vilket ständiga förhandlingar pågår.

Chaib (1996) kan på ett liknande sätt sägas "koppla samman" begreppen bildning och folkbildning, och argumenterar t.ex. för dem som "högaktuella begrepp". Genom denna argumentation "hävdas" det egna projektet. Utgångspunkterna används aktivt i relation till detta projekt, som kan karaktäriseras som "folkbildning och amatörteater"¹⁵¹. Dessa begrepp ligger rätt i tiden menar hon, med hänvisning till bl.a. Francois Lyotards resonemang om bildning och utredningen "Skola för bildning". Utgångspunkten tas även i Ellen Keys (berömda) skrift om bildning, och ABF:s gamle studierektor Hirdman, som uttalade sig om skillnaden mellan bildning och utbildning. Vidare diskuterar Chaib bildning/folkbildning "som modernt fenomen". Bildningens "portalfigurer" utgör på olika sätt utgångspunkter. Folkbildning är inget entydigt begrepp menar hon, "vilket utgör en spänning som alltid har funnits där". Även här framstår ramarna för vad folkbildning och

¹⁵¹ Denna typ av användning vidareutvecklas i t.ex. analysen av Chaibs avhandling (nedan), där användningen av begrepp och ideal dras relativt långt i användningen i det egna projektet.

särart ”är” och ”kan vara” som vida¹⁵². Vidare är typen av referenser och utgångspunkter intressanta, och hur de används i relation till det egna projektet. Detta kan på sätt och vis ses som ett fokus för argumentationen. Dvs. projektet handlar i stort om ”införlivandet” av för folkbildningen nya delar, eller avhandlingsförfattarens eget projekt.

Utgångspunkten tas i Gustavssons motsättningar i bildning/folkbildning (1991, även Hartman, 1993, refererade av Chaib, 1996), som t.ex. yttrar sig i ett medborgarbildande, självbildande, och personlighetsbildande ideal. På så sätt anammas ett fokus på spänning och olikhet, vilket även relateras till Taleruds folkliga bildning, och det egna projektet. Sammantaget framstår ett brett spektra av vad folkbildning och särart är och kan vara.

Gustavsson utreder detta spänningsfält och ur dessa motsättningar identifierar han tre olika riktningar i synen på bildning. *Medborgarbildningsidealet*: Inom denna riktning har innehållet främst syftat till att förbereda och mobilisera medborgare inför samhällliga plikter som till exempel genomförande av politiska reformer. *Självbildningsidealet*: I denna riktning betonas individens möjligheter att ta ansvar för sin egen personliga utveckling, såväl som den egna gruppens eller klassens utveckling. Alla kan genom att fritt välja ett ämne som känns meningsfullt utvecklas. I denna riktning är det bildningsprocessen, den personliga mognaden, som är viktigare än stoffet. *Nyhumanismens personlighetsbildande ideal*: Här inriktas bildningen på ideal från antiken där klassiska språk och filosofi fått stort utrymme och även i viss mån historia och litteratur. Innehållet är viktigare än själva bildningsprocessen (Gustavsson, 1991, refererad av Chaib, 1996, s. 50).

Författaren refererar även till ”dagens folkbildningsbegrepp”, och använder sig av Taleruds definitioner (1993) för att närmare definiera det estetiska projektet (amatörteater) i relation till folkbildningen. I Taleruds definition indikeras ett slags stridsfråga i den estetiska bildningens relation till ”traditionellt folkbildningsarbete”, som ett slags utanförskap för den estetiska bildningens del, som inte riktigt uppfyller den traditionella folkbildningens krav. I Chaibs projekt argumenteras för dess införlivande.

Talerud skiljer mellan folkbildning och folklig bildning. Med folkbildning avses, enligt honom, arbetet inom folkbibliotek, folkhögskolor, studieförbund och föreläsningsföreningar. Estetisk verksamhet som amatörteater, kallar han i stället för folklig bildning, även om det sker i samverkan med studieförbund, för att den inte ska associeras till

¹⁵² Typiskt är de också historiskt grundade, dvs. det blir en fråga om vad folkbildningen är, kan vara och har varit.

traditionellt folkbildningsarbete (Talerud, 1993, refererad av Chaib, 1996, s 51–52).

Chaib (1996) skriver om amatörteater ”som” folkbildning. Detta genom att t.ex. utreda huruvida amatörteaterverksamheten kan betraktas som en bildningsaktivitet. Enligt Chaib är det frågan om en klassbetingad konflikt om de estetiska ämnenas status inom folkbildningen. Hon menar att amatörteaterverksamheten kan ses både som en konstnärlig och en bildande verksamhet. I de teatergrupper som studeras i avhandlingen spelar studieförbunden en roll, även om de inte alltid är framträdande. Utifrån dessa utgångspunkter diskuteras amatörteatern som en folkbildande aktivitet och jämförs med vad en ideal bildningsverksamhet representerar, enligt folkbildningsföreträdarna själva. Enligt Chaib använder folkhögskolan och studieförbunden begreppen (bildning och folkbildning) enligt uppdraget i 1991 års folkbildningsproposition där de grundläggande skälen till att stödja folkbildningen är att den bidrar till en demokratisk grundsyn och utveckling i samhället. Denna grundtanke är en ledstjärna för folkbildningsanordnarna och deras avnämare¹⁵³. På så sätt syns en strävan efter att legitimera det estetiska projektet, genom att relatera till de kriterier och ideal som vanligen ställs upp för folkbildningen. Det blir också viktigt att behålla ett slags länk till studieförbunden, för att ”ingå”, kan tänkas parallellt med den vanligt omtalade ”friheten” inom folkbildningen.

Lever teatergrupperna upp till studieförbundens ideal, frågar så Chaib. Utgångspunkten tas i Lena Lindgrens studie (1996, refererad av Chaib, 1996), som ställer upp idealen mot den reella verksamheten, i form av byggstenar på process-, individ-, och samhälls- och organisationsnivå. Dessa ideal ger en bild av vad folkbildning och särart anses kunna vara¹⁵⁴.

Byggstenar som handlar om processen:

Demokratiska arbetsformer i organisationer, studiecirklar och kurser.

Belysa och diskutera aktuella problem och introducera nya kunskapsområden.

Utgöra en mötesplats för dialog.

Hjälpa människan att upptäcka sig själv.

Byggstenar som handlar om effekter på individnivå:

Ökat engagemang för deltagande i samhällsbyggandet, t.ex. genom föreningsarbete av olika slag.

¹⁵³ Utgångspunkten i statliga propositioner skall diskuteras även fortsättningsvis.

¹⁵⁴ Som exemplifiering redovisas två av dessa kriterier.

Respekt för andras integritet och åsikter.

Demokratisk personlighet, d.v.s. ökad förmåga hos individen att förstå orsakerna till ett visst initiativ och handlande, tolerans och förståelse av andras intressen och värderingar, flexibilitet, engagemang och ansvarskänsla.

Utveckling av den egna personligheten och identiteten.

Ökat självförtroende och tilltro till de egna resurserna.

Ökade kunskaper och färdigheter (Lindgren, 1996, refererad av Chaib, 1996, s. 241–242).

Överensstämmelsen med idealen för amatörteatergruppernas del är, menar Chaib (1996), hög. Det finns uppenbarligen något väsentligt att tillföra både traditionell studiecirkelmetodik och andra pedagogiska aktiviteter inom folkbildningens domäner, menar hon. På så sätt argumenteras för det egna projektet, och avslutas också i ett slags slutsatser kring detta.

Diskussion av texterna

Denna kategori, som analyserats fram ur Gustavssons (1991) och Chaibs (1996) avhandlingar, grundas i ett tänkande kring att särskilda begrepp och ideal, och dess användning, har betydelse för konstruktionen av folkbildning och särart. Åtminstone har de betydelse för den bild av folkbildning och särart som framstår. Liksom i ovan beskrivna kategori handlar det fortfarande om utgångspunkter och dess användning. Här är fokus riktat på de särskilda begrepp och ideal som utgör viktiga utgångspunkter för förståelsen av folkbildning och särart, samt hur dessa utgör delar av en dominerande diskurs, och också används i relation till de egna projekten.

Särskilt begreppen folkbildning och bildning är i fokus. Dessa begrepp och ideal är ”starkt förknippade med folkbildningen”, och kan ses som ett slags dominerande diskurs. Att förhålla sig till dessa begrepp och ideal tycks centralt för forskarna, och också av betydelse för den förståelse av folkbildning och särart som framstår. Denna dominerande diskurs kan ses som en utgångspunkt att förhålla sig till, i relation till de egna projekten. Förståelsen av folkbildning och särart kan ses som en av flera möjliga tidsbestämda tyngdpunkter. På så sätt hamnar definitionerna av begreppen i fokus, med centrala frågor kring vad folkbildningen ”är” och inte är, frågor som kan antas ha med identiteten att

göra¹⁵⁵. Frågan om hur bred folkbildningen kan definieras, dvs. hur bred särarten kan förväntas vara, har tidigare diskuterats. Folkbildning tenderar nämligen att kunna bli ”allt och inget”. Här studeras användningen av begrepp och ideal, som ett sätt att hålla samman förståelsen av folkbildning och särart, men också för att lyfta fram det egna projektet¹⁵⁶.

Gustavssons avhandling (1991) är ofta refererad, och kan ses som ett slags dominerande diskurs. Förståelsen av folkbildning och särart är närmast präglad av den. Hur denna förståelse används som utgångspunkt för det egna projektet illustreras av Chaibs avhandling (1996). Typiskt rymmer denna argumentation införlivandet av nya verksamheter eller begrepp, som ligger i linje med det egna projektet¹⁵⁷. Dessa individuella projekt förhåller sig på så sätt till den dominerande diskursen. På så sätt bidrar Gustavsson till konstruktionen av folkbildning och särart genom ”etablerandet” av bildningsbegreppets betydelse, och en tankemodell kring denna. Detta etablerande studeras i sig som ett projekt, och som en argumentationskedja. Samtidigt har denna tankemodell kommit att utgöra något av en dominerande diskurs.

Vidare tar Gustavsson (1991) sin utgångspunkt i bildningsbegreppet, som han menar uppstått i ett idéernas gränsland mellan upplysning, romantik och nyhumanism. Till skillnad från andra vanliga sätt att ta avstånd från kontraster vill han istället införliva dessa motsättningar. Enligt detta perspektiv är begreppet rikt, sammansatt och komplext. På detta sätt bygger Gustavsson upp en modell för resonemangen. Modellen tar sin utgångspunkt i införlivandet av motsättningar, till ett antal ideal och riktningar för bildningens del, vilka personifieras i ett antal ”stora namn” eller folkbildningsprofiler. Gustavssons modell bidrar på så sätt till att ”fastslå” folkbildning och särart genom ideal – för att spetsa resonemangen så blir folkbildning och särart vad den kan (tänkas)

¹⁵⁵ Eller snarare, behovet av identitet. Dessa processer har tidigare även diskuterats som ytterst sett, syftande till konstruktionen av ett fält.

¹⁵⁶ Kanske speglar de breda och variationsrika definitionerna en lika bred och variationsrik folkbildande verksamhet. De individuella positioneringarna/projekten kan på så sätt ”avdramatiseras”, och komma att avspegla de olika perspektiv och verksamheter som forskarna möter. Det som dock gör frågan intressant att diskutera är att man fortfarande talar om en särart, dvs. det finns en upptagenhet med att det hitta det gemensamma eller folkbildningens ”kärna”, vilken existerar parallellt med denna variationsrikedom och kan tänkas också föränderlighet.

¹⁵⁷ Där också en lucka för det egna projektet kan tänkas existera, vilket skulle tala för att det skulle vara frågan om individuella positioneringar. Ganska naturligt egentligen när det handlar om forskning. Att betrakta de respektive avhandlingarna som representerade olika ”projekt” som aktivt argumenteras för tycks dock inte lika vanligt.

vara. Frågan är hur dessa ideal kan relateras till en praktik. Gustavsson påpekar i andra texter (1996) behovet av en praktisk förankring, vilket kanske kan ses som en reaktion på hur begreppet använts¹⁵⁸.

Chaib (1996) bidrar till konstruktionen av folkbildning och särart genom t.ex. utgångspunkterna i Gustavssons ideal, med nyckelord som ”spänning” och ”olikhet”. Andra utgångspunkter tas i ”folkbildningens portalfigurer” och bildningsideal som kan relateras till den estetiska bildningen. På så sätt relateras den dominerande diskursen till det egna projektet, som kan beskrivas som relationen mellan folkbildning och amatörteater. Typiskt argumenteras för amatörteaterns betydelse för folkbildningen och vice versa, dvs. det handlar om ett slags ”införlivande” av det egna projektet¹⁵⁹. Amatörteaterverksamheten värderas utifrån ett antal bildningsideal. Samtidigt hävdas dess betydelse och särart. Alltså, den förväntas relatera till, men också bidra till en särart. Chaib tar sin utgångspunkt i Gustavssons ideal: det medborgarbildande, självbildande, och personlighetsbildande idealet. Användningen av dessa ideal kan ses som en individuellt projekt eller en positionering i relation till den dominerande diskursen. Ett antal ideal används för att relatera till den estetiska bildningen och amatörteaterverksamheten, med nyckelord som ”relevans” och ”aktualitet”. Utifrån dessa ideal talas om ett slags särart. Men utgångspunkterna är många, dvs. det är mycket som kan anses stå för folkbildning och särart. På så sätt blir bilden av folkbildning och särart splittrad.

Avslutningsvis talar Chaib (1996) om amatörteater ”som” folkbildning, dvs. projektet kan ses som syftande till (eller resulterande i) införlivandet av dessa verksamheter. För detta syfte används de ovan nämnda kriterierna för huruvida något kan betraktas som en folkbildande aktivitet. Här behandlas återigen förhållandet mellan en ideell och en reell verksamhet, där folkbildningen värderas utifrån ett antal byggstenar på process, individ, organisations- och samhällsnivå. Dessa kan antas spegla en uppfattning om ett slags särart, närmare bestämt vad denna bör bestå av. På så sätt finns återigen en inkluderande och exkluderande aspekt, dvs. i vad som kan ”räknas” som folkbildning och inte. Slutsatsen är att amatörteaterverksamheten lever upp till verksamheten och den har något

¹⁵⁸ I sin inriktning betonar Gustavsson även bildning snarare än folkbildning, vilket också kan ses som en individuell positionering eller ett projekt. Dessa frågor skall diskuteras även fortsättningsvis.

¹⁵⁹ I definitionen av folkbildning, se t.ex. slutsatserna.

att tillföra, även om kopplingen till studieförbunden inte är så stark. Amatörteaterverksamheten antas leva upp till studieförbundens ideal. Chaib talar också om statligt subventionerade förväntningar kring den estetiska verksamheten. Liksom Hartman (1995) frågar hon sig dock varför folkbildningen inte gör mer av sin frihet för att förverkliga dessa ideal. På så sätt ser hon även ett behov av det egna projektet.

Denna användning av idealen kan ses som en av flera dominerande diskurser eller individuella positioneringar inom en dominerande diskurs, vilka sammantaget bidrar till förståelsen av folkbildning och särart. På så sätt utgör idealen ett slags utgångspunkter att ”förhålla sig” till. Faktum är att de olika kategorierna som beskrivs i detta arbete sammantaget kan ses som ett slags dominerande diskurs eller ramar att förhålla sig till. Sammantaget bidrar de till förståelsen av folkbildning och särart.

Konstruktionen av folkbildning och särart genom frågan om vad folkbildningen har varit och är/borde/måste/skall vara

Till grund för denna kategori ligger främst analyser av Jan Byströms (1976/77) och Petros Gougoulakis (2001) avhandlingar. I analysen som helhet har jag intresserat mig för vad som används i argumentationen, hur denna är strukturerad, vilken bild som framstår av folkbildning och särart, samt hur detta kan förstås. Resonemangen presenteras genom referat, citat och löpande diskussioner. Denna kategori grundas i ett tänkande kring att utgångspunkter och resonemang kring studiecirkelns särart har betydelse för konstruktionen av folkbildning och särart. Resonemangen är även intressanta att studera utifrån den argumentationskedja som kan sägas ”jämföra” frågan om vad folkbildningen ”har varit” med vad den ”är”, ”borde”, ”måste” eller ”skall” vara¹⁶⁰, vilket bidrar till den bild av folkbildning och särart som framstår.

Enligt **Byström** (1976/77) är det som karaktäriserar en studiecirkel det gemensamma sökandet efter kunskap med utgångspunkt från deltagarnas egna behov, intressen och förutsättningar. Studien skall inte bara ge faktakunskaper och vissa färdigheter utan också ökad förståelse, personlig utveckling och träning i samarbete. Byström intresserar sig för vad som ”händer” i studiecirkel och

¹⁶⁰ Denna och nästföljande kategori behandlas här mer kortfattat än de två första kategorierna.

vad som är speciellt utmärkande för denna studieform. Syftet är att ge studieorganisatörer, cirkelledare och deltagare användbar kunskap om studiecirkelns villkor och möjligheter. Detta genom att speciellt belysa och analysera frågan om hur den ideala studiecirkeln förverkligas. Här talas om det som karaktäriserar en studiecirkel, som ett slags särart. Även här kan frågan om särart ses som ett slags förhållande mellan ideal, möjligheter och villkor, dvs. särarten ”blir” vad den ”kan” vara.

Eftersom människor skiljer sig åt i olika avseenden måste studiecirkelns innehåll och uppläggning variera, menar Byström (1976/77). Varje grupp har sina egna speciella förutsättningar att förverkliga idealet för studiecirkeln. I avhandlingen redovisas undersökningar som visar variationer i studiecirkelns sätt att fungera, men även varför olika cirklar fjärrat sig från idealet. Ledarnas centrala roll i cirkelns utveckling betonas. Även tänkbara utvecklingsmöjligheter i framtiden för studiecirkeln som pedagogisk situation. Som bakgrund ges en historisk belysning och en presentation av vad som skall känneteckna en studiecirkel. På så sätt får ”villkoren” betydelse för särarten. Syftet är dock att bibehålla eller uppnå ett slags ideal. Bilden av vad folkbildning och särart ”kan” vara är inte lika bred som hos t.ex. Gustavsson, däremot finns stora variationer i relation till en praktik. Vidare tas utgångspunkten i historien, dvs. särarten och dess ideal är historiskt grundade. Dessa relateras sedan till en praktik och en möjlig framtid för folkbildningens del.

Studiecirkel blir olika, konstaterar Byström (1976/77). Trots att studiecirkeln är ett välkänt begrepp, trots att årligen en till en och en halv miljon människor beräknas delta i studiecirkel, och trots att studiecirkel funnits i Sverige i trekvarts sekel, är det uppenbart att många människor har en oklar uppfattning om vad denna studieform egentligen innebär, menar Byström. Studiecirkel arbetar dessutom på de mest skiftande sätt. I samband med studiecirkel framhålls vanligen faran för att studierna blir till ”kafferep” och att många cirklar utvecklas i denna riktning. Med kafferep avses här en för stark betoning av den sociala aspekten av cirkelns arbete och att diskussionerna i cirkeln behandlar frågor som inte har någon beröring med studierna.

Det förefaller emellertid finnas en större risk för att cirklar utvecklas mot en studiesituation som kan betecknas som ”skolklass” menar Byström. Kännetecknande för denna skulle vara mottagande deltagare/elever och undervisande/förmedlande ”lärare”.

”Skolklass” kan också innebära att ledaren i dominerande utsträckning står för initiativet. Även om deltagarna i denna studiesituation får kunskaper, uppfylls endast en del av målsättningen med cirkelstudier – och det är inte säkert att de nya kunskaperna tillgodoser deltagarnas behov¹⁶¹. Studiecirkel blir olika, men håller sig, som jag uppfattar det, inom en rimlig variation, och inom rimliga gränser. Samtidigt med beskrivningen av särarten och den ideala studiecirkeln, framstår beskrivningarna av folkbildningens motbilder som viktiga att förhålla sig till i talet om folkbildning och särart, dvs. folkbildningens särart kan tänkas uppstå någonstans mitt emellan dessa två poler. Viktigt tycks vara ett slags medvetenhet om vad folkbildningen är och skall vara, för att dess ideal skall kunna uppfyllas.

Gougoulakis (2001) studerar studiecirkeln ”som lärandemiljö”. Folkbildningsarbetets dominerande arbetsform – studiecirkeln – beskrivs som en kulturellt betingad företeelse och ett uttryck för specifika förhållanden i Sveriges sociala och historiska liv under 1900-talet. En viktig roll för demokratins etablerande (under denna period) tillskrivs ”den fria och frivilliga folkbildningen”. Inledningsvis beskrivs även den egna förförståelsen, som utgångspunkt för avhandlingen, vilket kan tänkas ha betydelse för förståelsen av folkbildning och särart som framstår. På så sätt hävdas folkbildningens, och särskilt studiecirkelns betydelse (för demokratin), och som ett relevant problem för det egna projektet. Devisen ”den fria och frivilliga folkbildningen” är vanligt förekommande, och kan betraktas som något av en dominerande diskurs. Denna devis kan även betraktas som statligt understödd, och såsom representerat av Gougoulakis, är relationen och utgångspunkten till de statliga propositionerna centrala. På så sätt blir folkbildning och särart delvis vad den ”skall” vara.

Enligt Gougoulakis (2001) är det nödvändigt att företa en kulturhistorisk ”resa” för att komma i kontakt med de samhällliga villkor, intentioner och handlingar som format studiecirkeln till en typisk pedagogisk arbetsform i Sverige. Folkbildning som pedagogisk diskurs uppstod i samband med att en bestämd social praktik tog form i slutet av förra seklet, menar han. Det inträffade när ett behov av upplysning av den stora massan ansågs vara en förutsättning för demokratisering av den politiska makten. Samtidigt

¹⁶¹ Bidragande till en utveckling i denna riktning är, menar Byström, att såväl ledare som deltagare bär på skolans syn på studier, men även yttre förutsättningar för studierna, t.ex. statsbidragsbestämmelserna, utformningen av studiematerial, lokaler etc. kan medverka.

strävade de snabbväxande sociala och politiska rörelserna vid den aktuella tiden efter att sprida sina budskap till så många som möjligt och inte minst att rekrytera medlemmar. Utbildningen av funktionärer och medlemmar fick efterhand anta organiserade former, vilket ledde till stiftandet av bildningsinstitutioner.

I och med detta resonemang breddar Gougoulakis perspektiven till att även omfatta ett kulturhistoriskt och ”pedagogiskt” perspektiv på folkbildning och särart¹⁶². Han kan även sägas aktivt införliva (genom argumentation) dessa begrepp i det egna projektet, vilket får betydelse för förståelsen av folkbildning och särart. Även här uppmärksammas folkbildningen som på något sätt ”formad” eller konstruerad, utifrån historiska, kulturella och sociala aspekter. Samtidigt beskrivs folkbildningen som en pedagogisk diskurs. På så sätt både anknyter Gougoulakis till en dominerande diskurs och skapar en individuell positionering.

Vidare resonerar Gougoulakis (2001) kring studiecirkeln ”förr och nu”. Enligt detta resonemang har folkbildningen en lång tradition i Sveriges samhälls- och kulturliv. Statistiska redovisningar om studieförbundens verksamhet för året 1986 visar att studiecirkelverksamheten i dagens Sverige antar dimensioner av ett verkligt massfenomen. Av den intervjuundersökning som genomförts av Gougoulakis framgår att större delen av deltagarna uppger att de deltagit i studiecirkel för att öka sina kunskaper i ett visst ämne och för att träffa andra människor. Utgångspunkten i tradition och historia är vanligt förekommande i talet om folkbildning och särart. Samtidigt dras paralleller mellan hur det har varit och är. Gougoulakis bidrar även till att hävda folkbildningens betydelse, samt ett slags särart bestående i varför människor väljer att delta i studiecirkel och vad detta kan ge. Regeringens principiella syn på folkbildningen, såsom den är formulerad i senaste propositionen, ger enligt Gougoulakis en bra bild av de värden folkbildningen skall stå för.

Folkbildningen är och skall vara fri och frivillig. Det fria och frivilliga folkbildningsarbetet öppnar möjlighet till kunskapssökande för var och en utifrån egen erfarenhet och längs egna vägar, utan att begränsas av krav på resultat och utslutningsmekanismer. Det är detta som ger möjlighet till samtal, engagemang och ifrågasättande utan på förhand givna ramar. Just därigenom fyller folkbildningen en roll som ingen annan utbildningsform kan göra, en roll som också bidrar till att upprätthålla demokratins vitalitet (Gougoulakis, 2001, s. 25).

¹⁶² T.ex. talar om pedagogik i relation till frågan om folkbildning och särart.

Propositionen understryker att statens stöd till folkbildningens organisationer syftar till att garantera folkbildningens egenvärde, vilket sammanfattas med orden friheten, frivilligheten, idéstyrningen och självständigheten (Gougoulakis, 2001). Detta i sin tur innebär att folkbildningen förblir oberoende av politiska och ekonomiska maktgruppsintressen, under förutsättning att dess verksamhet vad avser mål och inriktning inte "tär" på statens förtroende. När regeringen i senaste propositionen fastslår att folkbildningen "genomfört en verksamhet som står i god överensstämmelse med angivna syften för statsbidragsgivningen" motiverar den sin bedömning bl.a. med att "folkbildningen bidrar till en höjd kunskapsnivå i samhället"¹⁶³. Dessa resonemang kan antas föras i nära relation mellan forskningen och de statliga propositionerna, dvs. de för ett relativt likartat språk. I dessa resonemang är frågan om särart, också i relation till andra utbildningsformer central.

Diskussion av texterna

Denna kategori, som analyserats fram ur Byströms (1976/77) och Gougoulakis avhandlingar, grundas i ett tänkande kring att utgångspunkter och resonemang kring t.ex. "studiecirkeln särart" har betydelse för konstruktionen av folkbildning och särart. Dessa resonemang är även intressanta utifrån den argumentation som kan sägas "jämföra" eller sammanblanda frågan om vad folkbildningen "har" varit med vad den "är", "borde", "måste" eller "skall" vara. Utifrån dessa utgångspunkter dras slutsatser om folkbildning och särart, slutsatser som blir både breda och splittrade. Talet om folkbildning och särart kommer även att rymma aspekter av både historiskt, traditionellt, faktiskt/empiriskt, kritiskt, normativt och ideellt slag. Utgångspunkten för dessa resonemang tas i historien och tidigare forskning, där resonemangen typiskt rör sig kring vad folkbildningen "har" varit och "kan" vara. Även statliga proposi-

¹⁶³ Folkbildning definieras av Gougoulakis som en speciell aspekt av en samhällelig/kulturell verksamhet/praktik. Den syftar på de breda folkmassornas ansträngningar för uppvaknande ur "en självförvållad okunnighet" och inträffar samtidigt med tillblivelsen och konsolideringen av den moderna nationalstaten. Folkbildning som begrepp hör intimt ihop med begreppet folkrörelse, som i sin tur betecknar en opposition mot etablerade maktstrukturer i Sverige. Från andra hälften av 1800-talet representerar de underprivilegerade samhällsgruppernas intressen. Inom folkrörelserna uppstår efter hand ett behov av utbildning av ledare och medlemmar. Bildningsarbetet får därigenom en massiv, bred och folklig karaktär som i mycket framstår som komplement till den grundläggande utbildning som stat och kommun erbjuder.

tioner utgör viktiga utgångspunkter för vad folkbildningen ”skall” eller ”bör” vara. Kanske lite missvisande dras sedan slutsatser om vad folkbildning och särart ”är”. Dessa sätt att argumentera ligger som viktiga utgångspunkter för talet om folkbildning och särart och kan kanske ses som del av en dominerande diskurs¹⁶⁴.

Byström (1976/77) bidrar till konstruktionen av folkbildning och särart genom sin relativt tidiga avhandling, där talet om ”den ideala studiecirkeln” och dess förverkligande, kan tänkas ha etablerats som en dominerande diskurs. Detta tänkande aktualiserar relationen mellan ideal och praktik i frågan om folkbildning och särart. Resonemangen handlar vidare om variationer inom ett slags gränser, som ofta representeras i form av motbilder (annan utbildning), i relation till det som utmärker folkbildningen (särarten). Byströms tal om den ideala studiecirkeln och huruvida denna uppnås eller inte har fått stor genomslagskraft, åtminstone representerar det ett vanligt förekommande sätt att resonera kring folkbildning och särart. Denna argumentation är typiskt historiskt grundad, dvs. utifrån föreställningar om hur det har varit samt ideal av olika slag relateras till den folkbildande verksamheten. Utifrån föreställningar om ”den ideala studiecirkeln” undersöks huruvida denna uppnås, samt vilka potentiella faror som kan finnas för dess förverkligande.

Slutsatserna som dras handlar om en variation inom folkbildningen, men inom vissa gränser (Byström, 1976/77). Framförallt finns motbilder i annan utbildningsverksamhet, för vad folkbildningen inte önskas eller bör vara. T.ex. får folkbildningen inte bli till en skolklass (som kännetecknas av förmedling och lärares dominans), eller till kafferep (där den sociala aspekten dominerar, och man riskerar att komma bort från frågorna). På så sätt blir det en fråga om vad som är idealet, i relation till de relativt ofta orealiserade idealen. Man kan t.ex. tänka sig en folkbildning som lever upp till idealet, och som kännetecknar ett slags särart, samtidigt som annan verksamhet existerar parallellt, kan tänkas med större influenser från annan typ av utbildning¹⁶⁵.

Gougoulakis (2001) bidrar till konstruktionen av folkbildning och särart genom en kulturhistorisk beskrivning av folkbildningens framväxt, men framförallt genom betoningen av statliga propositioner, som i sig är ett viktigt villkor för forskarna att förhålla sig

¹⁶⁴ Som den sammantagna förståelsen av folkbildning och särart som framstår, i sig rymmande ett antal deldiskurser. Dvs. de olika sätten att tala om folkbildning och särart bidrar till den sammantagna förståelsen av den.

¹⁶⁵ Även förförståelse ges en relativt stor betydelse i avhandlingen.

till. Gougoulakis betonar även folkbildningens demokratispekt. Dessa utgångspunkter säger något om vad folkbildningen skall eller bör vara, vilket typiskt relateras till vad den "är".

Konstruktionen av folkbildning och särart blir synlig i kritik, förhandlingar och frågan om relationen mellan ideal och verklighet

Till grund för denna kategori ligger främst analyser av Gull-Marie Roséns (1984) och Bosse Jonssons (2003) avhandlingar. I analysen som helhet har jag intresserat mig för vad som används i argumentationen, hur denna är strukturerad, vilken bild som framstår av folkbildning och särart, samt hur detta kan förstås. Resonemangen presenteras genom referat, citat och löpande diskussioner. Denna kategori rymmer inte enbart frågor om avhandlingarnas struktur, utan också vilken typ av resonemang som förs i en folkbildande praktik, vilket är intressant i sig och som kan säga något "annat" än det som tidigare diskuterats. Fortfarande fokuseras dock avhandlingarnas argumentation och struktur, dvs. hur de kritiska resonemangen om folkbildning och särart används som underlag för det egna projektet¹⁶⁶. Denna kategori grundas i ett tänkande kring att frågan om folkbildning och särart kan synliggöras i kritiska förhandlingar kring folkbildning och särart, vad den "är" och "skall vara". Typiskt uppstår dessa diskussioner i förhållande till förändringar, "hot" och nya verksamheter inom folkbildningen. På så sätt aktualiseras återigen relationen mellan ideal och verklighet, och här "förhandlas" den om.

Rosén (1984) diskuterar kritiken mot de s.k. KOSKO-cirklarna (konst- och konsthantverkscirklar). Praktiska KOSKO-cirklar har särskilda målkrav ställda på sig för att få statliga bidrag, målkrav som skall värna om bildningsmomentet i cirklarna. Trots det kan praktiska cirklar urarta till rena hobby-cirklar, med enbart produktion av alster som mål, menar hon. Den estetiska bildningen blir därmed i stort sett obefintlig. Hur cirkeln utvecklas beror enligt detta perspektiv till stor del på cirkelledaren, som styr utvecklingen och instruerar hur studiematerialet skall användas. Utgångspunkten i detta resonemang är ett slags målkrav, för vad folkbildningen "skall" vara. Som hos Gougoulakis tas utgångspunkten i en statligt subventionerad diskurs, som kan tänkas som ett villkor att förhålla

¹⁶⁶ Diskussionerna av avhandlingarna är något kortare än tidigare.

sig. Dvs. särarten kan endast bibehållas eller uppnås i relation till dessa villkor. Som hos t.ex. Chaib tycks det här även handla om införlivandet av en del av folkbildningen, med tillhörande förhandlingar kring dess legitimitet etc. Denna diskussion tas som utgångspunkt för avhandlingen, men "anammats" även för det egna projektet. Detta kan antas syfta till att komma till rätta med kritiken mot KOSKO-cirklarna, men även till att föra en idémässig diskussion om vad folkbildningen är och skall vara (i denna del). Liksom Byström talar Rosén om motbilder, t.ex. kan cirklarna urarta till rena hobbycirklar, enbart syftande till produktion av alster. På så sätt finns ett slags gränser, som en andra "motpol" till vilken särarten förhåller sig. Den första motpolen skulle då vara de ideal och krav som ställs upp för folkbildningen, som ett slags särart. Särarten skall enligt detta perspektiv upprätthållas, inom rimliga gränser, och såväl cirkeldeltagare och cirkelledare bör anpassa sig efter detta. Dessa resonemang illustreras även nedan.

I avhandlingen används diskussioner om folkbildning, vad den är och skall vara, som en kritisk utgångspunkt, men också som utgångspunkt för det egna projektet. T.ex. refererar Rosén (1984) till tidskriften *Form*, som ägnat ett nummer åt konsthantverk och folkbildning. Under rubriken "Hobbypyssel eller folkbildning?" diskuterar Lotta Jonsson var studieförbundens konsthantverks-cirklar hör hemma. T.ex. beskrivs konsthantverkscirklarnas starka frammarsch och särart. Enligt detta perspektiv är det cirkeldeltagarna, men främst cirkelledarna, som avgör vad som blir av cirkeln. Verksamhetens relation till målen kritiserar vidare, och enligt Jonsson är det många cirkeldeltagare som berättar om cirklar som inte alls uppnår de uppsatta målen och att flertalet studiecirklar i konsthantverk inte blir "studiecirklar". Enligt Jonsson är målen högravande och hämmande, och studieförbundens problem ligger i bristen på tillräckligt kunniga och välutbildade cirkelledare, samt i deltagarnas ensidiga önskan att bara tillverka föremål.

Lotta Jonssons artikel bemöts av Maivor Karlsson, folkbildningskonsulent vid Skolöverstyrelsen och av studierektor Ralph Uddman, Folkbildningsförbundet (Rosén, 1984). Karlsson medger att det är besvärligt för studieförbunden att balansera mellan deltagarnas behov och cirklarnas mål. Samtidigt tycker hon att Jonssons artikel är ett oanständigt angrepp på de cirkelledare och de studieförbund som ändå försöker och även lyckas nå målen i sin verksamhet. Enligt Uddman rymmer Jonssons artikel tillräckligt många sanningar men tillräckligt många missförstånd och insinuanta

angrepp för att kunna hoppas på en debatt. Ulla Fichtelius, biträdande rektor på Kursverksamheten i Uppsala, uppfattar å andra sidan Jonssons artikel som ett öppet och ärligt försök att visa på att teorierna stämmer dåligt med verksamheten. Enligt detta perspektiv är det svårt att se artikeln som ett oanständigt angrepp, och Jonssons synpunkter stämmer väl med de egna. Reglerna uppfattas också som styrande och hämmande, och välutbildade och erfarna cirkelledare skulle istället kunna skapa en ideal studiesituation utan givna former och bestämda regler.

Jonsson (2003¹⁶⁷) diskuterar den kritik som folkbildaren Bengt Nerman framförde mot bildningsbegreppet under sextiotalets begynnande år. Enligt detta perspektiv kan den historiska återblicken skapa förståelse för den aktuella diskursens möjlighetsvillkor (som studeras inom folkbiblioteken). På så sätt utgör kritiken, men även de historiska utgångspunkterna och bildningsidealen, viktiga utgångspunkter för talet om folkbildning och särart.

Enligt Nerman (Nerman, 1962, refererad av Jonsson, 2003) hade bildningsarbetets ändamål blivit danandet av en fulländad människa, vilket burits fram av en moraliserande idealism som inte fann någon motsvarighet i den enskilda människan. Istället pläderade han för en bildningssyn där människan tillåts träda fram med en egen individualiserad identitet, vilket skulle vara en förutsättning för en genuin bildningsprocess. Nerman vände sig mot folkbildningsarbetets objektivering av den enskilde invånaren, och talade för individens egen, i god mening, subjektiverande bildningsgång. Denna subjektivering var rent av en förutsättning för att den enskilda människan överhuvudtaget skulle kunna påbörja sin bildningsgång (vars vägar inte kunde förutses). På så sätt läggs olika tyngdpunkter, de möjliga tolkningarna av folkbildning och särart, kan tänkas beroende på tid, perspektiv och verksamhetsfär. Nerman t.ex. talar här om en förskjutning från en objektiverande till en subjektiverande bildningsprocess.

Jonsson relaterar denna typ av diskussion till den pedagogiska kursen i folkbiblioteken, enligt vilken den huvudsakliga avsikten inte är att föreskriva hur bildningen ska se ut, eller att lära invånaren att följa detaljerade levnadsregler. Syftet är istället att tillhandahålla redskap för självreflexion och självstyrning. Nerman förebådade på så sätt det avståndstagande mot på förhand deklarerade

¹⁶⁷ För att inga förväxlingar skall uppstå, det är Bosse Jonsson som nu refereras till.

erade bildningsmål som senare skulle uppträda i den pedagogiska diskursen, menar Jonsson.

Syftet med avhandlingen är inte att utforska i vilken utsträckning folkbiblioteken kan sägas utföra en folkbildande verksamhet. I den pedagogiska diskurs som studeras ges emellertid uttryck för föreställningar om vad folkbildning är (Jonsson, 2003). En funktion begreppet folkbildning har för dess uttolkare är att vara ett medel för att peka ut vad den pedagogiska diskursen inte är och därmed att benämna vad den pedagogiska diskursen är, menar Jonsson. När den pedagogiska diskursen framställs som att den inte är folkbildning, är det för att folkbildning inte är folkuppfostran. Det vill säga att folkbildning enligt diskursen inte är när någon eller några på förhand har avgjort vad bildningens innehåll skall vara, för att tillskriva sig uppgiften att förmedla detta innehåll till "folket".

När den pedagogiska diskursen framställs som att den är folkbildning, är det för att folkbildning är att göra det bildningsinnehåll tillgängligt som människor vill ha¹⁶⁸. På så sätt förhåller sig även praktikerna till de olika bildningsidealerna och frågan om vad folkbildning "är" och "skall vara". På så sätt ges idealerna även olika tyngdpunkt beroende på vad som passar den egna verksamheten. Jonssons ansats är även intressant som ett sätt att ta utgångspunkter i praktikernas uppfattningar om vad folkbildning är och skall vara. Bland såväl praktiker som forskare tycks det finnas ett centralt behov av att förhålla sig till dessa frågor. Samtidigt tas utgångspunkten i de bildningsidealerna, och den tradition, som utgör en intressant motpol till praktikernas uppfattningar och verksamhet. Praktikerna tycks även förhålla sig till forskningens och traditionens olika bildningsideal.

¹⁶⁸ Inom den pedagogiska diskursen ryms olika, för att inte säga motsatta, föreställningar om vad folkbildning är (Jonsson, 2003). Med referens till Gustavsson (1991, refererad av Jonsson, 2003) framgår att folkbildningsbegreppet inbegriper skilda betydelser, såväl när det gäller dess innehåll som samhälleliga funktion. För att ge en bakgrund till formuleringen av den pedagogiska diskursen redogör Jonsson, genom att hänvisa till Gustavsson, för några historiskt betingade idéer om folkbildning. Det visar sig då, att vare sig folkbildning används som en betydelse att ta avstånd från eller som en betydelse att knyta an till, kan den pedagogiska diskursen härledas till någon av Gustavssons bildningsideal. De tjänar därmed som den pedagogiska diskursens möjlighetsvillkor. När folkbildning ges betydelser för vad den pedagogiska diskursen inte är, får folkbildning likheter med Engbergs nyhumanistiska bildningsideal. Den främsta likheten är att det finns ett bildningsinnehåll som har ett värde och som därför måste förmedlas till människor även om de inte själva frågat efter det. När folkbildning ges betydelser för vad den pedagogiska diskursen är, får det likheter med Oscar Olssons självbildningsideal. Den främsta likheten är att människor själva ska finna bildningens innehåll och avgöra dess innehåll.

Diskussion av texterna

Denna kategori, som analyserats fram ur Roséns (1984) och Jonssons (2003) avhandlingar, grundas i ett tänkande kring att frågan om folkbildning och särart kan synliggöras i kritiska diskussioner eller förhandlingar kring folkbildning och särart, vad den ”är” och ”skall” vara. Typiskt uppstår dessa diskussioner i förhållande till förändringar, hot av olika slag, och nya verksamheter inom folkbildningen. Här aktualiseras även relationen mellan ideal och praktik, vilken aktivt ”förhandlas” kring. Införlivandet av nya verksamheter och projekt är centrala i dessa diskussioner. I avhandlingarna används ett antal kritiska diskussioner eller förhandlingar om vad folkbildning är och skall vara, i relation till de egna projekten. Som vi tidigare sett sätts typiskt ett slags gränser för vad folkbildning är och kan vara. På sätt och vis handlar det om ett slags bestämningar om vad folkbildning och särart ”är”, ofta i relation till ”det andra”, i form av t.ex. andra utbildningsformer. I avhandlingarna tas utgångspunkten i ett antal kritiska perspektiv. Frågan om hur idealen kan relateras till en praktik har tidigare diskuterats. Idealerna aktualiseras återigen som ett slags diskurs eller utgångspunkt.

Rosén (1984) bidrar till konstruktionen av folkbildning och särart genom sättet att ta en utgångspunkt i diskussioner och förhandlingar om KOSKO-cirklar. Den debatt som här presenterats är i sig intressant för frågan om folkbildning och särart. Detta ”förhandlande” relateras t.ex. till de målkrav som från olika håll ställs upp, där vissa ”gränser” för vad folkbildningen bör vara sätts upp i form av t.ex. motbilder och ett talet om ett slags särart. Samtidigt talas det om studiecirklar, att det inte alltid ”blir” studiecirklar, resone-mang som känns igen från t.ex. Byström. T.ex. talas det om ”hobby-pyssel” som motbild. Dessa problem antas ha att göra med både studiecirkelledare och studiecirkeldeltagare. Cirkelledarna kan på något sätt vara olämpliga, och cirkeldeltagarna kan, genom sin ensartade vilja att tillverka föremål, motverka det estetiska bildnings-idealet. Trots den stundtals fräna debatt som uppstår, verkar den välkomnas av flertalet här representerade. På så sätt tycks det även finnas en relativt enad diskurs om vad KOSKO-cirklarna är och skall vara.

Jonsson (2003) bidrar på ett liknande sätt till konstruktionen av folkbildning och särart, genom utgångspunkterna i folkbildaren Bengt Nerman kritik av bildningsbegreppet, samt i relaterandet till

vad jag uppfattar som det egna projektets diskursiva frågor om vad folkbildning och särart ”är”. Nerman ville se en förskjutning från danandet av en fulländad människa till att människan fick framträda med en egen individualiserad identitet, från en objektivering till en subjektivering. Förutom denna kritiska diskussion tar Jonsson sin utgångspunkt i praktikernas uppfattning om vad folkbildning är och inte är (i folkbibliotekens pedagogiska diskurs). Dessa praktiker ger stöd för en icke föreskrivande folkbildning, istället skall den ge ”redskap för självreflektion och självstyrning”. Jonsson tar vidare sin utgångspunkt i historia och ideal. Syftet är dock inte att undersöka huruvida folkbiblioteken utför folkbildande verksamhet. Däremot ges som ovan nämnts uttryck för vad folkbildning (folkbiblioteken) är och inte är.

Slutkommentarer

I detta arbete har folkbildning och särart studerats såsom konstruerade i ett antal avhandlingar inom folkbildningsforskning. På så sätt har forskningens bidrag till förståelsen av folkbildning och särart fokuserats. Frågan om folkbildning och särart betraktas här som under ständig diskussion eller ”förhandling”. Vad denna diskussion grundas på, hur den är strukturerad, vilken bild av folkbildning och särart som framstår, samt hur detta kan förstås har varit frågor för analysen av avhandlingar inom folkbildningsforskning.

Rakt igenom arbetet har ambitionen varit att löpande diskutera frågan om folkbildning och särart, i relation till ett antal reflekterande texter om folkbildningens särart och innebörder, i relation till ett antal teoretiska perspektiv på särart, identitet, diskurser och forskningstexter, samt i den empiriska analysen av ett antal avhandlingar inom folkbildningsforskning. I detta sammanhang kan det dock endast röra sig om en påbörjad diskussion av frågan om folkbildning och särart. Det kan också enbart handla om mina egna tolkningar. På grund av arbetets omfattning och karaktär förs här endast en kortfattad diskussion.

Utifrån ett ”utanförperspektiv” på folkbildning¹⁶⁹ verkade det rimligt att studera folkbildning och särart som på något sätt konstruerade. Avhandlingarna i folkbildningsforskning tycktes utgöra viktiga dokument i detta sammanhang. På så sätt verkade det rim-

¹⁶⁹ Jag har studerat på folkhögskola, men inte tidigare forskat om folkbildning.

ligare att studera frågan om ”hur” snarare än frågan om ”vad”¹⁷⁰. Denna problemformulering gick alltså från uppfattningen om ”att” folkbildningens särart finns, till att intressera sig för ”hur” den konstrueras, och vad detta får för konsekvenser för förståelsen av folkbildning och särart. Tidigare har diskuterats huruvida detta perspektiv kan ses som utmanande mot en dominerande diskurs. Är t.ex. syftet konstruktivt, eller är jag ute efter att kritisera folkbildningen och avhandlingsförfattarna?

Tvärtom hoppas jag att detta perspektiv skall kunna ses som fruktbart, då det kan ge en förståelse för särartsdiskussionens processer, funktioner, och konsekvenser för förståelsen av folkbildning och särart. Samtidigt är diskussionen om folkbildning och särart motsägelsefull, vilket tyder på att det finns ett relevant problem att studera. Denna studie uppmärksammar bl.a. det spektra av perspektiv på folkbildning och särart som framträder, samt prövar att diskutera hur detta kan förstås. Syftet har, som tidigare diskuterats, inte varit att på något sätt ”hänga ut” eller kritisera de refererade avhandlingsförfattarna. Det fokus på särarts- och identitetsfrågor som tycks finnas inom folkbildningsfären är inte heller på något (negativt) sätt unikt. Enligt det socialkonstruktivistiska perspektivet är det mesta socialt konstruerat. Avhandlingarna har analyserats som ”text” och som del i diskussionen om folkbildning och särart, utifrån de aspekter som tidigare presenterats. Den breda och explorativa ansatsen kan kanske betraktas som problematisk. T.ex. tror jag att texten kan komma att kräva en del av läsaren. Jag menar dock att den är berättigad, då analyser av detta slag i stort sett lyser med sin frånvaro.

Trots arbetets titel har jag kommit att tala om ”folkbildning och särart” snarare än ”folkbildningens särart”. Detta genom att frågan om folkbildningens särart tycks utgöra en del av ett större sammanhang, där talet om särart är ett viktigt verktyg i talet om folkbildning, och folkbildningsforskning – som fält. Detta fält ses som språkligt/diskursivt konstruerat, utifrån ett antal individuella projekt/positioneringar, vilka bidrar till den sammantagna förståelsen av folkbildning och särart. Båda begreppen (folkbildning och särart) är dock fortsatt intressanta. Av huvudsakligt intresse är kanske den typ av särartsdiskussion som här studerats. Denna kan dock inte frikopplas från sitt sammanhang, dvs. den pågår inom

¹⁷⁰ Dvs. det blev en fråga om att ta frågan om ”hur” och samtidigt ”konstruktionen” på allvar.

ramen för folkbildningsfären, och inom talet om folkbildning¹⁷¹. På så sätt kan även förståelsen av folkbildningens särart komma att omförhandlas, genom att det här blir frågan om ett antal särarter, vilka utgör ett slags sammantagen bild av folkbildning och särart (som individuella projekt/positioneringar inom ramen för ett fält eller en dominerande diskurs).

I detta arbete utarbetas och prövas en teoretisk och empirisk/metodisk referensramen för fortsatt arbete med frågan om folkbildning och särart. Denna utgår från folkbildning och särart såsom konstruerade, som en fråga om identitet, föreställda gemenskaper eller diskurser. Denna ”icke-traditionella” referensram har utarbetats för att studera frågan om särartskonstruktion, inom ramen för ett folkbildningsfält¹⁷². Oavsett vilka begrepp som används så syftar den teoretiska referensramen till att förstå den process som syftar till att skapa något eget ”inom” eller i relation till ett fält eller en dominerande diskurs. Enligt dessa perspektiv är det möjligt att betrakta folkbildningens särart eller identitet som under ständig konstruktion eller förhandling, vilket gör den skör, diffus och ambivalent. Inom ramen för fältets dominerande diskurser och motdiskurser kan särarten förstås.

I analysen av avhandlingar visar sig detta i ett antal sätt att skriva om folkbildning och särart. Som ett centralt tema framstår de utgångspunkter som tas i avhandlingarna, samt hur dessa sedan utgör grund för att dra slutsatser. Som centrala utgångspunkter syns ett antal begrepp, t.ex. bildning och folkbildning. Dessa utgångspunkter används sedan för att ”skriva fram” de egna avhandlingsprojekten, vilket har studerats i t.ex. referenshantering och argumentation. Typiskt har dessa utgångspunkter karaktären av ideal eller uppfattningar om vad folkbildningen ”är” eller ”skall vara”, grundat i t.ex. historiska förebilder, statliga propositioner eller olika bildningsideal. Dessa ideal relateras t.ex. till den praktiska folkbildningsverksamheten, för att se i vilken utsträckning idealen ”uppfylls”. Andra teman av betydelse för konstruktionen av folkbildning och särart blir synlig i kritiska diskussioner eller ”förhandlingar” om olika delar av folkbildningen. Dessa handlar typiskt om vad folkbildningen ”är” eller vad som ska ”ingå” i den. Ett återkommande tema i dessa diskussioner är förhållandet mellan ideal

¹⁷¹ Talet om ”folkbildning” och ”särart” innebär dessutom en avgränsning, dvs. det är inte frågan om vilken särart som helst.

¹⁷² För att analysera detta såsom avhandlingarna analyserats så finns ett intresse och en utgångspunkt i de särskilda ”problemen” snarare än i en folkbildningstradition.

och praktik/verklighet, där idealen utgör utgångspunkt för att värdera, förstå eller utforma en praktik. Ytterligare ett centralt tema som funnits i avhandlingarna är t.ex. utgångspunkten i "studiecirkelns särart". Användandet av dessa utgångspunkter har studerats som referens- eller argumentationskedjor. Typiskt handlar resonemangen om vad folkbildningen har varit i relation till vad den är, eller borde/måste/skall vara. Dessa kategorier eller sätt att skriva kan antas ha betydelse för konstruktionen av folkbildning och särart.

Samtidigt är det frågan om komplexa processer och material, där varje avhandling kan ses som en "värld i sig". Trots det har jag tyckt att det har varit rimligt att studera frågan om folkbildning och särart på detta vis. Detta för att få en bild av hur folkbildningsforskningen bidrar till att konstruera folkbildning och särart. Ansatsen har varit att visa på centrala "sätt" att tala om/konstruera folkbildning och särart. Inför fortsatta studier verkar det rimligt att fortsätta studierna av vad diskussionen om folkbildning och särart grundas på (vad används), hur diskussionen är strukturerad (hur argumenteras det för), vilken bild av folkbildning och särart som framstår (den sammantagna bilden), samt hur kan detta förstås (utifrån teoretiska och empiriska studier).

Bilaga

Avhandlingar inom folkbildningsforskning

Avhandlingarna har klassificerats utifrån ämnen/frågor, disciplin/ort, förlag, institution/allmänt. Källa Sundgren (1998a och b) samt sökningar i Libris, Mimerbas etc.

- 1954 (Törnqvist, K.) – Studiemotiv och studieintresse (Folkuniversitetet), sociologi/pedagogik, Lund, studiecirkeln.
- 1967 (Åkerstedt, J., lic.) – Bildningssyn och studieverksamhet (ABF), litteraturhistoria/sociologi, Uppsala, studiecirkeln.
- 1972 (Sörbom, P.) – ”Läsning för folket”, tidig folkbildningshistoria, förlag, allmänt.
- 1974 (Bogärde, B.) – Lärarförening och stat, statsvetenskap, Uppsala, folkhögskolan.
- 1976/1977 (Byström, J.) – ”Alla studiecirklar blir inte studiecirklar”, pedagogik, Stockholm, studiecirkeln.
- 1978 (Sparman, K.-J.) – Folkhögskola, rörelse, kristen profil, pedagogik, Umeå/förlag, folkhögskolan.
- 1980 (Andersson) – Organisering, etablering, profilering av folkbildning över tid, förlag, cirkel.
- 1982 (Andersson, G.) – Bildning och nöje, blåsmusikkårer, musikvetenskap, Uppsala, allmänt.
- 1984 (Linnér, B.) – Litteraturläsningens institutionella villkor, förlag, cirkel.
- 1984 (Rosén, G.-M.) – Konst- och konsthantverk, studieförbund och kulturpolitik, Umeå, cirkel.
- 1985 (Arvidson, L.) – Studieförbund, arbetarrörelse och frikyrkörörelse, pedagogisk syn, Malmö, studiecirkel.
- 1985 (Hellblom, L.) – Primitiv och organiserad demokrati, socialdemokratisk offentlighet, förlag, cirkel.

- 1986 (Selander, S-Å.) – Livslångt lärande, kyrkoförsamling, pedagogik, Lund/förlag, allmänt.
- 1986 (Sundgren, G.) – Folkhögskolepedagogik, myndighet och medborgare, FOU, Stockholm, pedagogik, folkhögskolan.
- 1988 (Borgström, L.) – Vuxnas kunskapssökande, självstyrt lärande, Lärarhögskolan, pedagogik/förlag, allmänt.
- 1988 (Ginner, T.) – ”Den bildade arbetaren”, teknik, samhälle, bildning, ABF, Tema Linköping, allmänt.
- 1989 (Krantz, K.) – ”Filosofen i exil”, publicisten och folkbildaren Alf Ahlberg, Uppsala, pedagogik, allmänt.
- 1990 (Hansson, P.) – Styrning, kultur, förändringsbetingelser i kyrklig församlingsverksamhet, pedagogik, Uppsala, allmänt.
- 1990 (Waldén, L.) – ”Genom symaskinens nålsöga”, teknik och social förändring, kvinno- och manskultur.
- 1991 (Gustavsson, B.) – ”Bildningens väg”, bildningsideal, arbetarrörelse, Göteborg, idéhistoria/förlag, allmänt.
- 1991 (Skoglund, C.) – Vänsterstuderande, kulturradikalism, bildningsideal, idéhistoria, Stockholm/förlag, allmänt.
- 1992 (Ekman, B.) – ”Livsvillkor, livsformer, utbildning”, kommun, pedagogik, Uppsala pedagogik/förlag, allmänt.
- 1992 (Pettersson, L.) – ”Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham”, folkundervisning, feodalism, kapitalism, Uppsala historia/förlag, allmänt.
- 1992 (Svanberg Hård, H.) – Informellt lärande, folkhögskolan, process, Linköping, pedagogik, folkhögskolan.
- 1992 (Onsér-Franzén, J.) – Kommunpolitik, kultur, Göteborg, etnologi, kultur etc.
- 1993 (Skogar, B.) – Teologihistoria, Stockholm/förlag, allmänt.
- 1993 (Hartman, P.) – ”Skola för ande och hand”, praktisk-estetisk verksamhet, folkhögskolan, Linköping, pedagogik.
- 1993 (Sjösten, I.) – Sockenbibliotek, folkbildningsinstrument, bildningssyn, Linköping, pedagogik, bibliotek etc.
- 1994 (Aléx, P.) – Rationell konsument, KF som folkupplysare, förlag, allmänt.
- 1994 (Gustavsson, K.) – Idrottens mening, utveckling och läromedel, ”organisationsdidaktisk kompetensanalys”, Uppsala, pedagogik, allmänt.
- 1994 (Olsson, B.) – ”Den bildade borgaren”, bildning och folkbildning, förlag, allmänt.
- 1994 (Lundgren, S.) – ”Dikten i etern”, litteraturvetenskap, Uppsala, bibliotek etc.

- 1995 (Rydbeck, K.) – ”Nyktet läsning”, Godtemplarrörelse, Uppsala, litteraturvetenskap, allmänt.
- 1996 (Mattsson, M.) – ”Vinter i folkhemmet”, socialt arbete, Göteborg, allmänt.
- 1996 (Törnqvist, I.) – ”Oscar Olsson, folkbildaren”, universitet och folkbildning, Linköping pedagogik/förlag, studiecirkeln.
- 1996 (Torstensson, M.) – Moderna folkbibliotek, USA-Sverige, biblioteks- och informationsvetenskap, Göteborg, bibliotek etc.
- 1996 (Chaib, C.) – ”Ungdomsteater och personlig utveckling”, bildning och folkbildning, Lund, pedagogik, studiecirkeln.
- 1997 (Olsson, U.) – ”Folkhälsa som pedagogiskt projekt”, hälso-upplysning i SOU, Uppsala, pedagogik/förlag, allmänt.
- 1997 (Sjögren, M.) – ”Fattigvård och folkuppfostran”, liberal politik, förlag, allmänt.
- 1997 (Thörn, H.) – ”Modernitet, sociologi, sociala rörelser”, politik, kollektiv, identitet, sociologi, Göteborg/förlag, allmänt.
- 1997 (Trotzig, E.) – Märkeskvinnor, flickor och slöjd, Linköping, pedagogik, allmänt.
- 1998 (Bergstedt, B.) – ”Den livsupplysande texten”, Grundtvig, förlag, allmänt.
- 1998 (Nordberg, K.) – ”Folkhemmets röst”, radion som folkbildare, Umeå, idéhistoria/förlag, bibliotek etc.
- 1999 (Leffler, M.) – ”Böcker, bildning, makt”, klassformering, Lund historia, allmänt.
- 1999 (Osman, A.) – ”The strangers among us”, social construction of identity, Linköping, pedagogik, folkhögskola.
- 2000 (Andersson, P.) – ”Att studera och bli bedömd”, vuxen-studerande, Linköping, pedagogik, allmänt.
- 2000 (Berndtsson, R.) – Folkhögskolepedagogik, möten mellan bildningsprojekt, folkhögskolans särart, Linköping, pedagogik, folkhögskolans
- 2000 (Lindberg, B.) – ”Kvinnor, vakna, våga”, Honorine Hermelin Grönbeck, Lund, pedagogik, allmänt.
- 2000 (Wallin, K.) – ”Folkbildning på export”, Stockholm, pedagogik, allmänt.
- 2001 (Gougoulakis, P.) – Livslångt lärande på svenska – studie-cirkeln, Lärarhögskolan, pedagogik, studiecirkeln.
- 2001 (Boström, M.) – ”Miljörörelsens mångfald”, Lund, social omsorg, allmänt.
- 2001 (Lundqvist, Å.) – ”Bygden, bruket och samhället”, människor och organisationer, Lund, sociologi, allmänt.

- 2002 (Björk, M.) – ”Upplösningens dialektik”, bildningsmål och politisk modernitet, Uppsala, historia/förlag, allmänt.
- 2002 (Persson, T.) – Kommunala musikskolan, Göteborg, musikvetenskap, allmänt.
- 2002 (Niklasson, L., lic.) – ”Medborgarbildning i lokalsamhället, Lärarhögskolan, pedagogik, allmänt.
- 2002 (Paldanius, S.) – Ointressets rationalitet, vuxenstuderande, rekrytering, Linköping, pedagogik, allmänt.
- 2002 (Eriksson, L.) – Invandrare, integration, folkhögskola, Linköping, pedagogik, folkhögskola.
- 2003 (Jonsson, B.) – Medborgaren på marknaden, pedagogisk diskurs för folkbibliotek, Linköping, pedagogik, bibliotek etc.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, R. (1988). *Den skötsamme arbetaren. Ideal och realiteter i ett norrländskt sågverkssambälle*. Stockholm: Carlsson.
- Anderson, B. (1992). *Den föreställda gemenskapen. Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daiadalo.
- Andersson, E. Laginder, A-M. Larsson, S. & Sundgren, G. (1996). *Cirkelsambället. Studiecirkelns betydelse för individ och lokalsambälle*. Delbetänkande av Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen, SOU 1996:47. Stockholm: Fritze.
- Andersson, E. (2001). *Cirkelledarskapet. En intervju- och enkätstudie med cirkelledare*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Andersson, P. & Sjösten, N-Å. (1997). *Vuxenpedagogik i Sverige: forskning, utbildning, utveckling: en kartläggning*. Delbetänkande. SOU 1997:120.
- Arvidson, L. (1985). *Folkbildning i rörelse: Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet – en jämförelse*. Malmö: Liber.
- Arvidson, L. (1987). *Folkbildningen som forskningsområde. Avgränsningar och forskningsbehov*. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Arvidson, L. (1988). ”Frihet till vad? En belysning av folkhögskolans förutsättningar och utveckling”. I Arvidson m.fl. *Folkhögskolans pedagogiska miljö: Några teoretiska aspekter på formella och informella bildningsprocesser*. Rapport Liu-PEK-R129. Linköping: Universitetet.
- Arvidson, L. (1991). *Folkbildning och självuppfostran: En analys av Oscar Olssons idé och bildningssyn*. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Asplund, J. (1979). *Teorier om framtiden*. Stockholm: Liber.
- Barlebo Wennerberg, S. (2001). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Stockholm: Liber

- Bengtsson, J.-I. (1980). *Från arbetskris till arbete med människor*. StorPUFF-projektet. Rapport nr 5. Stockholms universitet: pedagogiska institutionen.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1979). *Kunskapssociologi. Hur individ- en uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström och Wistrand.
- Bergstedt, B. & Larsson, S. (red.) (1995). *Om folkbildningens innebörder – nio försök att fånga en företeelse*. Linköpings universitet: Mimer, Skapande Vetande.
- Bergstedt, B. (1998). *Den livsupplysande texten. En läsning av N F S Grundtvigs pedagogiska skrifter*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2000). Textens mening och makt. *Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Studentlitteratur.
- Berndtsson, R. (2000). *Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 75.
- Bra Böckers Ordbok*. (1995). Vol.3. Malmö: Bra Böcker.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge.
- Byström, J. (1976/77). *Alla "studiecirklar" blir inte studiecirklar* (2 volymer). Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metod- bok*. Lund: Studentlitteratur.
- Cederblad, C. (1943). "Folkbildning". I *Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Chaib, C. (1996) *Ungdomsteater och personlig utveckling: En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Lunds universitet: Pedagogiska institutionen.
- Eriksson, L. (1997). *Folkhögskolan som kulturell mötesplats*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Eriksson, L. (1999). *Folkbildning i ett mångfaldigt samhälle. Segregerad verksamhet med integrerande syfte?* Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Eriksson, L. (2002). "Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället..." *Om invandrare – integration – folkhögskola*. Linköping: Studies in Education and Psychology No. 84.
- Eriksson, L. & Osman, A. (2003) *Utsatt folkbildning – en studie av studieförbunds verksamhet med invandrardeltagare i utsatta bostads- områden*. Rapport till Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen 2004
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. New York: Longman.

- Ginner, T. (1988). *Den bildade arbetaren. Debatten om teknik, samhälle och bildning inom Arbetarnas bildningsförbund 1945–1970*. Linköping studies in Art and Science.
- Gougoulakis, P. (2001). *Studiecirkeln. Livslångt lärande ... på svenska!* Stockholm:HLS Förlag, Studies in Educational Sciences 40.
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (1995). ”Att tänka om folkbildningsidén”.
- Bergstedt, B. & Larsson, S. (red.) (1995). *I Om folkbildningens innebörder – nio försök att fånga en företeelse*. Linköpings universitet: Mimer, Skapande Vetande.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Göthberg, B. (1993), *Folkhögskolor och demokratifostran; Utrops-tecken och frågetecken*. Stockholm: Folkbildningsrådet
- Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.
- Hansen, F.T. (2002) *Det filosofiske liv. Et dannelseideal for existenspedagogiken*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Hartman, P. (1993). *Skola för ande och hand. En studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 38.
- Hartman, P. (1996). *Studier i förening. Några medlemmars tankar om demokrati och cirkelstudier i folkrörelsen*. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Hellblom, L. (1985). *Från primitiv till organiserad demokrati: En studie av några offentligheter inom den socialdemokratiska arbetarrörelsen med utgångspunkt i 1970-talets studiecirklar i Vikmanshyttan och Söderfors*. Stockholm: Salamanders förlag.
- Heyman, I. (1995). *Gånge hatt till! Omvårdnadsforskningens framväxt i Sverige – sjuksköterskors avhandlingar 1974-1991*. Daidalos.
- Holmström, O. (2000). *Funktionshindrade och folkhögskolan. Perspektiv på empowerment genom folkbildning*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Höghjelm, R. (1988). ”Att nalkas folkhögskolans pedagogik”. I Arvidson m.fl. *Folkhögskolans pedagogiska miljö: Några teoretiska aspekter på formella och informella bildningsprocesser*. Rapport Liu-PEK-R129. Linköping: Universitetet.
- Höghjelm, R. (1992). *Folkhögskolans pedagogiska praxis: en studie av pedagogiska arbetsformer på långa kurser*. Stockholm: HLS.

- Jonsson, B. (2003). *Medborgaren och marknaden. Pedagogisk diskurs för folkbibliotek*. Linköping Studies in education and psychology No. 90.
- Jonsson, J. O. & Gähler, M. (1995). *Folkbildning och vuxenstudier. Rekrytering, omfattning, erfarenheter*. Delbetänkande av Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen: SOU 1995:141. Stockholm: Fritzes.
- Karnung, G. (2001). *Röster om kvalitativ forskning. En karaktäristik utifrån vetenskapliga texter*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 97.
- Key, E. (1906). *Folkbildningsarbetet. Särskildt med hänsyn till skönhetssinnets odling*. Uppsala: Apelberg.
- Kommittédirektiv 2001:74. Utvärdering av folkbildningen.
- Kullgren, C. (1982). Vad bju'r ni för provinsen?: identitet, konsumtion och historia. *Om konstruktion och upprätthållande av regional särart. Framställningar av det förgångna i Finnskogsfestivalen*. Ljusgården. Göteborg : Etnologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Kullgren, C. (2000). *Ack Värmeland. Regionalitet i diskurs och praktik*. Etnologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Kulturen i siffror 2002:1. Studieförbunden 2001. Statens kulturråd. Sveriges officiella statistik.
- Larsson, S. (1995). "Folkbildningen och vuxenpedagogiken". I Bergstedt, B. & Larsson, S. (red.) (1995). *I Om folkbildningens innebörder – nio försök att fånga en företeelse*. Linköpings universitet: Mimer, Skapande Vetande.
- Larsson, S. (1999). "Studiecirkeldemokratien". I SOU 1999:84. *Civilsamhället*. Demokratiutredningen.
- Larsson, B. (1997). *Ljus och upplysning äfven för qvinnan. Kvinnors medborgarbildning i den svenska folkhögskolan 1868–1918*. Göteborg: Anamma.
- Larsson, B. (2001). "Könsskillnad och folkbildning." I Nordberg, K. & Rydberg, K. (red.). *Folkbildning och genus. Det glömda perspektivet*. Linköping: Mimer.
- Larsson, S. mf.l. (2003) *Folkbildning och funktionshinder – en fallstudie i Skåne*. Rapport till Stattens utvärdering av folkbildningen 2004, SUFO 2.
- Leander, S. (1974). *Folk och bildning. Jämförande studier till omkring 1870 som inledning till en svensk folkbildningshistoria*. Stockholm: Folkbildningsförbundet.

- Liedman, S-E. (2001): *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Lindgren, L. (1996). *Kan en filtbatt stärka demokratin? Om mål och ideal i folkbildnings-sammanhang*. Stockholm: Carlsson.
- Lindgren, L. Petersen, A-L. & Ring, L. (1997). *Excellens i flexibilitet: Utvärdering av folkbildningens insatser för arbetslösa*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Lindgren, L. (2001). Varken privat eller offentligt: Folkbildningsrådet "i myndighets ställe". Göteborg : Centrum för forskning om offentlig sektor (CEFOS), Universitetet.
- Linnér, B. (1984). *Litteratur och undervisning. Om litteraturundervisningens institutionella villkor*. Malmö: Liber.
- Magnusson, L. (1998). *Folkbildningens identitet och kännetecken*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Mannergren, B. (1987). *Brandskatten. Ett kulturprojekt i Mölndal med deltagare i åldrarna 7 år. Undersökning av deltagarnas upplevelser och erfarenheter*. Högskolan i Jönköping: Pedagogiska rapporter 18.
- Marcusdotter, M. (1991). *Folkbildarkvinnor: om "folkhögskole-mödrar" och folkbildarkvinnor innanför och utanför ramarna – från 1873 till nutid: identitet och frigörelse*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Marshall, G. (1994/1998). *Dictionary of Sociology*. Oxford University Press.
- Micheletti, M. (1994). *Det civila samhället och staten: medborgarsammanslutningarnas roll i svensk politik*. Stockholm: Fritzes.
- Niklasson, L. (2002). *Medborgarbildning i lokalsamhället. En rapport från projektet Folkbildningen och de demokratiska utmaningarna*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Nordberg, K. (2001). "En flitig, förnuftig, finurlig, förnöjsam, företagsam, fredsälskande, föreningsaktiv fru och flerbarnsmor med förråden fyllda. Om husmorsfostran och medborgarbildning i radio." I Nordberg, K. & Rydberg, K. (red.). *Folkbildning och genus, det glömda perspektivet*. Linköping: Mimer.
- Nordvall, H. (2002). "Folkbildning som mothege-monisk praktik?" I *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Volym 11, nummer 2, 2002. Pedagogiska institutionen. Örebro: Universitetet.
- Onsér-Franzén, J. (1992). *Kulturernas kamp. En etnologisk undersökning om kommunala politiker, deras syn på kultur och utformning av praktisk kulturpolitik i en svensk medelstor kommun*

- 1978–1985. Göteborgs universitet: Etnologiska institutionen, Skrifter från Etnologiska föreningen i Sverige.
- Onsér-Franzén, J. (1995). ”Den positiva balansen’. En etnologisk betraktelse över folkbildningen”. Bergstedt, B. & Larsson, S. (red.) (1995). I *Om folkbildningens innebörder – nio försök att fånga en företeelse*. Linköpings universitet: Mimer, Skapande Vetande.
- Onsér-Franzén, J. (1998). *Folkbildaren – en ny intellektuell. En studie om folkhögskolan som kulturmiljö*. Möndal: HumTek
- Osman, A. (1999). *The “Strangers” Among Us. The Social Construction of Identity in Adult Education*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 61.
- Parker, I. and the Bolton Discourse Network (1999). *Critical Textwork. An introduction to varieties of discourse and analysis*. Open University Press.
- Petersen, K. A. (1999). *Sygeplejevidenskab – myte eller virkelighed? Tre delar*. Viborg Amt, center for Vidareuddannelse.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality. Discourse, Rethoric and Social Construction*. London: Sage.
- Proposition 1990/91:82. *Folkbildning*.
- Proposition 1997/98:115. *Folkbildning*.
- Renborg, G. (1996). *Bildande Blad. Tidskrifter i folkbildningens tjänst*. Carlssons
- Rosén, G-M. (1984). *Konst- och konsthantverkscirklar under 1970-talet. De fyra största studeiförbundens syn på denna verksamhet med anledning av den nya kulturpolitiken*. Umeå universitet: Umeå studies in the humanities; 65/Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Rydbeck, K. (1995). *Nyktet läsning. Den svenska godtemplarrörelsen och litteraturen 1896–1925*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Rydbeck, K. (2001). ”Kvinnorna innanför och utanför ramarna. Om folkbildningsbegreppet och könspektivet.” I Nordberg, K. & Rydberg, K. (red.). *Folkbildning och genus, det glömda perspektivet*. Linköping: Mimer
- Rydbeck, K. (2002). ”Kön och makt i folkbildningen, reflektioner kring kvinnornas positioner inom folkbildningens fria bildningsarbete”. I *Utbildning och demokrati. Temanummer om folkbildning*. Volym 11, nummer 2, 2002.
- Sarup, M. (1988/1993). *Poststructuralism and postmodernism*. Pearson Education Limited.

- SFS 1991:977. Förordning om statsbidrag till folkbildningen.
- SFS 1992:737. Förordning om ändring i förordningen (1991:977) om statsbidrag till folkbildningen.
- SFS 1998:937. Förordning om ändring i förordningen (1991:977) om statsbidrag till folkbildningen.
- Sjösten, N-Å. (1995). "Hitler som folkbildare. Uppfattningar hos folkbibliotekets lokala aktörer". I Bergstedt, B. & Larsson, S. (red.) (1995). *I Om folkbildningens innebörder – nio försök att fånga en företeelse*. Linköpings universitet: Mimer, Skapande Vetande.
- Sköld, M. & Åström, E. (1990). *Studiecirkeldemokrati: Ett försök tillgenomlysning av ABF som demokratifostrare*. Stockholm: ABF.
- SOU 1946:68. *Det fria och frivilliga folkbildningsarbetet*. Del 1. Allmänt folkbildningsarbete. Stockholm.
- SOU 1953:24. *Folkhögskolans ställning och uppgifter*. 1946 års skolkommission.
- SOU 1976:16. *Folkhögskolan* Del 1. Huvudbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning. Stockholm: Liber/Allmänna.
- SOU 1977:38. *Folkbildningen i framtiden*. En debattskrift från folkbildningsutredningen. Stockholm: Liber/Allmänna.
- SOU 1990:65. *Folkhögskolan i ett framtidsperspektiv*. Betänkande från folkhögskolekommittén. Stockholm: Liber/Allmänna.
- SOU 1990:66. *Det fria bildningsarbetet*. Debattinlägg om folkbildningen och folkhögskolan i framtiden. Stockholm: Liber/Allmänna.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Liber/Allmänna.
- Sundgren, G. (1980). *Folkhögskolan – en folkets högskola*. Stockholms Universitet: Pedagogiska institutionen: Forskningsgruppen för utvecklings- och miljöfrågor (Umil); 18.
- Sundgren, G. (1986). *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare: En studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975–1978*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen: Forskningsgruppen för utvecklings- och miljöfrågor (Umil); 22.
- Sundgren, G. (1998a). *Folkbildningsforskning – en kunskapsöversikt. Om forskningsfältets historiska bakgrund, nuläge och framtid*. Del 1. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Sundgren, G. (1998b). *Folkbildningsforskning – en kunskapsöversikt. Kommenterad bibliografi*. Del 2. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Sundgren, G. (1999). "Folkbildning – från jämlikhet till frihet?". I SOU 1999:84. I *Civilsamhället*. Demokratiutredningen

- Sundgren, G. (2000). *Demokrati och bildning: essäer om svensk folkbildnings innebörder och särart*. Borgholm: Bildningsförlaget.
- Svanberg-Hård, H. (1992). *Informellt lärande. En studie av läroprocesser i folkhögskolemiljö*. Linköpings universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköping studies in education and psychology; 33.
- Svensson, A. (2002). *Studiecirkeldeltagare 2000?* Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Talerud, B. (1985). *Kulturpedagogik i tekniksamhälle. Om möjligheter till kulturell utveckling genom pedagogisk verksamhet*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen: Umilrapport; 21.
- Törnqvist, I. (1996). *Oscar Olsson folkbildaren. I synnerhet hans tankar om universitetens roll i folkbildningsarbetet*. Stockholm: Sober.
- Utbildningspolitiskt program för folkhögskolan*. (1978) Stockholm: SFHL.
- Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Temanummer om folkbildning och folkbildningsforskning. Volym 11, nummer 2, 2002.
- Vestlund, G. (1991). *Folkhögskolans interna demokrati: Sammanfattningar av utredningar 1967–1987*. Stockholm: Skolöverstyrelsen/Linköping: Fortbildningsnämnden.
- Vestlund, G. (1996). *Folkuppfostran. Folkupplysning. Folkbildning*. Stockholm: Brevskolan.
- Waldén, L. (1994). *Handen och anden: De textila studiecirkelnas hemligheter*. Stockholm: Carlsson.
- Waldén, L. (1996). I. Anderson, Y. & Walden, L. *Kunskap och samhällsnytta i hantverkscirklar och hantverksutövande*. SOU 1996:122. Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen. Stockholm: Fritze.
- Wallin, Kerstin (2000): *Folkbildning på export? Sammanhang, förutsättningar, möjligheter*. Stockholm: Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 95.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Wodak, R.; de Cillia, R.; Reisigl, M.; Liebhart, K. (1999). *The discursive construction of national identity*. Critical Discourse Analysis Series. Edinburgh University Press.
- Åkerlund, E. (1975). *Storstugan*. Stockholm: Författarförlaget.

Internet

Folkhögskolornas informationstjänst, FIN

www.folkhogskola.nu

Folkbildningsrådet

www.folkbildning.se

Libris folkbildningsbibliografi

www.libris.kb.se/svensk.folkbildningsbibliografi.html

Libris websök

<http://websok.libris.kb.se/websearch/form?lang=eng>

Mimer databas

<http://www.liu.se/mimer/se>

Nationalencyklopedin, NE

www.ne.se

Svenska Akademiens ordbok, SAOB 97

<http://g3.spraakdata.gu.se/saob>

Svenska folkhögskolans lärarförbund, SFHL

www.sfhf.se

Studieförbundens intresseorganisation

www.studieforbunden.nu

SUFO 2

www.sou.gov.se/sufo2

Yahoo

<http://se.yahoo.com/>

Utbildningsdepartementet om folkbildning

www.utbildning.regeringen.se/ansvarsomr/vuxfolk/folkbildning/folkbildning.htm