Om folkhögskolans dynamik

Möten mellan olika bildningsprojekt

Rolf Berndtsson

FILOSOFISKA FAKULTETEN
LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linköping Studies in Education and Psychology No. 75
Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences

Linköping 2000

Om folkhögskolans dynamik

Möten mellan olika bildningsprojekt

Rolf Berndtsson

FILOSOFISKA FAKULTETEN
LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linköping Studies in Education and Psychology No. 75
Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences

Linköping 2000

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Institutionen för beteendevetenskap
SE-581 83 Linköping

*Om folkhögskolans dynamik
Möten mellan olika bildningsprojekt*

Rolf Berndtsson
Tryck: Parajett AB, 2000
ISRN LiU-IBV-STU--75--SE
ISBN 91-7219-877-X
ISSN 1102-7517

Innehåll

FÖRORD

1. INLEDNING	9
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	13
3. FÖRFÖRSTÅELSE	15
3.1 PERSONLIG UTGÅNGSPUNKT.....	16
3.2 FOLKHÖGSKOLANS SÅRART	19
3.3 CENTRALA BEGREPP	30
3.3.1 Bildningsprojekt.....	32
3.3.2 Mikro-makt	39
3.3.3 Gemeinschaft - Gesellschaft och Livsvärld - System.....	48
4. FORSKNINGSSTRATEGI.....	57
4.1 BILDNINGSPROJEKT INOM FOLKHÖGSKOLAN – ETT HISTORISKT PERSPEKTIV	57
4.2 FALLSTUDIERNÄ	58
4.2.1 Datainsamling och analys - fallstudierna	61
4.2.2 Studiens genomförande	66
4.2.3 Metodreflexion post factum	69
4.3 DET HISTORISKA MATERIALET	72
4.3.1 Folkhögskolans aktörer på formulerings- och realiseringsarenan	75
5. FOLKHÖGSKOLANS SJÄLVFÖRSTÅELSE.....	79
5.1 PRAKTISKT YRKESFÖRBEREDANDE KUNSKAPER OCH MEDBOR- GERLIG BILDNING SAMMANSMÄLTER TILL ETT POLYTEKNISKT BILDNINGSPROJEKT	80
5.2 ETT RATIONELLT/PRAGMATISKT BILDNINGSPROJEKT VÄXER FRAM SAMTIDIGT SOM "GRUNDBULTEN" ALLMÄN MEDBORGERLIG BILDNING FASTSTÄLLES.....	86
5.3 EN IDEOLOGISK KONFRONTATIONSINRIKTNING ORSAKAR TURBULENS KRING VISSA FOLKHÖGSKOLOR	92

5.4	DEN BEHÖRIGHETSGIVANDE UTBILDNINGEN STÅR STARK I JÄMFÖRELSE MED MEDBORGARFOSTRAN OCH PERSONLIG- HETSUTBILDNING.....	101
5.5	ALLMÄN MEDBORGERLIG UTBILDNING TUNNAS UT.....	112
5.6	SAMMANFATTNING	122
6.	DE STUDERADE FOLKHÖGSKOLORNA	124
6.1	RÖRSTADS FOLKHÖGSKOLA	124
6.2	DE STUDERANDE VID RÖRSTADS FOLKHÖGSKOLA OCH ÅRET 1995/96	125
6.3	RÖRLANDS FOLKHÖGSKOLA.....	134
6.4	DE STUDERANDE VID RÖRLANDS FOLKHÖGSKOLA OCH ÅRET 1995/96	134
7.	BILDNINGSPROJEKT – STUDERANDE	141
7.1	PRESENTATION AV BILDNINGSPROJEKTEN	142
7.2	KOMMENTARER TILL BILDNINGSPROJEKTEN	148
7.3	DELTAGARNA - RÖRSTAD	152
7.4	DELTAGARNA - RÖRLAND.....	176
7.5	SAMMANFATTNING AV KLASSERNAS BILDNINGSPROJEKT RÖRSTAD-RÖRLAND.....	192
8.	BILDNINGSPROJEKT – LÄRARE	208
8.1	LÄRARNAS - RÖRSTAD (LENA OCH PETER)	208
8.2	LÄRARNAS - RÖRLAND (MONA OCH ANDERS).....	217
8.3	SAMMANFATTNING, RÖRSTAD OCH RÖRLAND.....	225
9.	BILDNINGSPROJEKT – INSTITUTION	228
9.1	RÖRSTADS FOLKHÖGSKOLA	229
9.2	RÖRLANDS FOLKHÖGSKOLA	234
10.	PROCESSEN	239
10.1	BILD 1.....	240
10.2	BILD 2.....	254
10.3	BILD 3.....	264
10.4	BILD 4.....	274
10.5	SAMMANFATTNING	285
11.	DISKUSSION.....	288

SUMMARY 301

THE AIM OF THE STUDY 301

THE MAIN ASPECTS IN THE STUDY 301

RESEARCH OVERVIEW 303

METHOD 305

CONTEXT 306

FINDINGS 307

THE PROCESS 312

DISCUSSION 313

REFERENSER..... 315

BILAGOR

Förord

Studien handlar om synen på kunskap och lärande vid svensk folkhögskola med den allmänna kursen i fokus. Ett stort tack till deltagare, lärare och skolledare vid Rörstads och Rörlands folkhögskolor för er hjälp och generösa medverkan under den tid studien pågick. I synnerhet tänker jag på Lena, Peter, Anders och Mona, lärare vid Rörstad och Rörland. Utan er samverkan och ert engagemang hade detta arbete inte varit möjligt. Tack Peter för alla kloka synpunkter i slutarbetet av avhandlingen.

Min forskning har pågått under många år och jag vill inledningsvis tacka några personer som i början av avhandlingsarbetet hjälpte mig framåt. Professor Kjell Rubenson för idérikedom och entusiasm samt professor Per-Erik Ellström för bl.a. samtal kring struktur och analys. Arbetets inriktning var då huvudsakligen historisk.

Avhandlingen hamnade först 1995 på det spår som jag sedan dess tagit mig fram på. Det var professor Staffan Larsson och professor Bernt Gustavsson som gav mig möjlighet att arbeta med forskningsprojektet "Möten mellan bildningsprojekt i folkbildningens vardag" och ni blev också mina handledare. Ni har varit outtröttliga i att diskutera och utmana och alltid ställt upp och väglett mig. Bättre handledare vore svårt att hitta.

Forskningsprojektet har finansierats av HSFR (Humanistiskt samhällsvetenskapliga forskningsrådet) och under några år hade jag även möjlighet att få viss tjänstensättning genom det kompetensutvecklingsprogram som erbjöds inom Institutionen för pedagogik och psykologi. Ett varmt tack till professor Sven G. Hartman som organiserade detta "procentarprogram" och intresserade sig för min studie och gav mig dåligt samvete på ett konstruktivt sätt.

Den vuxenpedagogiska forskningsgruppen och det vuxenpedagogiska seminariet har även vid flera tillfällen behandlat min undersökning och kommit med goda råd. Ett särskilt tack till Per Hartman och Per-Åke Myrin för hjälp och stöd. Jag vill också tacka docent Lars Arvidson för kloka och betydelsefulla råd i samband med mitt slutseminarium. Av Bo Göthberg har jag fått många kloka synpunkter på det historiska materialet.

Till alla mina kolleger och vänner på Vuxenutbildarcentrum vill jag ge en eloge för att ni varit uppmuntrande och förstående, i synnerhet i det hektiska och ovissa slutskedet av avhandlingsarbetet.

Maritta Edman har på ett suveränt sätt redigerat texten och skrivit ut den. Tack till Ulla-Britt Persson som granskat engelskan i sammanfattningen på ett ytterst insiktsfullt sätt. Jag är även tacksam för de initierade synpunkter som kollegiet vid Mullsjö folkhögskola har gett mig vid våra fortbildningsmöten.

Min familj har oftast haft ett oändligt tålamod och visat stor förståelse under alla dessa år. Tack Barbro, Helena och Jonas för er ständiga hjälp med att läsa, diskutera och analysera. Hur har ni orkat med mig? Och tack Helena för hjälpen med att skriva ut intervjuerna. Även Mina och Pelle har varit stödjande och engagerade. Ett speciellt tack till min sondotter Julia som såg till att komma till världen nästan samtidigt med att denna avhandling blev klar.

Norrköping i oktober 2000

Rolf Berndtsson

1. Inledning

Vid avslutningen fick jag av föreståndaren ett intyg om att jag var fullt mäktig svenska språkets behandling i tal och skrift. Jag satte stort värde därpå och gör så ännu. Jag har sökt att rättfärdiga det betyg, som Pär Tonning gav mig. Någon examensmerit hade skolan inte givit, men min och kamraternas reella kompetens för livet hade utan tvivel förbättrats.¹

Anders Pers var 22 år gammal och hade gått i småskola och folkskola och under några vintrar varit byskollärare i Mora. Föräldrarna ägde ett småbruk och det var nog tänkt att sonen skulle överta gården i sinom tid. Han ville inte utbilda sig till lärare främst därför att seminarieutbildningen avskräckte honom. Anders hade även skrivit om kommunala frågor i de lokala tidningarna i Falun, men han ville inte heller syssla med kommunalpolitik.

Yrkespolitikerns ställning lockade mig icke. Dess vanskligheter voro uppenbara! För mig hägrade ställningen som fri bonde med möjlighet att säga min mening i förekommande allmänna frågor. Men jag ville känna mig säker på att kunna i tal och skrift hävda min uppfattning på ett även formellt oklanderligt sätt.²

Så det blev en kurs på folkhögskola hösten 1882 i ett läge då skolan befann sig i ett instabilt läge. Anders lyckades dock att genomföra sin bildningsinriktning och minns fortfarande många möten och samtal.

¹ Citerat efter redaktör Anders Pers som gick i Fornby folkhögskola i början av 1880-talet. I: Hedlund, K. (red.) *Svensk Folkhögskola under 75 år*, 1943, s. 410.

² Pers, A. På folkhögskola i början av 1880-talet, I: Hedlund, K. (red.) *Svensk Folkhögskola under 75 år*, 1943, s. 403.

Vid vår kurs liksom vid de föregående förekom fria samtal över uppställda ämnen en eller två kvällar i veckan. Under höstterminen deltog eleverna rätt allmänt i dessa samtal. Under höstterminen ökades min säkerhet. Så småningom övergick meningsutbytet till ett samtal mellan mig och skolans föreståndare med mina kurskamrater som åhörare.³

Under hans tid på skolan förvandlades dess liberalt humanistiska inställning ”till närmare överensstämmelse med den politiska konservatism, som fått ökad makt i vårt lands allmänna liv”.⁴ Anders slutsats vid en tillbakablick i mogen ålder är att folkhögskolorna ger en ”allmänbildning som är behövlig för människor som vill leva ett rätt mänskligt liv”.⁵

En annan bildningssyn avtecknar sig hos Henning Sjöström,⁶ som gick på folkhögskola i slutet av trettio-talet. Här återges några minnesord som visar att han medvetet använde sig av utbildningen för att meritera sig själv inför fortsatta högre studier.

Skolan var en utmärkt läroanstalt. Den tillät inte några utsvävningar. Eleven skulle vara givna tider på sitt rum. Klara sina läxor väl om man ville vara kvar på skolan. Det var stor efterfrågan ute i byarna på plats. På våren efter två terminer avlade jag realexamen i Piteå som privatist med tentamen i alla ämnen inför lärare och censorer. Jag hade inte velat tala om för andra från min by, att jag gick upp i realexamen. Jag var ju inte säker på att lyckas. Skammen kunde då komma över mig och mina bröder.⁷

Enligt författaren karakteriserades skolan av ”lektioner, lektioner och åter lektioner” – rena paradiset för denne målmedvetne studerande. Å andra sidan tillhörde han ”det fåtal som vägrade motta frälsningens hugsvalelse” vilket var denna ”kristliga folkhögskolas” målsättning för sina studerande.⁸

³ Pers, A. På folkhögskola i början av 1880-talet, I: Hedlund, K. (red.) *Svensk Folkhögskola under 75 år*, 1943, s. 408.

⁴ Ibid., s. 410–411.

⁵ Ibid. s. 411.

⁶ Henning Sjöström gick två terminer på Solviks folkhögskola, åren 1939–40.

⁷ Sjöström, H. *Min väg*, 1988, s. 79.

⁸ Ibid. s. 80.

Vid denna tid måste en folkhögskolestuderande uppsöka en real-skola och tentera i olika ämnen för att få en formell behörighet, men i och med 1957 års folkhögskoleproposition öppnades möjligheten för folkhögskolan att även ge grundskolekompetens och allmän behörighet för studerande vid den allmänna kursen. I propositionen framhölls dock att folkhögskolans primära målsättning även i fortsättningen skulle vara att fungera som en bildningsskola och inte som en utbildningsskola.

*På hösten - andra året på folkhögskolan
delade jag rum - med en poet
han hade inte - gett ut några böcker
men - han skrev - visade mig
vad han skrev - och sa - det här är poesi
det var annorlunda - än det vi läste
i litteraturen - ofta - beskrev han
vad som hände - på skolan*

*nästa vinter - på en annan folkhögskola
när jag upptäckte - att jag inte kunde
göra mig hörd - skrev jag - och
läste upp för andra - i klassen och skolan
och - sa - det här är poesi
så - har den här boken - blivit till*

Erkki Lappalainen⁹

Erkki Lappalainen, som kom till Sverige i februari 1970 hade jobbat sex år inom industrin som slipare. Han försökte komma in i det svenska samhället genom att gå på kurser och lära sig svenska, men hade svårigheter att förstå svenskarna och i synnerhet "den frigjorda svenska kvinnan". Så Erkki började studera på folkhögskola i mitten av 70-talet för att lära sig språket och för att få umgås med svenskar på internatet. Hans mycket skiftande erfarenheter av tiden på folkhögskolan framgår av hans diktsamling *Jag ville så gärna säga det*. Hans poesi förmedlar en känsla av en ökad självkänsla och tilltro till det skrivna ordet som ett instrument och kommunikationsmöjlighet.

⁹ Lappalainen, E. *Jag ville så gärna säga det*, 1975, s. 17. (Erkki Lappalainen studerade vid Nordens folkhögskola Biskops-Arnö 1970–72 och vid Marieborgs folkhögskola 1972–74.)

Erkki visste alltså ganska väl vad han ville få ut av sin folkhögskoletid. Han ville bl.a. förbättra sina möjligheter i det svenska samhället genom att lära sig svenska och samhällskunskap och ville dessutom lära sig förstå och umgås med sina nya landsmän. Han var däremot inte intresserad av att skaffa sig formell behörighet i några ämnen för att senare kunna studera vid högskola. Vi vet också att Erkki upptäckte och erövrade det skrivna ordet på folkhögskolan och började utnyttja det på ett för honom nytt sätt, vilket kom att ge hans liv en ny inriktning.

Dessa exempel på folkhögskolestudier avser inte att ge någon generell bild av folkhögskolans bildningsinriktningar under de valda perioderna, utan personerna får i stället illustrera några olika sätt att förhålla sig till studier på folkhögskola. Det sista exemplet som gavs i ovanstående berättelse var ifrån 1970-talet och frågan är hur dagens folkhögskoleelever resonerar om kunskap och lärande och vad som styr deras förväntningar.

Min studie behandlar dagens folkhögskola, men vill även ge en historisk översikt över skolformens sätt att se på kunskap och bildning. Mina teoretiska utgångspunkter kretsar kring polerna makt och bildning, eftersom jag uppfattar dessa begrepp som centrala om man vill ge en bild av en skolform, även dess motsättningar. Paulston menar att forskarna hittills oftast utgått ifrån ett konsensusförhållande och på så sätt missat väsentliga drivkrafter i dessa underliggande motsättningar.¹⁰

¹⁰ Paulston, R. *Other dreams other schools: Folk colleges in social and ethnic movements*, 1980, s. XI samt Arvidson, L. *Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet - en jämförelse*, 1985, s. 44.

2. Syfte och frågeställningar

Denna studie¹¹ tar sin utgångspunkt i de allmänna kurserna vid två folkhögskolor och mötena mellan tre olika parter, deltagarna, lärarna och institutionen folkhögskola. Fallstudierna behandlar dels vad deltagarna förväntar sig att få ut av sina folkhögskolestudier och dels vad lärare och institution har för bildnings-/kunskapssyn och inställning till undervisningsprocessen. Det övergripande syftet med studien är att beskriva de bildningsprojekt¹² som går att identifiera hos studerande och lärare i dagens folkhögskola. Syftet är vidare att redovisa och analysera några av de processer som uppstår vid mötena mellan de bildningsprojekt som finns representerade hos de olika aktörerna, lärare, studerande respektive institutionen folkhögskola och hur de olika bildningsprojekten påverkas av interaktionen mellan individer och institution. Den eventuella utvecklingen av deltagarnas bildningsprojekt under tiden på folkhögskolan kommer även att beskrivas.

Som en bakgrundsbild, med koppling till avhandlingens centrala begrepp makt och bildning, finns en beskrivning av de bildningsprojekt som utvecklats inom folkhögskolan i ett historiskt perspektiv. Denna berättelse om folkhögskolans självförståelse har en dubbel roll, dels är det en analys med eget värde, dels prövas om det kan ge en bakgrund till dagens bildningsprojekt. Avsikten är att ge en förståelse av skolformens uppkomst och utveckling i samhället, men tjänar även som en tolknings- och förståelsebakgrund till det empiriska materialet som hämtas från två folkhögskolor. Dessutom

¹¹ Projektet har finansierats av HSFR (Humanistiskt samhällsvetenskapliga forskningsrådet) och genomförs av Staffan Larsson, Bernt Gustavsson (vetenskapliga ledare) och Rolf Berndtsson.

¹² Begreppet bildningsprojekt kan sägas representera människors förhållande till kunskap och bildning t.ex. hur viktiga de formella kunskaperna är i förhållande till annan slags kunskap och bildning. Begreppet bildningsprojekt kommer mera ingående att förklaras i kap. 3.3.1.

bildar detta avsnitt en bakgrund till den nutida folkhögskola, vars traditioner och ideologi har sitt ursprung i den "gamla folkhögskolan". Bildningsprojektet, som uppkommit i ett samspel mellan individ och samhälle, är ständigt föränderliga och innehåller både ett förflutet och en framtid. Skolornas allmänna kurser och de studerande utgör studiens fokus och min undersökning tar sin utgångspunkt i ett konfliktperspektiv.

För att uppnå nämnda syfte belyses problemområdet utifrån följande centrala frågeställningar.

1. Vilka bildningsprojekt går att finna hos studerande, lärare och institution med utgångspunkt i den allmänna kursen på folkhögskola?
2. Vilka processer utvecklar sig i mötet mellan deltagarnas och lärarnas bildningsprojekt, när detta sker inom en institution, vars strukturer även innehåller ett slags bildningsprojekt?
3. Hur kan man förstå den nutida folkhögskolans bildningsprojekt i relation till folkhögskolans historia?

3. Förförståelse

I följande avsnitt (kap. 3.1) har jag beskrivit delar av min personliga erfarenhet från folkhögskoleområdet och försökt att även i någon mån relatera till avhandlingens specifika perspektiv. Inom den hermeneutiska traditionen, där förståelsen bygger på att delen kopplas ihop med en helhet, är det viktigt att delge läsarna den förförståelse som ligger till grund för studien. Detta kan vara nog så svårt att klara av men man måste i alla fall göra "utgångspunkten för tolkningen tydlig". En förförståelse redovisas bl.a. genom att "deklarerar personliga erfarenheter, som varit betydelsefulla och relevanta och som utmynnat i forskarens förförståelse av det som skall tolkas".¹³

En annan möjlighet att beskriva sina utgångspunkter är genom att redovisa "forskningsläget" och därigenom de teorier och tolkningar som kommit fram inom det aktuella forskningsområdet.¹⁴ I kapitel 3.2 "Folkhögskolans särart" gör jag en genomgång av den folkbildningsforskning med inriktning mot folkhögskolan som varit relevant för min studie.

Hur en förförståelse uppkommit kan kanske bäst förklaras genom "argumenten för våra tolkningar" eller "vårt val av teorier och infallsvinklar".¹⁵ I det längre avsnittet kap. 3.3 "Centrala begrepp" framgår det att begreppen bildning och makt är de viktigaste utgångspunkterna i studien och att konfliktperspektivet hela tiden finns i fokus. Begreppet bildningsprojekt förklaras och fördjupas inledningsvis med hjälp av Husserl, Schutz och Luckman m.fl.

¹³ Larsson, S. Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk pedagogik*, 1993, s. 196.

¹⁴ Ibid. s. 196.

¹⁵ Ödman, P.-J. *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*, Borås 1983, s. 99.

Därefter tar jag upp några aspekter av Balls mikropolitiska teorier som anknyter till konfliktperspektivet och Larssons studier av maktrelationerna och maktspelet i klassrummet med hjälp av kommunikationsteori. Tönnies och Habermas tankefigurer Gemeinschaft - Gesellschaft och Livsvärld - System används i ett makroperspektiv för att beskriva hur maktstrukturerna kan förändras och nya värdesystem utvecklas. Turner, Paulston och Arvidson för dessa tankegångar vidare in mot folkhögskolans område.

3.1 Personlig utgångspunkt

Under min tid som folkhögskollärare och rektor vid en rörelsefolkhögskola under 70-talet och halva 80-talet¹⁶ upplevde jag hur folkhögskolan omformades inom viktiga områden. 1977 års folkhögskoleförordning¹⁷ resulterade i stora förändringar bl.a. vad gällde skolornas ekonomi,¹⁸ kursverksamhet och pedagogik. Huvudmännens ställning stärktes bl.a. i samband med att skolornas rätt till profilering framhölls, både i ideologiskt avseende och i fråga om kunskapsstoffet.¹⁹

I de pedagogiska delarna i 1977 års förordning fanns avsnitt om t.ex. medvetandegörande undervisning med återkoppling till ett självbildningsideal.²⁰ Nya målgrupper²¹ erfordrade en annan peda-

¹⁶ Skolan ifråga är Marieborgs folkhögskola, arbetarrörelsens folkhögskola i Norrköping.

¹⁷ Folkhögskoleutredningen tillsattes 1973 och dess arbete skapade stor turbulens och aktivitet i folkhögskolevärlden. Betänkandet och den nya folkhögskoleförordningen kom 1977.

¹⁸ Min företrädare som rektor berättade mycket om folkhögskoletiden på 50- och 60-talen då han (liksom andra rektorer) emellanåt lånade ut av egna medel till skolan eftersom de sista procenten av årets statsbidrag utbetalades retroaktivt till skolorna. På 70-talet ryckte kamrer och datorer in i Sörgårdsidyllen och skolorna effektiviserades och marknadsanpassades.

¹⁹ SOU 1976:16, *Folkhögskolan*, huvudbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning, s. 140.

²⁰ Ibid., s. 112–116. Se även Gustavsson, B. *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1931*, 1991, s. 241.

²¹ Till internaten kom yngre studerande i åldrarna 18–25 och många folkhögskolor gjorde stora insatser kanske i synnerhet på 70-talet, genom att även anta studerande med annorlunda social bakgrund och sökande som tidigare haft ett drogberoende. I slutet på 60-talet men i synnerhet i början på 70-talet utveckla-

gogik och metodik och förut helt ämnesinriktade studier fick nu på många folkhögskolor en mer problembaserad och deltagarstyrd utformning, med en betoning på deltagarnas upplevda behov.²² Den nya "reformpedagogiken" rönt starkt yttre motstånd från bl.a. "kunskapsrörelsen" – en motrörelse till den nya pedagogiken.²³

En annan följdverkan av förändringarna var en kraftig turbulens på många folkhögskolor och så var fallet även på min skola. I mitt tycke var denna närhet till kaos oftast stimulerande och utvecklande. En förutsättning för en positiv utveckling var givetvis att det fanns engagerade och kunniga lärare, som var beredda att möta detta nya.

Det fanns en stor samsyn och ett djupt engagemang inom lärarkollektivet men det var oundvikligt att det uppstod interna diskussioner och motsättningar, när förutsättningar och villkor förändrades. Med utgångspunkt i denna, emellanåt stormiga process²⁴ finns efteråt utrymme för självkritik, men själva omläggningen, med avseende på pedagogik och metodik, ledde enligt min åsikt till nya och bättre verksamhetsformer. Detta kunde innebära en mer medveten helhetssyn på uppläggningsen av undervisningen, med aktiverande arbetsformer, en större samverkan mellan lärarna (lärarlag t.ex.) och en fördjupad syn på skoldemokratin.

Det gavs nu rika tillfällen till att på nära håll studera de kraftfält som utvecklades vid en folkhögskola i förhållandet mellan statsmakt, huvudman, personal och studerande. En huvuduppgift, som jag, och många med mig, kände starkt för, var att bibehålla omfånget på de allmänna kurserna.²⁵ En inriktning som inte alltid var

des s.k. dagfolkhögskolor i städerna - som filialer till internatskolorna. Den huvudsakliga målgruppen var kvinnor i 30–50-års åldern med lägre utbildning.

²² Här var Gunnar Sundgrens forskning av stor betydelse. Han ledde ett forskningsprojekt - som oftast benämndes StorPUFF-projektet, i samarbete med Byrå V1, Skolöverstyrelsen. Avsikten var att utveckla och pröva pedagogiska modeller lämpliga för folkhögskolan. 6 rapporter publicerades. Se Sundgren, G. *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare*, 1986, s. 8 (not 3).

²³ Se t.ex. Petersson, J. *Läraren som kunskapsförmedlare*, 1981.

²⁴ Balls mikropolitiska tankar beträffande "conflict" och "domination" är mycket tillämpliga i detta sammanhang (se kap. 3.3.2).

²⁵ Enligt den nya förordningen skulle den allmänna kursen omfatta minst 50 % av kursverksamheten. Det fanns en tydlig tendens att specialkurser och korta kurser kunde överstiga 50 %:s gränsen på en del folkhögskolor.

lätt att följa när starka krafter inom huvudorganisationen i stället var intresserade av korta samverkanskurser,²⁶ som var ekonomiskt lönsamma och mera låg inom den egna rörelsens intressesfär. Emellanåt förelåg uppenbara intresse motsättningar mellan den inriktning som lärare och rektor ville driva och den syn på verksamheten, som en allt starkare huvudman företrädde.²⁷

Många folkhögskolor ökade genom kortkurserna sina kontakt- ytor in i samhället, vilket bl.a. öppnade upp för nya presumtiva målgrupper.²⁸ I början på 90-talet sjönk dock antalet korta kurser (samverkanskurser) drastisk på grund av ändrade studiebidrags- former till deltagarna och många skolor tvingades lägga om sin verksamhet.²⁹ Samtidigt ökade huvudmannens möjligheter till pro- filering och målstyrning genomfördes.

Efter folkhögskoletiden mellan åren 1987–1990 arbetade jag med ”det nya kortkursprojektet” på uppdrag av SÖ (Skolöverstyrel- sen). I studien ingick ett femtontal folkhögskolor och det var kort- kursverksamheten vid den svenska folkhögskolan som beskrevs och analyserades.³⁰ I kontakten med denna rika och mångfasette- rade verksamhet insåg jag tydligt vilket värde det låg i dessa kurser, som ofta kunde inriktas mot varje enskild folkhögskolas specifika intresseområde och tradition. Kurserna tjänade emellanåt som en brygga in till en längre kurs eller utbildning. Mina folkbildnings- vyer vidgades betydligt i kontakten med detta kortkursprojekt. Jag blev alltmer övertygad om att de allmänna kurserna skulle vara kär- nan inom folkhögskolan väl balanserade mot en mångfald av annan verksamhet, i form av specialkurser och kortkursverksamhet.

²⁶ En samverkanskurs var en kortkurs på folkhögskola i samverkan mellan någon organisation, ett studieförbund och en folkhögskola. Folkhögskolans lärare hade det pedagogiska ansvaret och minst 25 % av undervisningen.

²⁷ Systemets ekonomi- och nyttighetstänkande utmanade folkhögskolans pro- cessinriktade livsvärld (se kap. 3.3.3 ”Livsvärld – system”).

²⁸ På grund av den ökade kursverksamheten - i samverkan med olika organisa- tioner och föreningar kan man göra jämförelser mellan ett f.d. lugnare familj- rare Gemeinschafts-tillstånd och en mera samhällsnära, resultat inriktad Gesell- schafts-verklighet (se kap. 3.3.3 ”Gemeinschaft-Gesellschaft”).

²⁹ Berndtsson, R. *Fackliga samverkanskurser på folkhögskola*. Linköping 1987.

³⁰ Berndtsson, R. *Det nya kortkursprojektet, del 1: Huvudrapport*, Rapport nr 140A från PUFF och *Det nya kortkursprojektet, del 2: Rapporter från 15 folk- högskolor*, Rapport nr 140B från PUFF.

Samtidigt tjänstgjorde jag vid universitetet i Linköping, institutionen för pedagogik och psykologi (IPP), och undervisade i pedagogik, huvudsakligen vid folkhögskolläraryrket, men även några terminer vid ämneslärarutbildningen. Dessutom har jag hela tiden ingått i den Vuxenpedagogiska forskningsgruppen, den s.k. "vuxengruppen" som utgjort en bas för mitt arbete med detta forskningsprojekt.³¹

I mitt nuvarande arbete på folkhögskolläraryrket kommer jag regelbundet i kontakt med många lärare och lärarkandidater på olika folkhögskolor bl.a. genom praktikbesök och har då möjlighet att relatera mina folkhögskoleerfarenheter till den nya verklighet som växer fram inom folkhögskolan. Denna växling mellan olika perspektiv har varit viktig för distanseringens skull, men även vad gäller tolkningen och förståelsen av min empiri.

3.2 Folkhögskolans särart

Folkbildningsforskningen har framför allt under 80- och 90-talen varit starkt inriktad på bildningens och folkbildningens historia. Så gjorde t.ex. Arvidson en studie av bildningsarbetet inom frikyrkorörelsen och arbetarrörelsen där han analyserar den pedagogiska synen i rörelseförankrad folkbildning i Sverige under 1900-talet.³² Han fann att bildningsarbetet har sin utgångspunkt i de motsättningar som finns i samhället och rörelsernas strävan efter att förändra och förbättra samhällstillståndet. Arvidson anknyter till Paulstons pedagogiska modeller (se nedan) och hans tankar om hur den svenska folkbildningens historia framhåller underliggande motsättningar som dynamiska krafter.³³ Arvidson har också beskrivit folkhögskolans förutsättningar och utveckling, främst i ett ideologiskt och verksamhetsmässigt perspektiv och behandlar även frå-

³¹ "Möten mellan bildningsprojekt i folkbildningens vardag" är ett forskningsprojekt (Staffan Larsson, Bernt Gustavsson och Rolf Berndtsson) som vill beskriva de processer och möten som uppstår mellan studerande, lärare och folkhögskoleinstitution. De allmänna kurserna vid två folkhögskolor studeras under två år.

³² Arvidson, L. *Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet - en jämförelse*, 1985.

³³ *Ibid.*, s. 44.

gan om folkhögskolans relation till staten och den relativa frihet som föreligger och skolformens påstådda särart.³⁴

Paulston beskriver hur folkrörelserna i början på 1900-talet arbetade för att åstadkomma ett demokratiskt och mera jämlikt samhälle, där ingen skulle behöva svälta eller tvingas utomlands för att överleva kroppsligt och andligt. Många av de olika kämpande rörelserna som t.ex. frikyrkorörelsen, den kooperativa rörelsen, nykterhets- och arbetarrörelsen, byggde upp egna folkhögskolor som ganska snart erhöll statsbidrag för sin verksamhet. Detta gällde även de arbetarrörelseskolor som uppkom i början av 1900-talet. De konservativas taktik var att försöka begränsa det politiska inslaget i skolornas verksamhet men ändå ge en viss möjlighet för arbetarklassungdomar att studera och på så sätt blev dessa skolor ett slags substitut för annan elitinriktad utbildning. Strategin fungerade bra och enligt Paulston har folkhögskolorna endast vid enstaka tillfällen och i mycket begränsad omfattning haft en djupare oroande politisk inriktning.³⁵

Paulston menar att man kan urskilja olika pedagogiska inriktningar eller modeller bland de Skandinaviska rörelsefolkhögskolorna vid olika tidpunkter, beroende på de bakomliggande rörelsernas behov och målsättning och därmed relaterade undervisningsaktivitet. Samma förhållande gäller för den amerikanska arbetarrörelsens folkhögskolor.³⁶ Han skiljer mellan en poetisk/historisk inriktning, en ideologisk/konfrontations inriktning och en rationellt/pragmatiskt inriktad folkhögskola.³⁷

Den poetiskt/historiska modellen med ideella och andliga inslag har varit förhärskande i Danmark och Norge där Grundtvigs inflytande varit störst. Andra kännetecken är fosterlandskärleken och en betoning av den nationella och folkliga kulturen där poesin och modersmålet skulle genomsyra undervisningen.³⁸ Livserfarenhet kunde man bl.a. få genom att gå till historien och dess ursprung,

³⁴ Arvidson, L. m.fl. *Folkhögskolans pedagogiska miljö - några teoretiska aspekter på formella och informella bildningsprocesser*, 1988.

³⁵ Paulston, R. *Other dreams other schools: Folk colleges in social and ethnic movements*, 1980, s. 260.

³⁶ Ibid., s. 261.

³⁷ Ibid., s. 26.

³⁸ Arvidson, L. *Folkbildning i rörelse*, Stockholms universitet, 1985, s. 41-42.

mytologin. Denna mytologiskt/poetiska inriktning fick inte någon bredare uppslutning i Sverige.

I Sverige har, enligt Paulston, den rationellt/pragmatiska modellen, med inriktning mot t.ex. läs-/räkneinläring och organisationskunskap, präglat folkhögskolans undervisning. Så har också varit fallet i Danmark med avseende på den kooperativa folkhögskolan och arbetarrörelsens skolor. Kunskaper som kunnat användas i rörelsens tjänst har betonats.³⁹ Den rationellt/pragmatiska inriktningen har förstärkts, allteftersom de svenska folkhögskolorna mer och mer blivit en del i det formella undervisningssystemet.

Den tredje inriktningen, den ideologiskt/konfrontationsinriktade pedagogiska modellen var militant och kampinriktad och förekom endast vid enstaka tillfällen som t.ex. i början på 1900-talet när s.k. arbetarvänliga folkhögskolor angreps av konservativa grupper i samhället. Andra tillfällen då djupare ideologiska, politiska yttringar förekommit är bl.a. under Vietnamkriget vid 60-talets slut och i början av 70-talet samt i samband med den kärnkraftsdebatt som föregick omröstningen 1980. Denna modell markerade motsättningar och krävde politiskt inflytande.

Nedanstående figur är avsedd att åskådliggöra de olika pedagogiska modeller som Paulston kunde urskilja bland de Skandinaviska rörelsefolkhögskolorna. Enligt Paulston har de svenska folkrörelsernas bildningsprogram haft en stor betydelse vid uppbyggandet av ett jämlikt och demokratiskt samhälle.

Disdaining both Grundtvigian spirituality and ideological conflict, the Swedish folkmovement educational programs have been highly successful in preparing for the peaceful shift from elitism to egalitarianism in Swedish national life.⁴⁰

³⁹ Arvidson, L. *Folkbildning i rörelse*, Stockholms universitet, 1985, s. 42.

⁴⁰ Paulston, R. *Other dreams other schools: Folk colleges in social and ethnic movements*, 1980, s. 261.

Figur 1: Folk college pedagogical orientations (Pautston 1980).

Rörelsefolkhögskolorna har sedan efterhand blivit en del av det institutionella systemet och därmed fått en alltmer rationellt-pragmatisk inriktning.

their pedagogical activities become ever more rational-pragmatic in orientation. They have increasingly become part of the formal educational system and are unique only for their residential settings and lack of emphasis on formal examinations and grades.⁴¹

Endast i vissa avseenden är folkhögskolan fortfarande unik, enligt 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

⁴¹ Paulston, R. *Other dreams other schools: Folk colleges in social and ethnic movements*, 1980, s. 263.

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.⁴²

I Pernemans avhandling "Medvetenhet genom utbildning" beskrivs bl.a. hur kunskap skapas genom medvetenhet i en ständigt dynamisk process. I studien utvecklas en utbildningssyn som anknyter till Freires pedagogiska praxis.⁴³

Sparrman har undersökt de kristna folkhögskolornas rörelsekaraktär och har funnit att i stort sett hela lärarkåren och nästan hälften av de studerande var anslutna till den kristna ideologin. De studerande vid de långa kompetensgivande kurserna har däremot mindre anknytning till huvudmannarörelserna.⁴⁴

Sundgren har i sin avhandling *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare* berört några av de krafter som verkar i undervisningsprocessen. Dessa teorier kan inpassas i ett mera övergripande perspektiv, närmast jämförbart med Habermas system- och livsvärld, där denne beskriver samma grundläggande dualism. Men jag har valt att mera anknyta Sundgrens tankar till den pedagogiska processen, som ett "spel mellan motsatta och motsägelsefulla krafter".⁴⁵

Sundgren använder beteckningen "subjektkrafter" på de krafter som driver människan till att förverkliga sig själv som historiskt subjekt med en förmåga till självreflektion och med möjlighet för individen till delaktighet och skapande arbete, som ej går ut över

⁴² Paulston, R. *Other dreams other schools: Folk colleges in social and ethnic movements*, 1980, s. 256–268.

⁴³ Perneman, J-E. *Medvetenhet genom utbildning - ett försök att utifrån Paulo Freires perspektiv forma ett ledarutbildningsprogram och beskriva utfallet i termer av kvalitativa skillnader*, 1977.

⁴⁴ Sparrman, K-J. *Folkhögskolor med profil. Rörelsekaraktären hos svenska folkhögskolor med anknytning till kristna samfund*, 1978.

⁴⁵ Sundgren, G. *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978*, 1986, s. 147.

andra personer.⁴⁶ Sundgren menar att en skolforms läroplan, pedagogik och kontrollsysteem, liksom dess gestaltningar i det praktiskt-pedagogiska arbetet "måste diskuteras utifrån deras bidrag till eller motstånd mot de närvarande subjektkrafterna".⁴⁷ Individens inneboende strävan efter att förverkliga sig själv löper alltså risken att försvinna eller fördunklas i "det yttre och inre -internaliserade-förtrycket".⁴⁸

"Objektkrafterna syftar ytterst till en historiskt given social ordnings reproduktion."⁴⁹ Objektkrafterna beskriver Sundgren som de "krafter runtom och inne i den pedagogiska processen som på skilda vis söker likrikta medborgarnas tankeliv och handlingar".⁵⁰ Han kritiserar utbildningssociologin för att den kamp som försiggår i klassrummet om "världsbilder, attityder och faktakunskaper" osynliggörs. I stället är det just de ekonomiska, sociala och kulturella strukturerna som uppmärksammas. Om vi vill anamma individens strävan att förverkliga sig själv som ett historiskt subjekt skall vi, enligt Sundgren, tillgodose det behov av mening och den strävan efter att uppnå yttre och inre kontroll som finns i varje människa.

Sundgren anser att ramfaktorerna i själva verket inte är så begränsande som begreppet antyder, eftersom den avsedda styrningen ofta inte uppnås. Individens motstånd i den faktiska pedagogiska processen gör att det avsedda resultatet sällan förverkligas.⁵¹ Här finns ett antal olika möjligheter från respektive sida som t.ex. "skolk, dåligt uppförande, bristande ordning" och från institution-

⁴⁶ Sundgren, G. *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978*, 1986, s. 129-143.

⁴⁷ Ibid., s. 135.

⁴⁸ Ibid., s. 135.

⁴⁹ Ibid., s. 129-143.

⁵⁰ Som ex. på objektkrafter nämner Sundgren bl.a. "lagar, förordningar, anvisningar och organisationsformer" vilka närmast upprättats för att "styra, reglera och kontrollera sociala institutioner för symbolproduktion och förmedling". I: Sundgren, G. *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor*, 1986, s. 141.

⁵¹ Ibid., s. 126.

ens sida "fysiskt eller symboliskt våld".⁵² 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 det obligatoriska skolan eller gymnasiet.⁵³

Gustavssons studie över bildningsidealen i svensk arbetarrörelse har fått ett stort genomslag inom folkhögskolan. Avhandlingen beskriver bl.a. medborgarbildningsidealet, det personlighetsbildande idealet och självbildningsidealet. 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 hyta ut gammal klassisk lärdom mot naturvetenskaplig och samhällelig skolning.⁵⁴ Man kan jämföra med folkbildningens allmänna mål – praktisk fördjupning, medborgerliga kunskaper och en så bred allmänbildning som möjligt.⁵⁵ 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.

Det personlighetsbildande idealet har sitt ursprung i nyhumanismen och dess kritik mot utilitarismen, materialismen och det instrumentella förnuftet i den franska upplysningen. Nyhumanisterna betonar ett bildningsideal som innebär att man införlivar den klassiska kulturen med sin egen personlighet.⁵⁶ Som vi sett i det föregående var det många, främst konservativa representanter, som varnade för halvbildningens faror och som idealiserade den klassiska, formella bildningen. De nyttoinriktade realkunskaperna nedvärde-

⁵² Sundgren, G. *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor*, 1986, s. 137–138.

⁵³ *Ibid.*, s. 147.

⁵⁴ Gustavsson, B. *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1931*, 1991, s. 43–85.

⁵⁵ *Ibid.*, s. 112.

⁵⁶ *Ibid.*, s. 50–54.

rades och ansågs inte ha med bildning att göra, i likhet med arbete och yrkesutbildning.

Det bildningsideal som Gustavsson benämner självbildningsidealet låter sig inte självklart infogas i samma dimension som de övriga. Den grundläggande idén i detta ideal är kunskapstilläggen som en självaktivitet⁵⁷ och studiecirkeln blev därför en naturlig arbetsform. Självbildningsidealet, som allmänt betraktats som en metod för kunskapssökande, kunde alltså även ses som en kunskapsinriktning och Gustavsson anknyter till Rousseau och Kant, som formulerade den filosofi som beskrev kunskapen som en aktivitet, vilket innebar ett överskridande av upplysningens gränser.⁵⁸

Arvidson hävdar att det i begreppet självbildning, folkets fria kunskapssökande, finns ett motsatsförhållande till statens uppfost-
ran av folket. Självbildning kan betraktas "som en motpol till formell utbildning genom att fokusera mera på innehållet i kunskapsinhämtandet än på institutioner och kompetensgivning".⁵⁹ Detta stämmer väl överens med folkhögskolans framväxt utanför det traditionella utbildningsområdet. Arvidson uttrycker skillnaden på följande sätt: "formell utbildning syftar till att överbrygga utbildningsklyftor medan självbildningen har som mål att överbrygga kunskapsklyftor utan hänsynstagande till formella meriter".⁶⁰ Arvidson menar dock att gränserna i praktiken är flytande.

Gustavsson visar i *Bildningens väg* hur begreppet bildning uppstår i "ett idéernas gränsland" mellan upplysning och romantik och hur bildningsbegreppet i sig innehåller åtminstone tre centrala motsättningar.⁶¹ En motsättning finns mellan bildningen som en fri, oändlig process och bildningen som förebild och mål.⁶² Människan och världen befinner sig i en oändlig utvecklingsprocess och livet skulle kunna beskrivas som en bildningsresa i form av en fri, oänd-

⁵⁷ Gustavsson, B. *Folkbildningens idéhistoria*, 1992, s. 66.

⁵⁸ Gustavsson, B. *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1931*, 1991, s. 45.

⁵⁹ Arvidson, L. *Folkbildning som forskningsområde*, I: Kylhammar, O. (red.). *Folkbildning i teori och praktik*, Skapande Vetande, Nr 22, 1992, s. 30-31.

⁶⁰ Ibid., s. 31-32.

⁶¹ Gustavsson, B. *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1931*, 1991, s. 29.

⁶² Ibid., s. 29.

lig process. Detta är då en dimension av begreppet bildning i betydelsen skapa, forma och bilda.⁶³

Under 1800-talet förändras betydelsen av bildningsbegreppet från en fri process till en betoning på förebild, ett fast bildningsgods eller "ett mål kodifierat i ett program". Det är mellan dessa poler som bildningsbegreppets dialektik står att finna. Bildning kan vara en process eller resultatet av en process.⁶⁴

Den andra motsättningen som belyses är den mellan jämlikhet och elitism som framträdde inom både upplysningens och nyhumanismens kulturområden. Jämlikhetstanken betonas starkt inom båda traditionerna, men personer som haft tillfälle att utveckla sitt förnuft, t.ex. på grund av sin samhällsklass, betraktas som bildade, en elit.⁶⁵ Motsättningen till ett bredare bildningsbegrepp och rädslan för halvbildningens vådor är mycket tydlig även hos framsynta folkbildare. Folkhögskolan beskylls bl.a. för att göra sina elever halvbildade och ohågade till kroppsligt arbete.

Den tredje motsättningen gäller förhållandet mellan helhet och fragment (sammanhang – specialisering). Bildningsbegreppet kännetecknas ofta av bredd och helhet till skillnad mot en fragmenterad, snäv uppdelning i avgränsade ämnen.⁶⁶

I synen på kunskap och bildning fanns i samhället ett avståndstagande till allt som kändes nyttigt och praktiskt och därmed också till yrkesarbete och produktion och man kopplade automatiskt till ett teoretiskt kunskapsinnehåll, ofta strikt indelat i olika ämnesområden. Även arbetarrörelsen hämtade sina förebilder från en borgerlig bildningssyn och arbetslivet placerades utanför de olika kunskapsområden som hittills dominerat utbildningssystemet.⁶⁷

Som tidigare nämnts fick den tidiga folkhögskolan en både praktisk- och allmänt medborgerlig bildningsinriktning med utbildningen nära kopplad till bondens verklighet i form av lantbruksarbete och ett eventuellt samhällsengagemang. Om man så vill en

⁶³ Gustavsson, B. *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1931*, 1991, s. 30-31.

⁶⁴ Ibid., s. 32.

⁶⁵ Ibid., s. 34-35.

⁶⁶ Ibid., s. 36-38.

⁶⁷ Richardsson, G. *Akademisk bildning och folkbildning. Om bildningssynen i ett historiskt perspektiv*, 1988, s. 17.

tidig knytning mellan arbete och bildning och en koppling mellan undervisning och samhälleligt produktivt arbete. Denna bildningsinriktning går under namnet det polytekniska bildningsidealet. Lindström påvisar en positiv koppling mellan arbete och bildning i sitt polytekniska bildningsideal. Här förenas yrkesarbetarens kunskaper med ett vetenskapligt perspektiv. Lindström ger följande idéhistoriska perspektiv till den polytekniska bildningsmodellen:

Till den upplysningstradition Marx verkade inom hörde också de franska materialisterna. I École polytechnique utvecklades under revolutionsåren ett bildningsprogram - den polytekniska utbildningsmodellen - som gav ingenjörskonsten en plats i kulturlivet. Denna högre tekniska skola grundade den yrkesmässiga specialiseringen på en bred teknisk-vetenskaplig allmänbildning. Med vetenskapens hjälp skulle människan bli i stånd att kontrollera naturen. Hon skulle frigöras från kroppsarbete och lyfta sig själv till en högre andlig nivå ---.⁶⁸

Det polytekniska idealet har sina utgångspunkter i industrin och arbetarnas villkor och erfarenheter.⁶⁹

Ginner har undersökt huruvida det polytekniska idealet finns representerat i debatt och diskussion på förbundsplanet inom ABF under perioden 1945–1970. Ginner skriver att den polytekniska bildningen var avsedd att fungera som ett ”revolutionärt jäsmedel” och att bildning och undervisning skulle kopplas till produktivt arbete. Motsättningen mellan bildning och yrkesutbildning skulle, enligt Marx, upphävas.⁷⁰

Enligt Ginner är det först i 1944 års folkbildningsutredning som det finns ett embryo till ett sådant ideal – nämligen att ”arbetet och yrkeslivet sågs som en del av bildningssfären”.⁷¹ Mot 1940-talets slut finns en strävan att vidga kulturbegreppet till att innefatta även

⁶⁸ Lindström, L. Arbetsliv och utbildningsideal, *Tvärsnitt i humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*, 1/1985, s. 32.

⁶⁹ Så småningom började den rationella läroplanskoden växa fram med en koppling mellan arbetslivets krav och individens utbildning som kom att beröra ett större antal människor och med kvalifikationstänkande och differentiering som viktiga faktorer (Lundgren, U. P. *Att organisera omvärlden - En introduktion till läroplansteori*, 1989, s. 92).

⁷⁰ Ginner, T. *Den bildade arbetaren. Debatten om teknik, samhälle och bildning inom Arbetarnas Bildningsförbund 1945-1970*, 1988, s. 20–21.

⁷¹ Ibid., s. 53.

arbetslivet och man utgick då ofta utifrån miljöstudier och ett kollektivt perspektiv. En orsak till avsaknaden av ett polytekniskt bildningsideal kan vara, enligt Ginner, att det nyhumanistiska idealet kopplat till borgerlighetens kultur varit en förebild för arbetarklassen med ett inbyggt avståndstagande från produktion och yrkesarbete. För övrigt nedvärderade många det egna arbetet och den egna yrkeskunskapen och kunde på intet sätt koppla detta område till ett bildningsideal.⁷²

Hartman visar i en studie av svensk folkhögskola under fyra olika tidsperioder, hur den praktisk-estetiska verksamheten oftast separerats från den allmänna utbildningen och hur de estetiska specialkurserna ökat kraftigt. Det visar sig även att de undersökta fem folkhögskolorna inte utnyttjat folkhögskolans frihet, i form av det pedagogiska "frirummet" för att experimentera med den praktisk-estetiska verksamheten.⁷³ Hartman belyser även i rapporten "Att mötas i studier" studiegruppernas interna demokrati med utgångspunkt i folkhögskola och studieförbund och hur "makt och inflytande" kan gestalta sig i olika studiegrupper.⁷⁴

Svanberg Hård beskriver i en avhandling det informella lärande som sker i en folkhögskolemiljö. Resultatet tyder bl.a. på att det formella och det informella lärandet existerar sida vid sida på de fyra folkhögskolor som studerats.⁷⁵

Bergstedt ger i sin avhandling *Den livsupplysande texten* en inblick i några av Grundtvigs mest betydelsefulla texter och belyser på så sätt innebörden i Grundtvigs centrala tankar om "livsupplysning".⁷⁶

⁷² Ginner, T. *Den bildade arbetaren. Debatten om teknik, samhälle och bildning inom Arbetarnas Bildningsförbund 1945-1970*, 1988, s. 85.

⁷³ Hartman, P. *Skola för ande och hand, en studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*, 1993.

⁷⁴ Hartman, P. *Att mötas i studier*, 1999.

⁷⁵ Svanberg Hård, H. *Informellt lärande - en studie av lärprocesser i folkhögskolemiljö*, 1992.

⁷⁶ Bergstedt, B. *Den livsupplysande texten. En läsning av NFS Grundtvigs pedagogiska skrifter*, 1998.

Det finns några andra studier som behandlar folkhögskolan ur ett mångkulturellt perspektiv, men dock inte på ett sådant sätt att de är relevanta för min studie.⁷⁷

3.3 Centrala begrepp

I detta kapitel fördjupas beskrivningen av begreppet bildningsprojekt och de olika perspektiv därav, som ingår i studien. Det finns olika aspekter på maktbegreppet i förhållande till bildningsprojekt. Vissa bildningsprojekt kan möjligen få en dominerande ställning i relation till andra och det kan uppstå ett inaktspel dem emellan. Ett förhållande som även kan förändras över tid. Dessutom innehåller bildningsprojekten uppfattningar om makt. Demokratiskt beslutsfattande och allmän medborgerlig bildning har alltid varit viktiga delar i folkhögskolans centrala dokument som en grund i skolformens bildningsprojekt.

I sin egenskap av skola/institution har folkhögskolan en speciell ställning inom folkbildningen. Därför finns anledning att granska en teori, micro-politics⁷⁸ som inom institutionens ram vill belysa de olika processer som kan uppstå när inblandade aktörer agerar utifrån olika styrkepositioner i syfte att befästa eller flytta fram sina gränser. Ball hävdar att de teorier om skolans organisation som är mest framträdande har byggts upp kring systemteori, vilket lett till att skolan uteslutande beskrivits i ett konsensusperspektiv. Konfliktperspektivet är ett genomgående tema i Balls analyser och begreppen "conflict" och "domination" utnyttjas bl.a. för att beskriva hur kontrollen över en skolorganisation är uppbyggd.⁷⁹

För att kunna diskutera verkligheten eller en förändrad verklighet har vi genom alla tider skapat olika tankefigurer, som ger oss möjlighet att betrakta världen från olika håll och på annorlunda sätt. Asplund tar som exempel ett sådant begreppspar, nämligen

⁷⁷ Andersson, A. *Mångkulturalism och svensk folkhögskola*, 1999. Eriksson, L. *Folkhögskolan som mångkulturell mötesplats*, 1998. Osman, A. *The "strangers" among us*, 1999.

⁷⁸ Ball, S. *The micro-politics of the school - towards a theory of school organization*, 1987.

⁷⁹ Enligt Ball är makthavarna angelägna om att behålla sina maktpositioner bl.a. genom att förebygga eller eliminera konflikter.

Tönnies "Gemeinschaft" och "Gesellschaft" som alltsedan slutet på 1800-talet utmanat människors fantasi och kreativitet.⁸⁰ Enligt Tönnies förändras samhället i riktning mot Gesellschaft, samtidigt som samhället utvecklas och blir mer komplicerat.⁸¹ I detta arbete har några sådana tankefigurer bildat förförståelse. Dessa handlar grovt sett dels om makt dels om bildning.

En likartad tankebild, som utnyttjats i studien har varit Habermas "system" och "livsvärld"⁸². Habermas försöker påvisa de gränser och skillnader som finns mellan ett friare humanistiskt uppbyggt samhälle och ett ofriare mera effektivitetsinriktat samhällsbygge. Teorierna inbegriper även mindre sociala, kulturella enheter som t.ex. institutioner, grupper eller individer. Dessa tankar är intressanta att relatera till det sociala sammanhang som en skolform utgör för att belysa de förändringar och krafter, som påverkar dess strukturer. I detta sammanhang har även Paulston i sin forskning refererat till och utvecklat Turners begrepp struktur och anti-struktur, som företer likheter med Habermas' begreppssfär.

I följande avsnitt beskrivs således ett antal begrepp som fungerar ungefär som tankefigurer, fast de uttrycker olika saker på olika nivåer. Habermas, Tönnies och Turner utgår från ett makroperspektiv medan Ball skriver om ett mikroperspektiv. Dessa teorier har dock en gemensam utgångspunkt i ett slags konfliktperspektiv och utgår inte som vanligt är från ett konsensustillstånd. Kopplingar till olika teorier och nivåer och förmågan till dialog dem emellan, kan ju också betraktas som kriterier på en "god dvs. reflekterande forskning".⁸³

⁸⁰ Asplund menar att en rimlig översättning av Gemeinschaft kan vara "gemenskap" medan däremot Gesellschaft har en vidare betydelse än "samhälle". Se en utförligare diskussion i kap. 3.3.3.

⁸¹ Tönnies, F. *Community and association*, transl. 1974, s. xvi.

⁸² Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*, volume one, 1984 och volume two, 1987.

⁸³ Alvesson, M., Skoldberg, K. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, 1994, s. 361.

Bildningsaspekter

3.3.1 Bildningsprojekt

Genom seklerna har olika kunskapsinriktningar och koder⁸⁴ utvecklats för att styra vilken kunskap som skall användas och hur denna kunskap skall organiseras och förmedlas. Som exempel kan nämnas den långdragna och segslitna kampen mellan humaniora och naturvetenskap i läroplanerna, en strid som både var ideologisk och filosofisk och även berörde andra dimensioner. Lundgren pekar t.ex. på kampen mellan de olika samhällsklasserna.

Utan att missbruka begreppet klass kan vi åtminstone här se vissa element av en strid om vilka grupper som skulle bestämma vad som var bildning eller inte.⁸⁵

En likartad kamp utkämpas när folkhögskolan etableras i Sverige under senare delen av 1800-talet (1869) och även i början av 1900-talet, när arbetarklassen försöker komma in i den genuina "bondefolkhögskolan".

När Sverige omvandlas från ett feodalt till ett kapitalistiskt samhälle så förändras läroplanskoden mycket snabbare för de högre klasserna, medan det utbildningsbehov som finns hos folket förbises och uppmärksammas långt senare.⁸⁶ Detta påstående stämmer väl överens med bondeståndets missnöje med de utbildningsmöjligheter som föreligger vid mitten av 1800-talet. Ett förhållande som kan sättas i samband med folkhögskolans uppkomst.

I Danmark betecknar Grundtvig latinskolan som "skolen för döden" och vill istället bygga upp en "skola för livet". Inte heller den svenska folkhögskolan underkastar sig vare sig den klassiska

⁸⁴ Enligt Lundgren finns det ett antal grundläggande principer bakom varje läroplan som utgör en s.k. läroplanskod. "Denna kod formas historiskt och i nutiden av existerande materiella och kulturella villkor samt föreställningar om utbildning i olika politiska, administrativa och pedagogiska processer." (Lundgren, U. P. *Att organisera omvärlden - En introduktion till läroplansteori*, 1989, s. 22).

⁸⁵ Lundgren, U. P. *Att organisera omvärlden - En introduktion till läroplansteori*, 1989, s. 52.

⁸⁶ Englund, T. *Curriculum as a political problem, Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*, 1986, s. 105–106.

läroplanskoden⁸⁷ eller den moraliska⁸⁸ och en av orsakerna till att skolformen blir så pass kontroversiell är just denna brytning med de gängse normerna för hur "folkets" utbildning skall utformas.

De första svenska folkhögskolorna framhåller att man inte har något gemensamt med de danska højskolerna och med begrepp som t.ex. "vækkelse" eller "det levende ord". Man vill hellre förmedla kunskaper, använda böcker och göra sig nyttig än att betona väckelse och förkunnelse, som bl.a. kan lämna "fältet fritt för propagandaverksamhet av politisk karaktär".⁸⁹ Men det finns dock avgörande likheter med en dansk højskoletradition.⁹⁰ Så behöver man t.ex. inte pröva in till folkhögskolan, man får ingen examen efter kursen och skolformen har inte några obligatoriska läroplaner.

Folkhögskolan kom att verka inom ett vidsträckt område där både folkbildningen och "skolan" kunde inrymmas. Skolformen

⁸⁷ Det klassiska bildningsidealet kan härledas från läroplanen i det i antika Grekland. Den klassiska läroplansteorin med sina rötter i Grekland och med sitt humanistiska bildningsideal fanns fortfarande med i skolans läroplaner in på 1900-talet. Den klassiska koden som den kom till uttryck i klassisk humanistisk bildning innebar bl.a. att studiet av latin och grekiska uppfattades som en lämplig väg för att skaffa sig goda vanor, att lära arbetsamhet och uthållighet, träna argumentationsteknik och minne. (Lundgren, U. P. *Att organisera omvärlden - En introduktion till läroplansteori*, 1989, s. 65) Denna bildningsinriktning, där bildningen i sig hade betydelse, var från början endast avsedd för de högre klasserna. När tankarna på en folkhögskola väcks i Danmark på 1830/40-talen härskar det klassiskt-latinska bildningsidealet inom den högre utbildningen i Danmark och Sverige.

⁸⁸ Den moraliska läroplanskoden har som huvudsyfte att ge grundläggande färdigheter i läsning och skrivning men med en ännu tydligare uppgift att reproducera samhällets ideologi. Denna läroplanskod tar sina utgångspunkter i Gud och Fäderneslandet och har baskunskaperna som viktigaste ämnesinriktning med en kraftig betoning på den lutherska tros- och moraluppfattningen. (Lundgren, U. P. *Att organisera omvärlden - En introduktion till läroplansteori*, 1989, s. 65) Den moraliska koden utvecklas tidigt och för bönderna i det svenska feodala samhället (1600- och 1700-talen) var "utbildningen" underordnad religionen bl.a. i form av husförhör och katekesläsning (Englund, T. *Medborgerlig läroplanskod för folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918/19-?, Rapport 10*, 1980:14, s. 12).

⁸⁹ Gustavsson B. *Bildningens väg - Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*, 1991, s. 64.

⁹⁰ Simon E. "og solen står med bonden op-" *De nordiske folkehøjskoleers idehistorie*, 1989, s. 124.

försöker att inom sig förena både en humanism innebärande ”studier med sikte på människans förståelse av världen, utveckling av sina möjligheter eller sin egen kultur”⁹¹ och en skolinriktning där ”kanske inte mönstret glasklart skilt sig från ’skolgrammatiken’, men där man alltid kämpat för ett utrymme för folkbildning, t.ex. när det gäller motstånd mot betyg”.⁹²

Motsvaras de förväntningar som folkhögskolans studerande har av skolformens mål och ambitioner? Folkhögskolearenan beskrivs i den fackliga tidskriften *Folkhögskolan* på följande vis:

Det man ska avsky som pesten är väl den rena meriteringen. Man ska vilja mer, stå på spel, lägga ut nya spår i livet. Få nya kunskaper om människor och samhälle. Kanske se sådant som ligger en bit ovanför vardagen och det praktiska livet. --- Men bildning. Det känns som en rad ljusblå variabler, en mild fläkt av utopia. Om man summerar: öppna kursplaner, studiehunger, oortodox undervisning, samtal om de stora frågorna, nya bilder av livet, jaget och samhället, egna orienteringstavlor osv. Vem kan säga nej till sådant?⁹³

Det är således ett bredare perspektiv som folkhögskolan vill öppna för sina studerande, vilket måste matchas mot de förväntningar, krav och drömmar som deltagarna har med sig i bagaget. En träffpunkt för olika bildningsperspektiv, som är mer eller mindre klart uttalade, varav somliga kanske måste mogna fram under en viss tidsrymd, medan andra är fasta och artikulerade från början. Här bör även tilläggas att olika bildningsperspektiv och intressen ofta står mot varandra och att det är bl.a. denna skärningspunkt mellan makt och bildning som Tönnies och Habermas behandlar (se kap. 3.3.3).⁹⁴

⁹¹ Larsson S. Folkbildningen och vuxenpedagogiken, I: Bergstedt, B., Larsson, S. (red.) *Om folkbildningens innebörder*, 1995, s. 43.

⁹² Ibid., s. 46.

⁹³ Sjögren, D. Att lära sig urskilja och välja, *Folkhögskolan* nr 3, 1996, s. 18.

⁹⁴ Nedanstående text som beskriver bildningsprojektet, s. 35–39, bygger i hög grad på den projektansökan som ingavs till HSFR 1994. Gustavsson, B., Larsson, S. *Möten mellan bildningsprojekt i folkbildningens vardag*, projektansökan till HSFR, 1994.

En viktig utgångspunkt i föreliggande studie är "bildning som en aspekt av människans livsvärld".⁹⁵ Fenomenologin framhåller livsvärlden som vardagslivets grundval och talar om den "levda" erfarenheten som den värld vi vardagligt lever i.

Phenomenology emphasizes lived phenomena precisely as they are lived because it affirms the primacy of the lifeworld as a point of departure for research over scientific explanations of the same phenomena.⁹⁶

I denna livsvärld lever vi och här finns våra möjligheter och begränsningar i en mer eller mindre utvecklad samverkan med andra människor. Våra mål kan förverkligas inom och medelst livsvärlden. Vi förändrar vår livsvärld genom våra handlingar eller blir förändrade av livsvärlden.

The life-world, understood in its totality as natural and social world, is the arena, as well as what sets the limits, of my and our reciprocal action. In order to actualize our goals, we must master what is present in them and transform them. Accordingly, we act and operate not only within the life-world but also upon it --- The life-world is thus a reality which we modify through our acts and which, on the other hand, modifies our actions. We can say that our natural attitude of daily life is pervasively determined by a pragmatic motive.⁹⁷

Husserl anser att den enskilda upplevelsen är en del i en längre process, vilket betyder att det finns historiska länkar bakåt i tiden till de föreställningar och erfarenheter som är giltiga i nuet, men även en koppling till en framtida verklighet.⁹⁸ Förflutna handlingar kan möjligen omtolkas men inte förändras, medan våra framtidsaspekter kan påverkas genom möjliga handlingar, enligt Schutz & Luckmann.

⁹⁵ Gustavsson, B., Larsson, S. *Möten mellan bildningsprojekt i folkbildningens vardag*, projektansökan till HSFR, 1994, s. 6.

⁹⁶ Giorgi, A. An application of Phenomenological method in Psychology. In: Giorgi, A. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, Vol. 2, 1975. Citat från Larsson m.fl. *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd*, 1986, s. 22.

⁹⁷ Schutz, A., Luckman, T. *The Structures of the Life-World*, 1973, s. 6.

⁹⁸ Husserl, E. *Logische Untersuchungen*. Bd 2, 1913, s. 358.

In our thinking in the life-world, we are, above all, directed toward the future. What has already happened can still be reinterpreted but does not allow itself to be changed. What is still to come, however, is (as we know through our own previous experience) in part uninfluenceable by us, but in part modifiable through our possible acts.⁹⁹

Begreppet "projekt" har sin början i ett förflutet, i relevanta strukturer i form av gamla beslut och handlingar, framgångar och misslyckanden. Gårdagens erfarenheter leder genom nuet till morgondagens konsekvenser och handlingsmönster.

There may at times be a plan in the foreground of my consciousness that is determined by a governing interest. However, it is always surrounded with a horizon of meaning to which I can again explicatively advert. If I do so, I will discover that the governing interest is connected with other interests, that a goal that is to be actualized is a partial step towards the actualization of higher goals, that decisions have resulted from previous decisions.¹⁰⁰

Det är möjligt att tala om olika personers "bildningsprojekt" där "bildningsprojekten representerar människors förhållande till kunskap och bildning, som de framstår i deras livsvärld".¹⁰¹ De studerande i de allmänna kurser som behandlas i undersökningen har många olika erfarenheter bakom sig och många är inne i ett förändringstillstånd i livet, där man kan förvänta sig att deras bildningsprojekt utvecklas under studiernas gång.

Medvetna och omedvetna bildningsprojekt -socialt konstruerade

I ett interaktionistiskt perspektiv tolkar eller definierar individerna varandras handlingar i stället för att enbart reagera direkt på dem och responsen baseras på den mening som man fäster vid handlingarna. "Thus, human interaction is mediated by the use of symbols, by interpretation, or by ascertaining the meaning of one another's

⁹⁹ Schutz, A., Luckman, T. *The Structures of the Life-World*, 1973, s. 19. Citat från Larsson m.fl. *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd*, 1986, s. 22.

¹⁰⁰ Ibid., s. 19.

¹⁰¹ Gustavsson, B., Larsson, S. *Möten mellan bildningsprojekt i folkbildningens vardag*, projektansökan till HSFR, 1994, s. 6.

actions.”¹⁰² Det är verkligheten som i själva verket bestämmer läroplanerna som en social konstruktion, ”verklighetens läroplaner”.¹⁰³ Alla studieverksamheter är planerade och har en inriktning, ett mer eller mindre uttalat bildningsprojekt. Kunskaps- och bildningssynen kan möjligen botten i tradition eller ideologi och vara reflekterad och avsiktlig eller vara oreflekterad och omedveten. Hur uppfattar individen studieverksamheten som hon är inbegripen i, vilka avsikter finns bakom arbetssätt och studieinnehåll? Det är i mötet mellan individen och läraren, institutionen som bildningsprojektet tar sig uttryck i handlingar och tydliggörs. ”To interpret the actions of another is to point out to oneself that the action has this or that meaning or character.”¹⁰⁴

Autentiska och alienerade bildningsprojekt

De handlingar och de bildningsprojekt som präglar studieverksamheten kan vara uttryck för en samstämmig bildningssyn hos lärare och institution. Det är dock möjligt att lärarens syn på kunskap och bildning inte får fritt spelrum utan läraren känner att samsynen är mer eller mindre påtvingad. Handlandet är inte autentiskt, ett uttryck för lärarens egen avsikt, utan mera institutionens, organisationens. Man skulle kunna tala om ett strategiskt handlande eller förhållningssätt, som mera går in på systemets villkor.

Habermas definierar ett kommunikativt handlande, vilket väl närmast motsvarar begreppet autenticitet, med att ”handlingskoordineringen måste uppfylla ett förbehållslöst kommunikativt uppnått samförstånd”.¹⁰⁵ Livsvärlden¹⁰⁶ betonar ”klarhet, sanning och riktighet där systemet fordrar effektivitet och strategitänkande”.¹⁰⁷ Ett autentiskt bildningsprojekt skulle då för folkhögskolans del innebära att lärare, rektor och huvudman har samma avsikter och uppfattningar beträffande skolans bildnings- och kunskapssyn, medan

¹⁰² Blumer, H. *Symbolic Interactionism - Perspective and method*, 1969, p. 79.

¹⁰³ Goodson, I. F. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 22, No. 4, 1990, p. 299-312.

¹⁰⁴ Blumer, H. *Symbolic Interactionism - Perspective and method*, 1969, p. 80.

¹⁰⁵ Habermas, J. Teorin om det kommunikativa handlandet. *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*, del IV, s. 338, 1990.

¹⁰⁶ En utförligare presentation av Habermas begrepp livsvärld och system finns i kap. 3.3.3.

¹⁰⁷ Bertilsson, M. *Slaget om det moderna, sociologiska essäer*, 1987, s. 24-25.

ett icke-autentiskt bildningsprojekt kan innehålla delar eller helheter som inte är i harmoni med individens grundsyn och handlingar. Motsvarande kan sägas gälla för de studerande, som kan känna sig påtvingade ett bildningsprojekt som mera är relaterat till ett yttre system eller lärares bildningsprojekt.

Den verkliga läroplanen skapas av alla parter i klassrummet

De studerande kommer till utbildningen med olika förhållningssätt och inställning till bildning och kunskap. De möts av den utbildande institutionen och dess representanter – lärarna – och en process uppstår genom mötet mellan dessa olika bildningsprojekt. I denna studie är det av betydelse att alla parter betraktas som aktiva i sitt förhållningssätt vid mötet och att den verkliga läroplanen skapas av alla gemensamt (mer eller mindre aktivt) i klassrummet, kanske i form av en ”förhandling”¹⁰⁸. De olika parternas förhållningssätt ifråga om t.ex. bildningssyn, behöver inte vara i samklang med institutionens mål. Men som deltagande part reagerar man alltid på det man ”utsätts för” på ett aktivt eller passivt sätt, medvetet eller omedvetet.

Lokalt formulerade bildningsprojekt på centralt formulerade villkor

Inom skolvärlden är det ofta de centrala läroplanerna som kommer i blickpunkten. Visserligen pekar Ball på att sambanden mellan den centrala nivån och den lokala verksamheten är svaga i ungdomsskolan och i verkligheten görs direktiven om till en mer hanterbar struktur.¹⁰⁹ Är förhållandet likartat mellan ”talet om folkbildning” på ett övergripande plan och den verkliga verksamheten? Inom folkhögskolan förekommer inte några läroplaner, däremot har skolornas olika profileringsmöjligheter uppmuntrats från staten i synnerhet under de senaste decennierna. Folkbildningens demokrati- och bildningsperspektiv framhålles, medan skolformens karaktär av utbildnings- och preparandskola tonas ner. Betydelsefullt i sam-

¹⁰⁸ Larsson, S. Paradoxes in teaching, *Instructional Science*, 1983, 12, s. 355–365 och Larsson, S. Initial encounters, *International Journal for Qualitative Studies in Education*, 1995.

¹⁰⁹ Bowe, R., Ball, S. J. *Reforming education & changing schools. Case studies in policy sociology*, 1992.

manhanget är här människors olika syn på utbildning, utveckling och organisationens flexibilitet.

Begreppet bildningsprojekt är i grunden ett uttryck för individens livsvärld, i samverkan med andra människor, i ett samhällsperspektiv. Här finns alltså en koppling till ett bildningsideal som sedan gammalt anses representativt för folkhögskolan/folkbildningen – medborgarbildningsidealet. Larsson skriver att "genom kunskap och fostran har folkbildningen bidragit till samhällsförändring i ordnade former".¹¹⁰

Makt – som spel eller förhandling

3.3.2 Mikro-makt

När det gäller utformningen av organisationsteorier inom skolan så har, enligt Ball, organisationsteoretikerna varit låsta vid abstrakta funktionella teorier som oftast dolt verkligheten bl.a. därigenom att skolor beskrivits som konsensusinriktade institutioner. Ideologier har framställts som irrelevanta företeelser och konflikter, närmast som sjukdomstillstånd som måste undanröjas eller avledas.¹¹¹

Framhållandet av en samförståndspolitik har rimmat illa med det uppenbara förhållandet att det i skolan ofta är konkurrens om tjänster, jakt på status och resurser, liksom det utkämpas ideologiska strider. "Clearly, micro-political processes in the organization operate to inhibit change, to maintain the status quo."¹¹² I själva verket är konfliktperspektivet ständigt närvarande och för att förstå den inneboende naturen av skolan i sin egenskap av institution så måste vi försöka förstå grunden till konflikterna "we must achieve some understanding of these conflicts". Skolor, liksom i stort sett all annan social verksamhet är konflikthärdar ("arenas of struggle").¹¹³ Micro-politics är det begrepp som Ball använder för

¹¹⁰ Larsson, Folkbildningen och vuxenpedagogiken, I: Bergstedt, B. och Larsson, S. (red.) *Om folkbildningens innebörder*, 1995, s. 45.

¹¹¹ Ball, S. *The micro-politics of the school - towards a theory of school organization*, 1987, s. 279.

¹¹² Ibid., s. 279.

¹¹³ Ibid., s. 19.

att beteckna de processer som sammanlänkar några viktiga aspekter inom skolan som institution.¹¹⁴

Nyckelbegreppen "conflict" och "domination" sammankopplar Ball på så sätt att kontrollen över en skolorganisation huvudsakligen är relaterad till "domination" (att ha makt över). Makthavarna är angelägna att behålla sina maktpositioner, vilket bl.a. kan uppnås genom att konflikter förebyggs eller elimineras. The process which links these two basic facets of organizational life - conflict and domination - is **micro-politics**.¹¹⁵

Föreliggande undersökning har fokuserats på studerande och lärare vid folkhögskola och de processer som uppstår när dessa "parter" möts. I detta sammanhang har det givetvis betydelse att folkhögskolan är en vuxenutbildande/folkbildande institution. Detta faktum påverkar skolformens frihet och självständiga agerande och måste alltid vägas in, när man diskuterar övergripande frågor som exempelvis rekrytering, målgrupper och annan verksamhetsplanering. Folkhögskolans tillhörighet till folkbildningsområdet ses ofta som en självklarhet och därför kan begreppet institution som en beteckning på skolformen upplevas artfrämmande, även för dess personal. Ovanan vid beteckningen institution kan antyda den spännvidd och mångfald som finns mellan de båda polerna folkbildning¹¹⁶ och vuxenutbildning.

Larsson sätter in folkhögskolan i "folkbildningens familj av institutioner" och menar att folkhögskolans mönster inte alltid varit helt skilt från "skolgrammatiken" men man "har alltid kämpat för ett utrymme för folkbildning" som ligger bortom det skolmässiga.¹¹⁷

Houle identifierar tre kategorier studerande, the goal-oriented, the activity-oriented och the learning-oriented.¹¹⁸ Ytterligare en in-

¹¹⁴ Ball, S. *The micro-politics of the school - towards a theory of school organization*, 1987, s. 279.

¹¹⁵ Ibid., s. 278.

¹¹⁶ Med "folkbildningen avser man oftast institutioner, dvs. studieförbund och folkhögskolor men även den speciella process där tanke och känsla påverkas" - hämtat ur Larsson, S. *Folkbildningen och vuxenpedagogiken*, I: Bergstedt, B., Larsson, S. (red.) *Om folkbildningens innebörder*, 1995, s. 39.

¹¹⁷ Ibid., s. 46.

¹¹⁸ Houle, C.O. *The Inquiring Mind*, 1961.

fallsvinkel är hur kunskapssynen påverkar lärandet. Här har Marton m.fl.¹¹⁹ utvecklat en tradition, där man studerat studiemönster¹²⁰ och försökt gestalta de studerandes utbildningsorientering.¹²¹ Studiernas institutionella och personliga sammanhang åskådliggörs och även hur olika kulturer därvid kan uppstå. Varje studerandes utbildningsmässiga orientering visar sig vara sammansatt av två eller flera olika inriktningar, som t.ex. en personlig orientering i kombination med en yrkesinriktad eller akademisk inriktning.¹²²

Larsson och Thång¹²³ har gjort en kvalitativ analys av sjukvårdsbiträdens berättelser, om hur man förhållit sig till utbildning i vuxen ålder. Man har då kunnat urskilja olika typer av studieintresse. Larsson m.fl. har också funnit en instrumentell syn på utbildning hos kortutbildade i industrin och hos dem som varit ansvariga för utbildningen. När verksamheten inte innehåller arbetsuppgifter som kräver utbildning ser man ingen mening i att utbilda sig.¹²⁴ I *Vuxenpedagogisk vardag* ges bl.a. en bild av ett antal olika synsätt och speciella särdrag, som uttrycks av lärare och studerande i undervisningsverkligheten.¹²⁵ Larsson har skildrat mötet mellan lärare och studerande i en komvuxgrupp och därvid beskrivit det maktspel som kom till uttryck.¹²⁶

Den enskilda folkhögskolan, i sin egenskap av institution, omfattar förutom de studerande, personalen och folkhögskolans styrelse, även den tradition/ideologi som utvecklats vid skolan, vilket i sin tur leder tillbaka till folkhögskolans historiska tradition och

¹¹⁹ Marton, F. m.fl. *Inläring och omvärldsuppfattning*, 1977.

¹²⁰ Ramsden, P. (Ed.) *Improving learning. New Perspectives*, 1988.

¹²¹ Gibbs, G., Morgan, A., Taylor, E. I: Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. *Hur vi lär*, 1986.

¹²² Ibid., s. 234.

¹²³ Larsson, S., Thång, P. O. *Arbetets betydelse och utbildningens funktion. En empirisk studie av sjukvårdsbiträdens syn på arbete och utbildning*, 1985.

¹²⁴ Larsson, S. m.fl. *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd*, 1986. Motsvarande syn hos arbetslösa har även t.ex. Paldanius funnit i sin studie *Kunskapslyftet - till vilken nytta då?*, 2000.

¹²⁵ Larsson, S., Fransson, A., Alexandersson, C. *Vuxenpedagogisk vardag. Om undervisning i komvux*, 1990.

¹²⁶ Larsson, S. Initial encounters in formal education, *International Journal for Qualitative Studies in Education*, 1995, pp. 49–65.

ideologi. Skolornas s.k. målprogram är uttryck för den ideologi och viljeinriktning som skolsamhälle och huvudman officiellt fastställt.

Liedman beskriver begreppet institution som "en serie idéer som stelnat i ett regelverk". Detta (regelverket) förändras över tid, liksom idéerna, medan institutionen i sig har en stor motståndskraft, vilket är ett kännetecken på en institution.¹²⁷ Inom folkhögskolan skulle detta beröra skolformens lärare och personal med avseende på t.ex. målsättningsfrågor, ideologi och socialiseringsmekanismer. Här kan sammanhang och värderingar från äldre tider finnas kvar i olika former. Beteckningen "vinterkurs"¹²⁸ på den allmänna kursen levde t.ex. kvar in i sen tid, som en rest från den gamla bondefolkhögskolan. Den organisatoriska formen och andra strukturer kan i sig vara laddade med "den ursprungliga levande ideologin" medan den i nutiden upplevs som förstelnad "en frusen ideologi".¹²⁹

Denna frusna ideologi kan trots sin frånvaro vara närvarande i skolsamhällets medvetande t.ex. "genom själva det sätt på vilket beslut enligt stadgarna skall fattas, bedömningar avges, undervisning ske och forskning organiseras".¹³⁰ Det är också troligt att den ena frusna ideologin lagts ovanpå den andra, vilket kan orsaka förvirring och konflikter.

Ball begränsar huvudsakligen begreppet micro-politics till tre områden: aktörernas agerande, maktspelet inom organisationen och konfliktperspektivet. Jag tar endast upp några aspekter, som kan vara relevanta inom folkhögskolans område, t.ex. att lärarna på en skola kan ha olika syn på målen för verksamheten, bl.a. på grund av egna skolerfarenheter, eventuell lärarutbildning som man genomgått eller genom den ämneskultur man representerar. Dock

¹²⁷ Liedman, S-E. *I skuggan av framtiden - Modernitetens idéhistoria*, 1997, s. 51.

¹²⁸ Namnet kommer av att bondsönerna endast kunde delta i en folkhögskolekurs under den årstid då jordbruket låg nere. Samkvämen som utgjorde en så viktig del av en folkhögskolas verklighet började tunnas ut på en del folkhögskolor på 1970-talet, medan andra höll fast vid dem i mer eller mindre ursprunglig form.

¹²⁹ Ball, S. *The micro-politics of the school - towards a theory of school organization*, London 1987, s. 20-21.

¹³⁰ Liedman, S-E. *I skuggan av framtiden - Modernitetens idéhistoria*, 1997, s. 216.

sker ofta en socialisering till den tradition eller ideologi som skolan representerar.¹³¹

Vad gäller begreppet ledarskap så kan en skola ha en auktoritär ledning eller använda sig av en mera demokratiskt fördelad ledningsfunktion. Det är inget abstrakt organisationssystem som bestämmer ett sådant maktförhållande, utan det är snarare resultatet av olika typer av kommunikation och samspel inom organisationen.¹³² Ofta drivs lösningar fram genom diskussioner och emellanåt konfrontationer. Det är individer och grupper inom och utom organisationen, som genom ett samspel bestämmer de kontroll- och ledningsfunktioner som växer fram.¹³³ Olika regelsystem med givna ramar och begränsningar sätter givetvis vissa gränser för processerna. "Förändringsagenterna", enligt Ball, är de unga lärarna, de unga föräldrarna och eleverna, medan skolledningen (the headmaster) står för en kontinuitet och för ett motstånd mot förändringar.¹³⁴

När Ball beskriver hur "feminismen" inom skolans maktspel kan upplevas som ett hot mot männens intressen, kan detta tyckas som tämligen fjärran från den svenska folkhögskoleverkligheten, men kanske ändå inte helt och hållet. Ball menar att hotbilden ligger i att kvinnors språk, värderingar och sätt att se på organisationsstrukturer ofta skiljer sig från ett manligt mönster.¹³⁵

None the less, women's groups in schools are likely to become an increasingly potent source of agitation for change in the organizational arena of school micro-politics as the claims of women receive greater publicity and external legitimation.¹³⁶

Lärarnas och de studerandes individuella och kollektiva intressen kommer till uttryck och utmanas i en mikro-politisk process, enligt Ball.¹³⁷ Frågan huruvida aktörerna låter egenintressen styra sina

¹³¹ Ball, S. *The micro-politics of the school - towards a theory of school organization*, 1987, s. 13–19.

¹³² *Ibid.*, 1987, s. 8.

¹³³ *Ibid.*, s. 10.

¹³⁴ *Ibid.*, s. 79.

¹³⁵ *Ibid.*, s. 78.

¹³⁶ *Ibid.*, s. 78.

¹³⁷ *Ibid.*, s. 279.

handlingar eller låter omtanke om kollektivet eller organisationen vara det viktigaste, är inte enkel att besvara. Troligtvis beror det bl.a. på tillfället ifråga och hur individens engagemang i institutionen är beskaffat. I skolarbetet prioriteras den praktiska nödvändigheten, "överlevandet", och ev. konflikter hålls borta tills de hittar vägar att ta sig fram i alla fall.¹³⁸ Ball anser att det kanske vore mera praktiskt att erkänna dessa konflikter och få upp dem på dagordningen, för att på så sätt hitta nya utvecklingsmöjligheter för organisationen.

However, it must be recognized that where the grounds for conflict are specified, the conditions for the absence of conflict may also be determined. Clearly, there are some educational institutions where conflict is minimal or perhaps nonexistent.¹³⁹

Ball menar att det är felaktigt att i likhet med systemteoretikerna utgå ifrån att konflikter alltid är destruktiva. Dessa kan tvärtom vara positiva och leda till en vitalisering av institutionen.¹⁴⁰ Aronowitz och Giroux anser likaså att dessa motsättningar trots allt kan främja en positiv utveckling och att just på grund av att det finns plats för stridigheter och tvister på skolorna om kulturella och ideologiska frågor, så kan en samhällsmedveten och kritiskt underbyggd undervisning utvecklas.¹⁴¹

Enligt Balls mikropolitiska perspektiv sker människors analys och handlande utifrån den egna tolkningen av situationer.¹⁴² Vilka möjligheter har studerande och lärare/ledare i ett folkhögskolesamhälle att genomföra förändringar och hur vanligt är det? Vad anser de studerande att de får ut av studierna och efter vilken måttstock bedöms värdet av studierna, ett målrationalt eller ett värderationellt perspektiv?

¹³⁸ Ball, S. *The micro-politics of the school - towards a theory of school organization*, 1987, s. 20–21.

¹³⁹ Ibid., s. 20.

¹⁴⁰ Ibid. s. 20.

¹⁴¹ Aronowitz, S., Giroux, H. *Education under siege - the conservative, liberal and radical debate over schooling*, 1985, s. 133.

¹⁴² Ball, S. Initial encounters in the classroom and the process of establishment, in: Woods, P. (ed) *Pupil strategies*, 1980, s. 143–161.

Ball har även studerat ett antal skolor med avsikten att kartlägga deras grad av autonomi i samhället. Han finner att både statsmakten och det omgivande samhället utökat sin kontroll och ändrat på strukturer. Autonomi har inte försvunnit men reducerats och kringgärdats. I form av "cases" skildras ett antal skolor som upplevt kontroversiella händelser, som lett till starka reaktioner i samhället och ingripanden från myndigheterna.¹⁴³ Parallellen till folkhögskolan är här uppenbar (se kap. 5).

En folkhögskolas verksamhet och inriktning regleras genom statliga propositioner och genom andra bestämmelser, som utformats inom folkbildningsområdet. Dessutom har varje skola internt tillsammans med sina huvudmän upprättat något slags måldokument för skolans inriktning och verksamhet. Ball beskriver tre kontexter i utformningen av en skolas "policy".

Context of influence

**Context of policy
text production**

**Context of
practise**

Figur 2: Contexts of policy making.¹⁴⁴

Inom det första området "the context of influence" utformas den övergripande strukturen genom de politiska partierna, olika myndigheter, organisationer, nätverk, kommittéer och påverkansgrupper m.fl. Alla intressen och sammanslutningar, som når fram med sina röster, kan här artikulera sin mening. Här finns en rad olika nivåer och dimensioner och även inom den enskilda skolan finns olika inflytandearenor. På denna arena trängs snäva intressen och dogmatiska ideologier.¹⁴⁵ I folkhögskolans fall handlar det om skolformens ställning i samhället, dess möjligheter att hävda sin ställning och förhålla sig till olika krav som ställs. Genom historien har

¹⁴³ Ball, S. *The micro-politics of the school - towards a theory of school organization*, 1987, s. 247–249.

¹⁴⁴ Bowe, R., Ball, S., Gold, A. *Reforming education and changing schools*, 1992, s. 20.

¹⁴⁵ Ibid. s. 20.

skolformen ofta betraktats med misstro av olika grupper och tvingats att motivera sin existens på olika sätt, tvingats att bli en överlevare. Detta har medfört att folkhögskolan ständigt fått hålla en hög beredskap i sitt förnyelsearbete och vara ytterst flexibel. Hur fritt kan en folkhögskola förhålla sig till huvudnan, målgrupper, folkbildningstradition och andra styrmedel, som gör sig gällande?

"The context of policy text production", uttrycker normalt sett samhälls- och allmännyttan. Här återfinns officiella lagtexter och politiska dokument, men även informella kommentarer och tal av politiker och tjänstemän. Trots att folkhögskolan numera troligtvis är en av de minst reglerade skolformerna finns det många styrfaktorer, som t.ex. de konstitutionella ramarna¹⁴⁶ med sina särskilda villkor för statsbidrag till skolformen. Här föreskrivs t.ex. att den allmänna kursen skall utgöra minst 15 % av verksamheten och vilka målgrupper som ska prioriteras. Inom skolan och dess interna organisation finns dessutom de organisatoriska ramarna, som bestämmer kursinriktning och kursstorlek, fördelning av lärartimmar, lärarlag m.m. Här finns också ideologiska eller kulturbundna överväganden, som ofta präglas av ifrågavarande skolas tradition och huvudmannens idéer och ambitioner. Skolformens regelverk har avskaffats till förmån för ett målstyrt system, men det finns ändå ett stort antal livskraftiga styrfaktorer kvar med sitt ursprung i ekonomiska, sociala, kulturella eller ideologiska förhållanden.

Hela mediasidan utnyttjas i denna kontext och här måste man även vara beredd på generaliseringar, otydligheter och idealiseringar av den "verkliga världen". Många av dessa dokument är resultatet av strider och kompromisser, ofta bakom stängda dörrar.¹⁴⁷

När det sedan gäller att förverkliga denna policy, inom "the context of practice" så finns rika tillfällen till olika tolkningar och omformuleringar.

The simple point is that policy writers cannot control the meaning of their texts. Parts of it will be rejected, selected out, ignored, deliber-

¹⁴⁶ Dessa konstitutionella ramar finns samlade i regeringens proposition 1990/91:82, *Folkbildning*, saml. Nr 82.

¹⁴⁷ *Ibid.*, s. 20–21.

ately misunderstood, responses may be frivolous, etc. Furthermore, yet again, interpretation is a matter of struggle.¹⁴⁸

På grund av denna komplexa process som föregår ett praktiskt förverkligande av en föreslagen policy, föredrar Ball att tala om effekter av en policy inom skolan, i stället för resultat. Det bör observeras att dessa processer är mycket vanliga och ofta leder till att nya idéer utvecklas och testas.¹⁴⁹

Larsson har undersökt maktrelationerna och maktspelet i klassrummet med hjälp av kommunikationsteori. Denna grundades av Bateson och beskriver relationer i termer av kommunikationsmönster framför allt inom familjen och hur vissa maktrelationer utvecklas. Haley¹⁵⁰ använder sig av tre slags relationer varvid den jämlika situationen (symmetrisk) innebär att både den studerande och läraren vill kontrollera undervisningen och påverka motpartens beteende. En annan typ av maktrelationer, som kan betecknas som ojämlika, är de komplementära och metakomplementära relationerna. En komplementär relation uppstår då t.ex. läraren undervisar och den studerande "lär sig" medan en metakomplementär innebär att den ena parten låter motparten överta makten och initiativet i relationen.¹⁵¹

Larsson prövar ett annat perspektiv i sin Komvux-studie från 1990 nämligen att låta skolan presentera sig genom lokalerna, rummens utrustning m.m. – som ett teckensystem. En torftig miljö som ett uttryck för skolans bristande omsorg behöver inte nödvändigtvis vara relaterat till resursbrist utan kan snarare ses som ett uttryck för ett kulturellt förhållningssätt och lokala traditioner.¹⁵² Larsson påpekar att "grovt sett" så har ofta utbildningsinstitutioner "torftiga miljöer" i jämförelse med andra arbetsplatser i samhället. Folkhög-

¹⁴⁸ Proposition 1990/91:82, *Folkbildning*, s. 22.

¹⁴⁹ *Ibid.*, s. 23.

¹⁵⁰ Haley, J. *Psykotterapi - strategi och teknik*. 1975.

¹⁵¹ Larsson, S. Paradoxes in teaching, *Instructional Science - An international journal*, 12, 1983, s. 355–365.

¹⁵² Larsson, S. *Mötet med Komvux. Interiörer från klassrumsvardagen*, opubl. manuskript, 1990. s. 34–41.

skolor och grundskolans lägre stadier avviker på ett positivt sätt i detta avseende.¹⁵³

Överfört på folkhögskolan kan det t.ex. vara av stor betydelse hur verksamheten är organiserad, samlad i en gemensam byggnad eller spridd i olika lokaler eller i skilda områden. Vi kan också tala om de fysiska ramarna, för att komma i samklang med Lundgrens ramfaktorteori.¹⁵⁴ Då gäller det läromedel, lokaler och annan utrustning som ramar för verksamheten och fysiska eller administrativa förutsättningar och begränsningar.

Ovan refererade kontexter spänner över både system och livsvärld och micro-politics försöker påvisa de olika processer som kan uppstå när inblandade aktörer agerar utifrån olika styrkepositioner, i syfte att befästa eller flytta fram sina gränser. Några relevanta områden som är aktuella på folkhögskolans inflytandearena är frågor som berör ekonomi, målgrupper, demokrati, folkbildning, utbildning och arbetsmarknad.

Efter att ha synliggjort vissa krafter i ett mikropolitiskt perspektiv följer nu ett avsnitt med en övergripande makropolitisk inriktning.

3.3.3 *Gemeinschaft - Gesellschaft och Livsvärld - System*

Gemeinschaft – Gesellschaft

Begreppsparet Gemeinschaft och Gesellschaft lanserades av Ferdinand Tönnies 1887 i en klassisk sociologisk skrift "Gemeinschaft und Gesellschaft". Egentligen finns ingen bra översättning av dessa termer, närmast kommer möjligen "gemenskap" (för Gemeinschaft) och "samhälle" (för Gesellschaft), men i Gesellschaft ligger även betydelserna "förening", "sällskap" och "bolag" eller "aktiebolag".¹⁵⁵ Asplund för ett resonemang om begreppens svåröversättbarhet och har som slutsats att de går att förstå, såvida

¹⁵³ Larsson, S. *Mötet med Komvux. Interiörer från klassrumsvardagen*, opubl. manuskript, 1990, s. 39.

¹⁵⁴ Lundgren, U. P. *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory on teaching*, 1972.

¹⁵⁵ Asplund, J. *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, 1991, s. 7–8.

”diskurserna” (”texterna”) har uppkommit ur gemensamma ”tankefigurer”.¹⁵⁶

Det man huvudsakligen förknippar med Gemeinschaft (community) är ”real and organic life” medan Gesellschaft (society) relateras till ”imaginary and mechanical structure”.¹⁵⁷ Enligt Asplund förekommer motsvarigheter till de båda tankefigurerna¹⁵⁸ genom historien så långt tillbaka som till Konfucius i Kina och även till kyrkofadern Augustus. Gemeinschaft motsvarades av Webers ”värderationella” handlingstyp och Gesellschaft av Webers ”målrationella” handlingstyp.¹⁵⁹

Gesellschaft kan associeras med staden och borgarklassen och existerar i en mera övergående, skenbar form som en mekanisk form. Gemeinschaft däremot är någonting naturligt, naturvuxet jämförbart med en bestående äkta form för samlevnad, mera av en levande organism. Det vore naturligt att ställa frågan hur ett Gesellschaft är konstruerat eller fungerar, medan samma fråga gällande ett Gemeinschaft skulle vara ett ”kategorimisstag”. Det går inte, som 1800-talets utopister med Comte i spetsen trodde, att rekonstruera ett Gemeinschaft.¹⁶⁰

Ett Gemeinschaft är ingen produkt av samhällsplanering. Ingen social ingenjörskonst kan frambringa ett Gemeinschaft.¹⁶¹

Tönnies talar om språket i Gemeinschaft som gemenskapens röst, som inte uppfunnits utan utvecklats som en ”mellanmänsklig förståelse” medan däremot språket i Gesellschaft användes i vissa bestämda syften på ett instrumentellt sätt. När ett kontrakt upprättas, vilket är en typisk handling i Gesellschaft, så förutsätter man att parterna har ett gemensamt språk och redan förstår varandra. I Gesellschaftssammanhang är det den ”rationella viljan” som gäller

¹⁵⁶ Asplund, J. *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, 1991, s. 16.

¹⁵⁷ Tönnies, F. *Community and association*, London 1974, s. 37.

¹⁵⁸ Asplund menar att en äkta tankefigur måste ha en viss utbredning och en viss permanens, vilket alltså är fallet med Gemeinschaft och Gesellschaft. (Asplund, J. *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, 1991 s. 22).

¹⁵⁹ *Ibid.*, s. 21–27.

¹⁶⁰ *Ibid.*, s. 64–65.

¹⁶¹ *Ibid.*, s. 65.

med fördelar och vinster som målsättning. Inom Gemeinschaft är språket ett uttryck för den "naturliga viljan" med nyckelord som närhet, tillgivenhet och djup förståelse.¹⁶²

Tönnies beskriver Gesellschaft som ett slutet egoistiskt rum, där man egentligen bara kan ge ifrån sig något om man får minst lika mycket tillbaka. Det uppstår inte några aktioner till förmån för det gemensamma bästa utan det finns snarare spänningar och negativa attityder gentemot andra. Möjligheten att osjälviskt ställa upp för någon annan verkar inte finnas.¹⁶³

What somebody has and enjoys, he has and enjoys to the exclusion of all others. So, in reality, something that has a common value does not exist.¹⁶⁴

Asplund pekar på ett problem hos Tönnies, nämligen att han tycks hävda att de två teoretiska begreppen är "varandra strängt uteslutande" men att de samtidigt innehåller inslag av varandras olika karaktär. Eftersom det otvivelaktigt ingår samma element i de båda figurerna, vill Asplund likna dem vid en fixeringsbild, där man kan "se endast en figur åt gången; bägge figurerna kan inte ses samtidigt".¹⁶⁵

Ett Gemeinschaft framstår ofta som ett idylliskt, "lyckligt" ställe, men Asplund varnar för misstaget att förutsätta att det alltid är fallet. Han menar att "Tönnies och andra har uttryckt sig på ett sätt som kan inbjuda till ett sådant missförstånd".¹⁶⁶

Konflikter, som utgör "gemenskapens baksida" är normala inslag i Gemeinschaft, eftersom människan naturligen förhåller sig "god mot sina vänner och ond mot sina fiender". I Gesellschaft däremot har man vänner och fiender i förhållande till uppsatta mål. Här kan inte konflikterna betecknas som någon baksida utan konflikten "utgör själva organisationsprincipen". "Gesellschaft är baserat på konflikt eller kunde man rent av säga att Gesellschaft är konflikt." Orsaken till detta är att Gesellschaft är en marknad med

¹⁶² Asplund, J. *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, 1991, s. 68–69.

¹⁶³ Tönnies, F. *Community and association*, 1974, s. 74–75.

¹⁶⁴ Ibid., s. 75.

¹⁶⁵ Asplund, J. *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, 1991, s. 42.

¹⁶⁶ Ibid., s. 44.

en inbyggd konfliktprincip av ekonomisk natur och konkurrens och tävlan är det normala tillståndet.¹⁶⁷

Livsvärld – system

Samma dualism som vi funnit hos Tönnies, men med insikten om att båda världarna förekommer tillsammans och alltså icke utesluter varandra, återfinns i begreppsparen livsvärld och system.

Systemperspektivet har Habermas¹⁶⁸ hämtat från systemteorin med sådana företrädare som Spencer, Durkheim och Parsons, medan livsvärldsanalysen hör hemma inom den Husserlska fenomenologin med rötter ned till Kant och Hegel.

Livsvärld och system är två samhällssfärer som integreras och reproduceras genom olika mekanismer. Vårt samhälle har utvecklats utifrån två principiellt olika sätt att koordinera människors handlingar. I livsvärlden sker en social integration genom att människors handlande samordnas av den "kommunikativa rationaliteten".¹⁶⁹ Denna rationalitet innebär att människor strävar efter att uppnå ömsesidigt samförstånd genom kommunikativt rationella diskussioner. Det rationella syftar på själva processen att skapa förståelse och inte på att vi använder språket för att uppnå vissa syften, dvs. instrumentellt.¹⁷⁰

En kommunikativ handling har betydelse för socialiseringsprocessen och är kanske det viktigaste verktyget för att föra livsvärlden vidare.¹⁷¹ "Livsvärld och kommunikativt handlande förhåller sig komplementärt till varandra."¹⁷² Det kommunikativa handlandet förutsätter ett "förbehållslöst kommunikativt samförstånd". Ifråga om det strategiska handlandet används (i allmänhet) inte språklig kommunikation, när det gäller att koordinera handlingar. Här gäller

¹⁶⁷ Asplund, J. *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, 1991, s. 70–73.

¹⁶⁸ Jürgen Habermas föddes 1924 i Düsseldorf. I min beskrivning av Habermas teorier har jag mest använt mig av *The theory of communicative action*, vol. 1 och 2, översatt av Thomas McCarthy.

¹⁶⁹ Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*. Volume two, 1987, s. 86–87.

¹⁷⁰ *Ibid.*, s. 119–122.

¹⁷¹ Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*. Volume one, 1984, s. 337.

¹⁷² Habermas, J. *Kommunikativt handlande - Texter om språk, rationalitet och samhälle*, 1988, s. 316.

i stället betingelser för "ändamålsrationellt handlande motspelare", som handlar målinriktat med den egna framgången för ögonen.¹⁷³ Om detta systemrationella handlingsmönster kommer att dominera så riskerar den förståelseinriktade kommunikativa handlingen att pressas tillbaka.

Enligt Habermas är det två skilda rationaliteter som reglerar dessa världar, där livsvärldens förståelseinriktning mer och mer ger efter för systemets krav. Systemet ställer krav på effektivitet och strategitänkande, medan livsvärlden betonar sådana kvaliteter som "klarhet, sanning och riktighet".¹⁷⁴

I ett systemperspektiv är det "medierna" pengar och makt som koordinerar människors handlande och integrationen sker på systemnivå.¹⁷⁵ Inom systemet råder ett instrumentellt förnuft och i och med att livsvärlden alltmer koloniserar av systemets mekanismer, hotas den kommunikativa rationaliteten av den instrumentella rationaliteten. Systemet försvagas däremot i fråga om språklig förståelse i jämförelse med livsvärldens koncentration på kommunikativt handlande. Utbytet mellan livsvärld och system äger rum genom de förut nämnda medierna: pengar och makt.¹⁷⁶

Actors who assume the roles of employees or of clients of the public administration detach themselves from lifeworld contexts and adapt themselves to formally organized domains of action. Either they make some organization-specific contribution and are compensated for it (normally in the form of wages or salaries), or they are the recipients of organization-specific services and make compensation therefore (normally in the form of taxes).¹⁷⁷

Historiskt sett är denna övergång till ett större beroende av pengar och byråkrati en smärtsam process, som ofta innebär att t.ex. en organisations traditionella livsformer förstörs. Det nutida marknads-

¹⁷³ Habermas, J. *Kommunikativt handlande - Texter om språk, rationalitet och samhälle*, 1988, s. 338.

¹⁷⁴ Bertilsson, M. *Slaget om det moderna, sociologiska essäer*, 1987, s. 24–25.

¹⁷⁵ Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*. Volume two, 1987, s. 257.

¹⁷⁶ Ibid., s. 318–320.

¹⁷⁷ Ibid., s. 321.

mässiga produktivitetstänkandet och den byråkratiska inriktningen har, enligt Habermas, gjort stora inbrytningar i livsvärlden.¹⁷⁸

This is the functionalist "rationality" of organizationally structured private enterprises and public institutions, which Weber never tired of calling to our attention.¹⁷⁹

Rationaliseringen av vår vardagsvärld (att skapa förståelse) är den mest angelägna processen, eftersom vi nu behöver nya styrmekanismer, när inte längre de traditionella makthavarna, som t.ex. kyrkan eller feodaltherrarna har kvar sin makt. Men denna rationalisering får inte ske utifrån systemets villkor, då riskerar vi en ännu högre grad av monetarisering och byråkratisering eller utvecklande av ytterligare expertkulturer, som leder till en fragmentarisering av livsvärlden.¹⁸⁰

It is not the differentiation and independent development of cultural value spheres that lead to the cultural impoverishment of everyday communicative practice, but an elitist splitting-off of expert cultures from contexts of communicative action in daily life.¹⁸¹

När ekonomisk och administrativ rationalitet tränger in i handlingsområden, som varit motståndskraftiga mot sådana styrmedel som pengar och makt, hotas de värden som avser ömsesidig förståelse, som underlag för koordinerade handlingar.¹⁸²

Livsvärldens rationalisering är en viktig förutsättning för en positiv moderniseringsprocess. Medierna pengar och makt måste då tyglas och anpassas i ett jämviktsläge mellan systemet och livsvärlden. Styrmedlen (pengar och makt) måste institutionaliseras och förankras i livsvärlden genom lagstiftning (en positiv lagstiftning), så att de ekonomiska och administrativa systemen kan komplettera varandra och tvingas att samverka i en rationaliserad livsvärld.¹⁸³

¹⁷⁸ Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*. Volume two, 1987, s. 321.

¹⁷⁹ Ibid., s. 321.

¹⁸⁰ Ibid., s. 384–386.

¹⁸¹ Ibid., s. 330.

¹⁸² Ibid., s. 330.

¹⁸³ Ibid., s. 384–386.

On our assumption, a considerably rationalized lifeworld is one of the initial conditions for modernization processes.¹⁸⁴

Paulston har framhållit risken med att folkhögskolan institutionaliseras, med andra ord att systemets strukturer tar över. Även Gustavsson anser att både folkhögskola och studieförbund fortfarande skulle kunna "verka som kilar mellan system- och livsvärld". De utgör samtidigt en del av systemet, men "har ännu friutrymmen att utveckla livsvärlden".¹⁸⁵

Sociologen Viktor Turner gör jämförelser mellan struktur och antistruktur, när han beskriver symboliska aktioner i samhället. Begreppet struktur har ofta en benägenhet att särskilja människor, framhäva deras olikheter och hålla tillbaka deras handlingar. Antistrukturen däremot verkar för en total och direkt relation mellan människor, utan att för den skull ge avkall på det unika hos var och en. "Antistruktur" är inte någon form av negativ opposition utan snarare ett positivt skapande eller genererande centrum och kan också betecknas som "communitas", som är en speciell form av gemenskap, karakteristisk för deltagare i en grupp, som just undergår någon form av förändring.¹⁸⁶ Här finns, enligt Paulston, en koppling över till folkhögskolan, när samhällets fasta strukturer bryts ner.

Turner notes that the 'mystical rhetoric' associated with anti-structure is, as with Grundtvig's work and folk college poems and manifestos, very often characteristic of movements of egalitarian, popular protest during liminal periods of history when social, economic, and intellectual structures that have shown great consistency and stability over long periods of time begin to break up and become objects of questioning, both in structural and anti-structural terms.¹⁸⁷

¹⁸⁴ Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*. Volume two, 1987, s. 384.

¹⁸⁵ Gustavsson, B. *Folkbildningens idéhistoria*, 1991, s. 73.

¹⁸⁶ Turner, V. *Dramas, Fields, and Metaphors - Symbolic action in human society*, 1974, s. 267-273.

¹⁸⁷ Paulston, R. *Other dreams other schools: Folk colleges in social and ethnic movements*, 1980, s. 267; citatet hämtat ur Turner, V. *Dramas, Fields and Metaphors - Symbolic action in human society*, 1974, s. 292.

”Social structure” kan betraktas som ett system av ömsesidigt beroende institutioner eller parter, liksom i det formella skolsystemet.¹⁸⁸ Här finns stora likheter med Habermas tankar om systemet som en motsats till livsvärldens inriktning mot förståelse och kommunikation.

Rörelsefolkhögskolor, som går emot existerande strukturer och som kämpar för social förnyelse kan, enligt Paulston, tjäna som exempel på Turners begrepp antistructure. Men när skolorna blivit framgångsrika och institutionaliserade har de också blivit en del av den rådande struktur, som nya grupper opponerar sig emot. Paulston hävdar att om ett samhälle kan tolerera en ständig dialektisk samverkan mellan struktur och antistruktur, så kan vi uppnå en fullödigare mänsklig verklighet, eftersom vi egentligen består av båda dessa delar, vars syfte är att bevara genom strukturen och förändra genom antistrukturen.¹⁸⁹

If a society will tolerate the continual dialect of reformist social movements and social movement education in opposition to existing structures, there will be --- opportunities for the realization of man as both a structural and an anti-structural entity, who conserves through structure and grows through anti-structure.¹⁹⁰

Habermas, Turner och Paulston teoretiserar och visar hur en rådande balans mellan maktstrukturerna i samhället kan förändras. När ett strategiskt målinriktat synsätt blir förhärskande riskerar den mjukare förståelseinriktningen att tunnas ut, medan mera marknadsanpassade krafter tar över.

the uncoupling of system and lifeworld is depicted in such a way that the lifeworld, which is at first coextensive with a scarcely differentiated social system, gets cut down more and more to one subsystem among others. In the process, system mechanisms get further and

¹⁸⁸ Paulston, R. *Other dreams other school: Folk colleges in social and ethnic movements*, 1980, s. 267.

¹⁸⁹ Ibid., s. 268.

¹⁹⁰ Turner, V. *Dramas, fields and Metaphors - Symbolic action in human society*, 1974, s. 298.

further detached from the social structures through which social integration takes place.¹⁹¹

Nödvändigheten av ett utbyte och en samverkan mellan ett tillbakahållet "tuktat" system och en förståelseinriktad livsvärld betonas av ovanstående teoretiker.

Folkhögskolan betraktades ursprungligen (kap. 5) som en "fri" skolform gentemot stat, landsting, kommun och huvudmän och det fanns en stark tilltro till skolformens möjligheter att värna sitt oberoende. Möjligheterna att upprätthålla denna frihetsideologi är, enligt Arvidson, kopplade till ett antal yttre faktorer bl.a. folkhögskolans ekonomiska och ideologiska beroendeställning (se kap. 5). Dessutom måste folkhögskolan locka till sig presumtiva deltagare, vilket är en faktor bland många andra som gör skolformen marknadsberoende och förändringskänslig. Samhällsutvecklingen påverkar i hög grad folkhögskolans verksamhet. Slutligen pekar Arvidson på det faktum att aktörsutrymmet blir större inom folkhögskolan med dess något svagare strukturer. Detta förhållande lämnar ett större spelrum för huvudmän, lärare och studerande samt även de kamratföreningar som finns på många skolor.¹⁹²

I nästa avsnitt redovisas den forskningsstrategi som använts och de metodologiska utgångspunkterna för studien.

¹⁹¹ Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*. Volume two, 1987, s. 154.

¹⁹² Arvidson, L. 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*. 1988, s. 68-69.

4. Forskningsstrategi

Två olika empiriska undersökningar ingår i detta arbete. Dels en historisk genomgång av olika bildningsprojekt inom folkhögskolan, dels två fallstudier från dagens folkhögskola.¹⁹³ Det historiska avsnittet beskriver den kunskaps- och bildningssyn som kännetecknat folkhögskolans framväxt och utveckling, medan fallstudierna inriktas mot det nutida vardagsskeendet, med sitt fokus på studerande, lärare och institutionen folkhögskola.

4.1 Bildningsprojekt inom folkhögskolan – ett historiskt perspektiv

För att öka kunskapen om dagens folkhögskola behövs en förståelse av den historiska utveckling som framför allt präglar folkhögskolan som institution och folkbildningsresurs. Genom denna beskrivning av bildningsprojekt inom skolformen och kampen dem emellan ökar förhoppningsvis även förståelsen för skolformens nutida folkbildningsvardag och dess kunskaps- och bildningsperspektiv. Här finns en koppling till studiens teoretiska begrepp - "Bildning och makt" som understryker studiens inriktning mot olika bildningsprojekt och antyder att min utgångspunkt är ett konfliktperspektiv. Många av dagens funktioner och företeelser inom skolformen har sin bakgrund i historiska omständigheter. Det finns en kontinuitet som emellanåt framträder mycket tydligt.

Denna berättelse om folkhögskolans självförståelse tjänar vidare som en viktig utgångspunkt för att förstå och tolka empirin från de båda studerade folkhögskolorna. De förändringar i bildningsprojekten som kan iakttas i historien bör kunna relateras till de

¹⁹³ Jag benämner skolorna Rörstad = rörelseskola i stad och Rörland = rörelseskola på landsbygd.

variationer som framträder i fallstudierna. Likaså bör problematiken i vår tids folkhögskolevardag bli synligare med hjälp av historien.

Det är folkhögskolans allmänna kurs, ursprungligen kallad vinterkursen¹⁹⁴ som fokuseras och mera perifert annan verksamhet som förekommer inom skolformen. Den allmänna kursen har utvalts eftersom den genom skolformens historia är den mest ursprungliga och betydelsefulla kursen och fortfarande är bärare av folkhögskolans viktigaste kännetecken och värderingar. Dessutom är det troligen så att de bildningsprojekt som kan identifieras i samband med den allmänna kursen har en friare och generellare karaktär än de bildningsprojekt som kan relateras till folkhögskolans övriga kurser.

4.2 Fallstudierna

Inom folkhögskolan kan effekten av en långvarig och intensiv påverkan av studiemiljön på kursdeltagare studeras.¹⁹⁵ Detta är särskilt viktigt när det gäller att beskriva individernas studie- och bildningssyn och deras eventuella förändring i dessa avseenden. Avsikten är att beskriva hur deltagarnas bildningsprojekt utvecklas under utbildningen och därför är det en långkurs på folkhögskola som står i fokus, den allmänna kursen. Ett bildningsprojekt är en pågående process, en ständig påverkan som uppstår i mötet mellan individen och omvärlden. Med begreppet projekt inbegripes också en framtid, genom individens handlande i nuet.

I studien har ett kvalitativt arbetssätt använts, vilket innebär att man vill karakterisera, gestalta något och söka ”finna de kategorier, beskrivningar eller modeller som bäst beskriver något fenomen

¹⁹⁴ Namnet vinterkurs betecknar den studietid som var möjlig för den välbärgade bondeklassens söner. Begreppet vinterkurs användes in på 1970-talet och ändrade därefter namn till allmän kurs eller grundkurs. Den allmänna kursen vände sig till en bred målgrupp med ett flertal ämnen inom många ämnesområden och denna kursverksamhet fick omfatta mer än 50 % av det totala elevveckotalet (enligt 1973 års utredning). Den allmänna kursen regleras nu genom regeringens proposition 1990/91:82 vari framgår att minst 15 % av verksamheten skall bestå av allmänna kurser.

¹⁹⁵ Folkhögskolans långa kurser består oftast av terminskurser eller ettåriga kurser och deltagarna studerar vanligen ett eller två år vid folkhögskolan.

eller sammanhang i omvärlden".¹⁹⁶ Studien har främst inspirerats av en etnografisk forskningstradition, som starkt betonar kombinationen av datainsamlingsmetoder. Framför allt handlar det om intervjuer, deltagande observation och dokument. Genom dessa metoder kan man analysera och tolka de handlingar som observerats. Mening och sammanhang uppstår i interaktionen mellan människor och kan ses som sociala kombinationer.¹⁹⁷

Den kvalitativa forskningen skiljer sig i flera avseenden från en hypotestestande eller kvantitativ tradition, som bedriver forskning utifrån på förhand bestämda variabler. Skillnaden ligger bl.a. i att man inte låser sig till bestämda hypoteser utan är öppen för de intryck och signaler, man får från fältet. Det är en kontinuerlig dialog och forskaren påverkas ständigt av nya perspektiv och får nya utgångspunkter. Det gäller att relatera delarna till helheten och bygga vidare på den förståelse man successivt byggt upp. Utifrån problemformuleringen kan man så småningom börja kategorisera och komma fram till en teori, som alltså hela tiden växer fram ur de nya data man erhåller. Det finns en uppenbar risk för en forskare, som tycker sig vara välbekant med skolmiljön, att redan på ett tidigt stadium tro sig veta mer än som finns täckning för. Å andra sidan kan man hävda att en bas i vissa teoretiska antaganden skapar en förförståelse som en utgångspunkt för tolkningen.

I studien görs intervjuer vid flera tillfällen, likaså sker deltagande observation under en längre tid. På så sätt är det möjligt att följa en längre process i en studiemiljö, som kan betecknas som folkbildningens vardag. Den deltagande observationen ger inblick i processen¹⁹⁸ och på så sätt kan data om det i handling uttryckta bildningsprojektet beskrivas och relateras till vad som uttrycks i intervju. Det handlar om att för det första följa den grupp (lärare och studerande) som studerats genom närvaro och observation, men också att delta i samtal och göra uppföljningar av händelser, som är av betydelse. Gemensamt för delstudierna är att deltagares och lärares mö-

¹⁹⁶ Larsson, S. *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*, 1986, s. 4.

¹⁹⁷ Blumer, H. *Symbolic Interactionism*, 1969, s. 1–60.

¹⁹⁸ Blumer, H. *Symbolic Interactionism*, 1969 och Hammersley, M., Atkinson, P. *Feltmetodik*, 1987.

ten med varandra studeras från första mötet och framåt.¹⁹⁹ Detta för att hela processen skall kunna fångas.

Ett annat viktigt observationsområde är skolornas demokratiska informations- och beslutsfunktioner i form av möten som kursråd, klassråd, lärarråd och stormöten mm. Dessutom studeras annan dokumentation från skolorna som statistik, protokoll, utvärderingar, målbeskrivningar m.m.

Processen, som äger rum när bildningsprojekten möts, blir ”kronan” på analysen. I den kvalitativa analysen av bildningsprojektens karaktär utnyttjas folkhögskolans historia som ett viktigt perspektiv. Det innebär att den beskrivna handlingen, i form av intervjuer, observationer och processer, kommer att inramas av de institutionella förhållanden (insatta i ett samhällsperspektiv), som man återfinner på lokal och central nivå inom folkhögskolan, nu och i förfluten tid.

Som fall valdes två folkhögskolor, som representerar olika rörelser och traditioner. Rörlands folkhögskola, en rörelsefolkhögskola på landsbygden med ett kristet huvudmannaskap och Rörstads folkhögskola, en rörelsefolkhögskola belägen i en medelstor stad med ett ideellt, folkbildningsanknutet huvudmannaskap. Båda skolorna valdes som representativa för svensk folkhögskola, eftersom man har sin basverksamhet i de allmänna kurserna och dessutom ett stort antal specialkurser. Undersökningen mottogs dessutom mycket positivt av alla berörda på skolorna, vilket var en viktig faktor med tanke på det långa tidsperspektiv som studien omfattade.

Folkhögskolorna har anonymiserats²⁰⁰ eftersom både deltagare och studerande har varit så öppna och utlämnande att den etiska

¹⁹⁹Flera studier har gjorts av de initiala faserna i en undervisningsprocess: se Ball, S., J. Initial encounters in the classroom and the process of establishment, I: P. Wood (ed.) *Pupil strategies*, pp. 143–161 och Larsson, S. Initial encounters in formal adult education, *International Journal for Qualitative Studies in Education*, 1995, Vol. 6, No. 1 pp. 49–65.

²⁰⁰Anonymiseringen har inte framförts som något krav eller önskemål från skolornas sida. Jag är ganska säker på att man själva skulle valt att framträda helt öppet. Men jag anser det lättare att lyfta resonemangen utanför personerna – lärare och studerande – för att på så sätt uppnå en större allmängiltighet. Jag är medveten om att den presenterade empirin inte går att generalisera utanför de båda studerade skolorna.

aspekten är spesielt uppenbar. Larsson menar att i sådana fall er just standardmetoden "att anonymisera individer, platser eller institusjoner, så att de inte kan identifiseres".²⁰¹ Det var videre helt klart från b3rjan att studiens syfte skulle meddelas myccket tydligr for studerende og lærere. Det var de allmænna kurserna og deltagernas og lærarnas bildningsprojeckt som sattes i fokus.

Jag har genomgående anvænt benæmningen studerende eller deltagare på en studerende vid folkh3gskolans længra kurser, trots att den vanliga terminologin inom folkh3gskoleværliden ær "elev". Lærares og studerandes benæmning på en studerende vid folkh3gskolan har dock bibehællits. I kapitel 5 har jag konsekvent anvænt ordet elev, eftersom dette historisk sett ær en relevant beteckning.

4.2.1 *Datainsamling og analys - fallstudierna*

Nær man bestæmt sitt forskningsfælt ær det viktig att nærma sig dette på ett medvetet sætt. Det gæller att hitta akt3rer, som har spesiella nyckelpositioner, s.k. "portvakter" som kan ge forskaren tilltræde till fæltet og skapa kontakter. Efter hand framgår det något tydligare att det finns både synlige og osynlige portvakter, som kan 3ppna opp de områden som ær av interesse.²⁰² I f3religgande unders3kning togs en tidigr kontakt med rektor og lærarkår vid de båda skolorna og en lærare vid den allmænna kursen vid respektive skola blev sedan min kontaktperson og introdukt3r till skolan og klassen.

De s.k. informanterna ær værdifulle tillegg ved datainhæmtningen og en viktig hjælp ved analys og tolkning av ulike sammenhang. Mina viktigaste informanter blev några av lærarna vid de allmænna kurserna samt inte minst ett antal deltagere i næmnda klasser.

Skjønt feltforskere i dag prioriterer annerledes og bygger mer på egne observasjoner, gjør en fremdeles utstrakt bruk av informanter, både for å få informasjon om aktiviteter som av en eller annen grunn ikke

²⁰¹ Larsson, S. Om kvalitet i kvalitative studier, *Nordisk pedagogik*, 1993, s. 200.

²⁰² Hammersley, M., Atkinson, P. *Feltmetodikk*, 1987, s. 76–87.

kan observeres direkte, og for å kontrollere de slutningene en trekker fra observasjoner.²⁰³

Informanterna är också värdefulla som bollplank, när det gäller att bestämma vilken roll (vilka roller) forskaren tänker ta på fältet. Här finns en rad olika möjligheter t.ex. att vara deltagare (innebärande att man helt och hållet går in i deltagarens roll), observerande deltagare, deltagande observatör eller nästan ren observatör.²⁰⁴ Graden av deltagande (interagerande) med de studerande och lärarna kommer att variera genom studien. Det är viktigt att inse att man själv ingår i verkligheten och följaktligen påverkar densamma i större eller mindre utsträckning och att det kan vara lämpligt att reflektera över denna omständighet.

Det är av vikt att klargöra sin position bland de olika grupperna och Holme, Solvang menar att:

olika subgrupper kommer att ha bestämda men antagligen olika förväntningar på forskaren. Om han inte på något sätt tar itu med detta, kommer han att hamna i en position där han uppfattas som tillhörande den ena eller andra klickbildningen.²⁰⁵

Redan från början markerade jag samhörighet med studerandegruppen, vilket innebar att jag på raster, vid måltider och i andra sammanhang fanns med i denna grupp och inte, som kanske kunde tyckas naturligt, sökte mig till lärarnas gemenskap. I olika situationer försökte jag hålla mig neutral i förhållande till de olika gruppernas ställningstaganden och ageranden.

Den kvalitativa intervjumetod som används i undersökningen har stora likheter med vardagliga samtal, kopplade till vissa teman eller faktorer (se bil. 1). Avsikten är att skapa ett stort utrymme för intervjupersonerna att lägga fram sina egna synpunkter utan alltför mycket styrning från intervjuarens sida ”men han måste samtidigt försäkra sig om att han får svar på de frågor han önskar belysa”.²⁰⁶

²⁰³ Hammersley, M., Atkinson, P. *Feltmetodik*, 1987, s. 113.

²⁰⁴ Ibid., s. 101.

²⁰⁵ Holme, I. M., Solvang, B. K. *Forskningsmetodik, Om kvalitativa och kvantitativa metoder*, 1991, s. 129.

²⁰⁶ Ibid., s. 110–111.

Dessutom knyts samtalen, åtminstone intervju 2–4 till aktuella och relevanta händelser, som ägt rum i klassen eller på skolan.

Studien består av en kombination av kvalitativa intervjuer och deltagande observation. De mer strukturerade intervjuerna fokuserar på utvecklingsaspekten. De studerande intervjuades därför en gång per termin, vilket gör det möjligt att kontinuerligt följa deras bildningsprojekt. Totalt intervjuades 43 studerande under läsåret 95/96, vid två tillfällen. Åtta studerande, de s.k. "huvudpersonerna" intervjuades dessutom vid två tillfällen under läsåret 96/97. De flesta av de i klassen ingående lärarna intervjuades också, därefter koncentrerade jag mig på klassföreståndarna och de lärare som medverkade mest i de båda klasserna (se bil. 2). Dessa fyra lärare intervjuades vid tre tillfällen och tillfälliga samtal fördes kontinuerligt.

För att kunna beskriva folkhögskolorna och deras bildningsprojekt har jag använt mig av ett antal olika dokument som t.ex.: utvärderingsrapporter, prospekt, verksamhetsplaner, reglementen, bildningsprogram och styrelse- och lärarrådsprotokoll. Dessutom ombads deltagarna att under en veckas tid föra dagbok över sin skol- och fritidsverksamhet med utgångspunkt i vad man upplevde som meningsfulla saker. Ca 80 % av deltagarna lämnade mer eller mindre fylliga redogörelser över denna veckas händelser och tankar.

Den öppna observation, som tillämpades i studien, innebar att mycket tid fick läggas ner på att skapa förståelse för projektet, både hos studerande och lärare. För att lyckas med detta erfordrades hjälp från många kontaktpersoner (portvakter, informanter m.fl.).

Om man ska lyckas med en sådan observation, måste man därför ha tillåtelse och dessutom åtnjuta **tillit** från gruppens sida. Detta är inte något man bygger upp på egen hand.²⁰⁷

Den öppna observationen ger en stor frihet i grupperna, när man väl blivit accepterad som observatör, men jag upplevde att det var positivt att emellanåt informera om hur arbetet utvecklades och på-

²⁰⁷ Holme, I. M., Solvang, B. K. *Forskningsmetodik, Om kvalitativa och kvantitativa metoder*, 1991, s. 128.

minna om varför jag fanns med, för att inte hamna i ett slags vakuum.²⁰⁸

När datainsamlingsprocessen sedan fortskrider och ett antal kategorier börjar framträda i analysen gäller det att förstå när man erhållit tillräckligt med data och uppnått mättnad och när alltså en fortsatt insamling inte ger nya resultat.²⁰⁹

Intervjuerna tolkas med den hermeneutiska cirkeln som verktyg, vilket innebär att en ömsesidig relation mellan del och helhet växer fram och en inre logik uppstår.²¹⁰ Den dialektik som uppkommer genom pendlandet mellan del-helhet-del, gör det möjligt att skapa sammanhang och mening. En viktig aspekt i detta sammanhang är att de intervjuade lärarna och deltagarna får möjlighet att reagera på det resultat, som forskaren kommit fram till. Larsson beskriver detta som ett specialfall av triangulering "respondent validation". Det handlar i så fall om "att en tolkning återförs till de personer som studerats för att få deras bedömning av tolkningens rimlighet".²¹¹ De fyra lärare och de åtta studerande som utsågs till "huvudpersoner" fick ta del av min tolkning av de intervjuer, som gjordes med dem. De synpunkter som framkom vid denna genomläsning diskuterades även vid den påföljande intervjun.

Vid en analys och tolkning av de olika historiska material som utnyttjats i detta arbete är förförståelsen hos forskaren av stor betydelse. Det är en viktig del i en hermeneutisk forskningstradition och ger bl.a. kunskap om vad som ska sökas och var det står att finna. Det kan även uttryckas som "utan förförståelse inget problem och inget som kan ge ledtrådar".²¹² Så långt det är möjligt måste förförståelsen beskrivas för läsaren, eftersom utgångspunkten för tolkningen blir tydligare genom att forskaren redovisar sitt perspektiv. Enligt Larsson är det "tecken på hög kvalitet att man redovisar

²⁰⁸ Holme, I. M., Solvang, B. K. *Forskningsmetodik, Om kvalitativa och kvantitativa metoder*, 1991, s. 128.

²⁰⁹ Glaser, B., Strauss, A. *The discovery of grounded theory*, 1967.

²¹⁰ Ödman, P.-J. *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*, 1983, s. 79.

²¹¹ Larsson, S. Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk pedagogik*, 1993, s. 207.

²¹² Ödman, P.-J. *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*, 1983, s. 81.

det perspektiv, som är en viktig del av tolkningen".²¹³ I kapitel 3 har jag redovisat den förförståelse som är relevant för studien och beskrivit mina personliga utgångspunkter och mitt perspektiv på forskningsområdet.

Efterhand som de olika bildningsprojekten växer fram i den historiska genomgången och deltagarnas och lärarnas bildningsprojekt identifieras genom intervjuer och observationer, uppkommer frågan hur dessa olika bildningsprojekt skall gestaltas och hur relationen dem emellan skall beskrivas. Visserligen går det att urskilja delar av ett gemensamt kontextövergripande kategorisystem, i synnerhet ifråga om lärarnas bildningsprojekt i förhållande till de historiska, men det är likväl de studerandes bildningsprojekt som är utgångspunkten i kategoriseringen av bildningsprojekten. I kapitel 7.1 och 7.2 har jag försökt beskriva relationerna mellan dessa olika kontexter och valet av de olika kategorierna.

Det är viktigt att forskaren, kanske i synnerhet den som har en stor förförståelse av forskningsområdet ifråga, upprätthåller en acceptabel social och intellektuell distans så att han i detta utrymme kan analysera och tolka materialet. Emellanåt får därför forskaren bearbeta och hålla emot den hemmakänsla som kan infinna sig.²¹⁴

Feltforskere må derfor arbeide hardt med ikke å føle seg for "hjemme". Hvis og når alle følelser av å være en "fremmed" er tapt, kan en også ha mistet sitt kritiske, analytiske perspektiv.²¹⁵

Tolkandets tidsdimension, är väsentligt i ett sammanhang då vi rör oss mellan förfluten tid och nutid, framtid. Växlingen mellan "fakticitet" (det förflutna och faktiska) och "projekt" (det framtida) blir betydelsefull med avseende på att olika tidsperspektiv på många sätt förutsätter och betingar varandra.²¹⁶ Denna växling i tidshänseende har utnyttjats i arbetet, eftersom jag regelbundet besöker ett antal folkhögskolor och därvid har möjlighet att diskutera framtagna analyser och tolkningar. I detta samspel inryms också den

²¹³ Larsson, S. Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk pedagogik*, 1993, s. 196.

²¹⁴ Hammersley, M., Atkinson, P. *Feltmetodikk*, 1987, s. 109.

²¹⁵ *Ibid.*, s. 109.

²¹⁶ Ödman, P.-J. *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*, 1983, s. 46-48.

spännvidd som uppkommer, då olika typer av källmaterial möts, som i min studie med dess blandning av kvarlevor och berättande källor, i form av officiella dokument, dokumentärt och bearbetat material och en del arkivmaterial.²¹⁷

Det går givetvis inte att hävda att mina tolkningar är de enda sanna, eftersom verkligheten ser olika ut för olika personer. Det finns inte en sanning som är oberoende av betraktaren. Inom den hermeneutik, som bl.a. representeras av Gadamer och Ricoeur, hävdas att det inte finns någon metod som kan garantera en absolut tolkning av en författares verk.

As interpreters, however, we never achieve a complete or objective interpretation since we, limited by our own historical circumstance and by our own language, are inextricably involved in the interpretive conversation. This is in clear violation of conservative hermeneutical canons which seek for and promise objectivity.²¹⁸

En viktig del i en forskningsprocess är att göra sig själv medveten om de olika faktorer och sammanhang som kan ligga bakom ett forskningsresultat. Inom en etnografisk tradition kallas detta för ”reflexivity”, vilket innebär att man reflekterar över forskningsprocessen och hur de antaganden som man gjort har påverkat resultaten.²¹⁹ (se kap. 4.2.3)

4.2.2 Studiens genomförande

Hösten -94 och våren -95 genomfördes en pilotundersökning i två allmänna grundkurser vid Rörlands och Rörstads folkhögskolor. Då testades olika frågeställningar och ett antal deltagande observationsstudier utfördes i klasserna. Under denna tid förankrade jag forskningsarbetet på skolorna och fick kontakter bland lärare och studerande och kunde lägga upp huvudstudien på ett relevant sätt. Nu påbörjades också en litteraturgenomgång.

De utvalda folkhögskolorna är rörelsefolkhögskolor och kan anses representativa för svensk folkhögskola. Rörlands folkhög-

²¹⁷ Borish, S. M. *The land of the living, the Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*, 1991, s. 25–26.

²¹⁸ Gallagher, G. *Hermeneutics and education*, 1992, s. 9–10.

²¹⁹ Larsson, S. Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk pedagogik*, 1993, s. 197.

skola har ett kristet huvudmannaskap och Rörstads folkhögskola ett miljöinriktat folkbildningsanknutet huvudmannaskap. Den förstnämnda skolan är belägen på landsbygden och den sistnämnda i närheten av en stad. Båda folkhögskolorna har "vårdat" sina allmänna kurser och de är väl förankrade i skolornas tradition. Praktiska skäl bidrog även till att dessa skolor valdes samt den positiva respons som undersökningen möttes av.

Den första kontakten med de båda folkhögskolorna togs tidigt (sommaren -94) med skolledningarna och ansvariga för de allmänna kurserna. Vid dessa tillfällen utsågs en kontaktlärare på vardera skolan, som sedan på alla sätt stödde och underlättade forskningsarbetet. Dessa kontakter var betydelsefulla när det gällde att avgöra vilka allmänna grundkurser som skulle väljas för själva undersökningen. Nästa steg var att träffa de stora lärarråden på skolorna och de mindre lärarmötena för de allmänna kurserna, presentera undersökningen och diskutera uppläggning och genomförande med lärarna. Det faktum att studien gällde en för folkhögskolan mycket angelägen sak, den allmänna kursen, var en orsak till att lärarna var positiva till undersökningen. Dessutom var rekommendationerna från skolledningen och våra kontaktpersoner av stor betydelse. Kontaktlärarna vid de båda skolorna och en lärargrupp vid Rörstads folkhögskola deltog regelbundet i samtal om uppläggning och genomförande.

Själva studien pågick sedan under två läsår (hösten -95/våren -97) med fokus på de studerande i de utvalda allmänna kurserna. De två allmänna kurserna följdes sedan under två års tid med hjälp av kvalitativa undersökningsmetoder, i synnerhet intervjuer, deltagande observationer och samtal. Under det första året -95/-96 följdes arbetet i de båda klasserna ganska tätt och i genomsnitt någon dag i veckan per skola. Vissa veckor hade jag enbart telefonkontakt med klassföreståndarna och vissa kursdeltagare.

Det var särskilt viktigt att finnas med i klasserna från starten, när grupperna etablerades och att få de studerandes accepterande av projektet. Vid skolstarten fick jag tillfälle att berätta om min undersökning inför alla kursdeltagarna vid skolorna och mera detaljerat inför de allmänna kurserna, ute i respektive klass. I de båda klasserna hade jag också möjlighet att kontinuerligt informera om hur

studien fortskred. Eventuella missförstånd och oklarheter kunde på så sätt klaras upp.

Klassföreståndarna i respektive klass blev nu de främsta kontakterna och informanterna på lärarsidan, medan informanterna på studerandesidan växlade under det första året för att sedan stabiliseras under det andra året. Detta hängde naturligen samman med att klasserna på de båda skolorna var mycket stora under det första året. Under år två blev det sedan ett naturligt urval i och med att deltagarna valde in sig i olika kurser med olika teman eller specialiseringar (se nedan).

Under läsåret -95/-96 genomfördes deltagande observationer kontinuerligt under hela året i ovan beskrivna sammanhållna klasser. Sammanlagt bevistade jag ca 100 lektioner på de båda skolorna och hos i stort sett samtliga undervisande lärare i de båda klasserna. Majoriteten av observationerna utfördes hos de två klassföreståndarna och hos två andra lärare, som hade mest undervisning i klasserna. Det är dessa fyra lärare som presenteras i studien.

Tjugo studerande²²⁰ vid den allmänna kursen på Rörstads folkhögskola intervjuades vid höstterminens början, parallellt med 23 studerande²²¹ vid den allmänna kursen på Rörlands folkhögskola. Alla deltagare, utom en vid Rörland,²²² accepterade att intervjuerna spelades in. Samtliga studerande vid Rörlands och Rörstads folkhögskolor intervjuades två gånger under läsåret, aug./sept. ht -95, mars/april vt-96.

Intervjuerna, som tog ca 45 minuter i genomsnitt, följde en utarbetad plan, men anpassades i hög grad efter varje individ. Det var av betydelse att intervjuerna ägde rum så tidigt som möjligt på terminen, så att de studerandes intryck från de tidiga mötena med klassen och lärarna kunde dokumenteras.

Läsåret ht-96/vt-97 fortsatte tolv studerande från den ursprungliga klassen vid Rörstad i temakurser på samma skola. Sju delta-

²²⁰ 20 studerande börjar i den allmänna kursen ht -95. Sju deltagare avbryter sina studier efter den första terminen (Birgitta, Maj-Britt, Edla, Elsa, Karin, Gunvor och Gert). 13 deltagare från den ursprungliga kursen fortsätter sina studier under vt -96. Tre nya deltagare börjar i klassen (Asta, Jonas och Sven).

²²¹ I det totala materialet inräknas 24 studerande eftersom Svante började under termin 2 och Helen slutade.

²²² Rickard, Rörland föredrog att intervjuerna nedtecknades.

gare fortsatte studierna vt-97. Fyra studerande fortsatte studierna vid Rörland ht-96 och två fullföljde studierna under vt-97.

Under studiens gång utvaldes fyra studerande vid Rörstad och fyra vid Rörland till "huvudpersoner" i studien. Urvalet skedde med tanke på att få en så bred och representativ bild som möjligt av klassen ifråga. Deltagarna från Rörland blev naturligen de fyra studerande som fortsatte på skolan det andra året. Dessa åtta deltagare intervjuades vid ytterligare två tillfällen. Kontakterna och samtalen med övriga kvarvarande deltagare upprätthölls under de två sista terminerna.

I stort sett alla intervjuer skrevs ut och både studerande och lärare fick möjlighet att läsa materialet och kommentera detsamma. Ofta skedde sedan nästa intervju i anslutning till denna "respondent validation" och viktiga detaljer i materialet samt speciella iakttagelser från de deltagande observationerna kunde diskuteras.

4.2.3 *Metodreflexion post factum*

Som nämnades i kapitel 4.2.1 så är en betydelsefull del i en forskningsprocess att göra sig själv medveten om de faktorer och sammanhang som kan ligga bakom ett forskningsresultat. Inom en etnografisk tradition kallas detta för "reflexivity" vilket innebär att man gör forskningsprocess och egna antagandens påverkan på resultatet till föremål för reflexion.²²³

Inledningsvis har jag beskrivit mina utgångspunkter, min förståelse i form av tidigare forskning, teoretiska perspektiv och personliga erfarenheter. I studien har jag använt mig av ett konfliktperspektiv och låtit de studerande stå i centrum. Dessa utgångspunkter har säkerligen givit ett annorlunda resultat än om konsensusperspektivet dominerat och läraren fokuserats. Eftersom de studerande inte betraktats som en homogen massa utan som betydelsefulla aktörer så har klassrumsdynamiken kommit till uttryck på ett tydligare sätt.

Som redan nämnts kan en ingående kännedom om ett undersökningsområde även innebära vissa risker, som att tolkningar sker utan att all informationsbakgrund har redovisats eller att en del slutsatser formulerats utan att hela argumentationen finns med. Det

²²³ Larsson, S. Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk pedagogik*, 1993, s. 197.

finns alltså en uppenbar fara i att forskaren sitter för mycket fast i "sitt område" och inte är tillräckligt kritisk och distanserad. Denna förförståelse av folkhögskolan har emellanåt gett mig en falsk känsla av att "redan veta". Jag har emellertid varit medveten om problematiken och försökt komma till rätta med detta bl.a. genom att ställa ytterligare frågor och diskutera mitt material i olika sammanhang.

När undersökningen påbörjades ht-95 var det omöjligt att förutse hur många deltagare som skulle fortsätta sina studier även ett andra år. Nu blev det endast fyra deltagare på Rörland som fortsatte ht-96 och två deltagare vt-97, jämfört med tolv deltagare på Rörstad termin tre och sju deltagare termin fyra. Detta var ett faktum som jag måste acceptera och jag anser inte att resultatet nämnvärt påverkats av detta förhållande.

En omständighet som skulle kunnat påverka forskningsprocessen var det faktum att några lärare hade fått uppfattningen att min studie var en utvärderingsstudie. Detta gällde dock inte de fyra lärare som var involverade i studien utan lärare som endast hade någon enstaka timmes undervisning i klasserna. Innan jag hunnit informera alla om det rätta förhållandet möttes jag av en viss försiktighet och återhållsamhet i vissa samtal med lärare, troligtvis på grund av detta missförstånd. För att hela tiden hålla deltagare och lärare delaktiga i undersökningen hade jag därefter regelbundna informationer inför klasserna om hur arbetet framskred.

Sett ur ett etiskt perspektiv har deltagare, lärare och skolor anonymiserats för att försvåra en identifiering. Jag har även i viss mån "blandat bort korten" genom att beskriva platser och personer på ett diffust sätt utan att det påverkar innehåll eller resultat.²²⁴ Möjligheten att avbryta deltagandet i studien har alltid funnits och både deltagare och lärare har fått bestämma om intervjuerna skulle spelas in. En studerande och en lärare ville inte bli inspelade. Läraren fanns inte bland de fyra utvalda huvudlärarna.

Hela tiden har deltagare och lärare fått ta del av mina resultat och haft tillfälle att kommentera dessa (respondent validation) och intressanta observationer har diskuterats och tagits som utgångspunkt för fortsatt undersökning. Självfallet har min närvaro påver-

²²⁴ Larsson, S. Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk pedagogik*, 1993, s. 200.

kat både lärare och studerande, men den långa tidsperiod som undersökningen varade har säkert normaliserat och balanserat detta förhållande. Vad gäller de studerande så tyckte de om att intresset riktades mot den allmänna kursen, vilket gjorde att man såg positivt på sin närvaro i klassen. Vid samtal med de fyra huvudlärarna framkom det, i synnerhet i ett fall, Lena Rörstad, att min närvaro "känts av" men att jag så småningom naturligt smält in i sammanhanget. Eftersom lärarna tyckte det var intressant att diskutera undervisning och lärande fanns det även positiva effekter för deras del i sammanhanget.

I studien har fyra deltagare från varje folkhögskola varit "huvudpersoner" alltså sammanlagt åtta personer. Här kanske gränsen för läsarens tålamod har uppnåtts och passerats men för mig har innebördsrikedomen och nyansmöjligheterna i detta urval gjort det omöjligt att begränsa antalet. Det är möjligt att "spänningen mellan innebördsrikedomen och strukturkravet" här frestas till sitt yttersta.²²⁵

I slutet av avhandlingsskrivandet har jag haft möjlighet att vid några tillfällen diskutera och på så sätt validera mina resultat med aktiva folkhögskollärare, nämligen i stort sett hela Mullsjö²²⁶ folkhögskolas kollegium, ett 25-tal lärare, som delgett mig sina åsikter om materialet. Dessa lärare bekräftar och känner igen sig i mina kategorier och tolkningar. Några lärare har framfört synpunkten att det enligt deras erfarenhet är vanligt att meriteringsprojektet etableras ännu tidigare än i min studie, där självbildningsprojektet dominerar i början. En del lärare har gett uttryck för att de vid läsningen av kapitlen "Processen" och "Diskussion" kunnat se sammanhangen tydligare, vilket kan tyda på en heuristisk kvalitet i materialet. Med heuristisk menar Larsson "i vilken utsträckning som läsaren genom framställningen kan övertygas om att se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt".²²⁷

I nästa avsnitt gör jag en genomgång av mina huvudsakliga källor och beskriver hur det historiska materialet har utnyttjats.

²²⁵ Larsson, S. Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk pedagogik*, 1993, s. 201.

²²⁶ Mullsjö folkhögskola är inte identiskt med vare sig Rörstads- eller Rörlands folkhögskola.

²²⁷ Larsson, S. Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk pedagogik*, 1993, s. 206.

4.3 Det historiska materialet

De historiska källorna kan indelas i sådant material som ligger helt inom beskrivningens tidsramar dvs. "kvarlevor" ("lämningar") och material som ligger utanför angivna tidsramar s.k. "berättande källor".²²⁸ När en forskare använder ett material t.ex. en kvarleva formulerar han oftast egna påståenden och slutsatser utifrån materialet och accepterar inte enbart de påståenden som finns i materialet. Ett sådant sätt att utnyttja material är att använda detta som kvarlevor.²²⁹ Olika fastslagna fakta i mer eller mindre systematiserad form måste ställas i relation till varandra. Ett sammanhang måste skapas. Det ena måste förklara det andra.²³⁰

När det gäller den viktiga frågan om källkritik, finns tre begrepp av betydelse för granskning av källmaterial, nämligen materialets samtid, tendensfrihet och oberoende. Här gäller att samtliga dessa områden skall iakttas och att ett material som misstänks vara t.ex. alltför tendentiöst måste sällas bort. Detta utesluter givetvis inte att ett tendentiöst material i sig kan ge upphov till intressanta diskussioner.²³¹

Det s.k. absoluta källbegreppet har förut varit rådande, med innebörden att källans kvalitet varit given en gång för alla utan någon koppling till givna frågeställningar. Ett funktionellt källbegrepp har emellertid utvecklats innebärande att källans kvalitet kan variera allt eftersom den relateras till de olika krav som frågeställningarna ställer. Det betyder att det "historiska påståendet" underordnas den "historiska frågan" och att de svar som frågorna ger upphov till måste vara "träffande, täckande och sanna". Ett annat sätt att uttrycka detta är att svaren måste granskas med avseende på "ackuratess, relevans och representativitet".²³²

²²⁸ Nilsson, G. Om det fortfarande behovet av källkritik, *Historisk tidskrift* 1973, s. 183.

²²⁹ Torstendal, R. *Introduktion till historieforskningen. Historia som vetenskap*, 1978, s. 81.

²³⁰ *Ibid.*, s. 184.

²³¹ *Ibid.*, s. 89–103.

²³² Nilsson, G. Om det fortfarande behovet av källkritik, *Historisk tidskrift* 1973, s. 179.

Det arbete som erfordras vid tolkningen av ett historiskt material är svårt att formalisera och kan snarare beskrivas som en process.

Materialanalys och källkritik ger nya uppslag, nya problemställningar föds, hypoteser förkastas, omformas eller verifieras, allt utan någon på förhand fixerad ordning.²³³

Jag har försökt styrka rimligheten i mina analyser och tolkningar genom att utnyttja flera skriftliga källor och således använt en form av triangulering. Detta är en praktisk teknik, ursprungligen en navigationsterm, som innebär att man gör en positionsbestämning utifrån ett antal landmärken. ”Utgångspunkten är att samstämmighet mellan olika källor är tecken på validitet.”²³⁴ Det är inte själva kombinationen av olika typer av data, som är det viktiga, utan snarare försöket att relatera olika datatyper på ett sätt som styrker analysens trovärdighet.²³⁵ Här finns annars uppenbara risker att gå bort sig på den retoriska arenan, när sekundärkällor utnyttjas. Jag är medveten om att det kan finnas felkällor i synnerhet i den s.k. jubileumsserie (se nedan) som utgavs 1968. Vid tolkningen av sådant material, som jag funnit tendentiöst, har jag även försökt att beskriva min reaktion och hur jag förhållit mig till faktauppgifterna. Det historiska materialet bygger således dels på andra forskares tolkningar och dels på mina egna tolkningar av primärkällor.

Nedan följer en genomgång av mina huvudsakliga källor. Det officiella planet representeras bl.a. av författningar, förordningar, offentliga utredningar och propositioner, medan mitt andra perspektiv ligger närmare folkhögskolans vardag. Här har jag utnyttjat både förstahandskällor och bearbetat material. Bl.a. har en översättning av Erica Simons avhandling *Nationell väckelse och folklig kultur i Skandinavien* använts.²³⁶

Vidare ingår skriftserien ”Svensk folkhögskola 100 år”. Denna jubileumsserie initierades genom en motion till Svenska folkhögskolans lärarförening vari framhölls angelägenheten av att det ställ-

²³³ Torstendal, R. *Introduktion till historieforskningen. Historia som vetenskap*, Malmö 1978, s. 185.

²³⁴ Larsson, S. Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk Pedagogik*, 1993, s. 206.

²³⁵ Hammersley, M., Atkinson, P. *Feltmetodikk*, 1987, s. 190.

²³⁶ Erica Simon är f.d. professor vid universitetet i Lyon. Hon skapade och ledde folkhögskoleprojektet på Le Crau du Sapt. Hennes avhandling finns översatt till svenska (1985–89) av Inge Staaf.

des vetenskapliga krav på arbetet.²³⁷ Redaktionskommittén beto-
nade också att det inte rörde sig om något avslutat verk utan snarare
en inledning till en fortsatt forskning om folkhögskolans utveck-
ling.²³⁸

I del 1 beskriver fil. doktor Eric Tengberg folkhögskolans upp-
komst och använder sig därvid bl.a. av otryckta källor från olika
skolors arkiv och mycket tidiga tryckta källor. Rektor Allan
Degermans idéhistoriska skildring av folkhögskolan i del 2 bygger
t.ex. på Erica Simons doktorsavhandling *Reveille national et
culture populaire en Scandinavie* (se ovan) samt olika manuskript
och brev från ledande folkhögskolemän.²³⁹ Del 3 av "Svensk folk-
högskola 100 år" som beskriver folkhögskolan och den pedagogis-
ka utvecklingen 1868–1918, bygger på en licentiatavhandling i
pedagogik av Hans Burgman. I del 4 ingår docent Lars Furulands
skildring av folkhögskolans betydelse för författares och journalis-
ters bildningsväg liksom docent Bertil Pfannenstills undersökning
av förändringarna i elev- och lärarrekryteringen till skolformen.

Dessutom har jag velat spegla de olika periodernas tankar och
idéer med hjälp av Svenska folkhögskolans årsbok utgiven av lära-
reföreningens styrelse mellan åren 1904–1920.²⁴⁰ I "Tidskrift för
svenska folkhögskolan", som utgavs fr.o.m. 1920, finns, liksom i
den förut nämnda årsboken, en mängd protokollförda diskussioner,
föreläsningar, inledningar och inlägg från de äldsta svenska och
nordiska folkhögskolemötena. Tidskriften var den svenska folkhög-
skolans språkrör, liksom i viss mån "Läsning för folket", som ofta
innehöll folkhögskoleartiklar, i synnerhet på 1870-talet.

²³⁷ Göthberg, B. Svensk folkhögskola 125 år, 1: *Årsbok om folkbildning, Forsk-
ning, utveckling 1994*, Föreningen för folkbildningsforskning, Stockholm 1994,
s. 112.

²³⁸ Degerman, A., Terning, P., Tengberg, E., Vestlund, G. (red. kommitté) *Svensk
folkhögskola 100 år*, 1968, del 1, s. 56.

²³⁹ Degerman A. Folkhögskolans idéhistoria. I: *Svensk folkhögskola 100 år*, del
2, s. 9–11.

²⁴⁰ Årgångarna 1919–1920 utgörs av minnesskriften "Svenska folkhögskolan
1868–1918". (Degerman A. Problemställningen: de svenska folkhögskolornas
ideologiska motivering och förkunnelse. I: *Svensk folkhögskola 100 år*, del 2,
s. 10).

Bengt Bogårdes avhandling om *Svenska folkhögskolans lärarför-
ening och staten 1902-1970 - en studie i organisationsinflytande*
har använts i syfte att belysa folkhögskolans mått av frihet i förhål-
lande till statsmakterna.

I nästa avsnitt beskrivs de olika aktörerna inom folkhögskole-
området. Avsikten är inte att ge en fullständig bild av alla inblan-
dade "intressenter" utan snarare att ge en viss förståelse inför
läsningen av kap. 5 "Folkhögskolans självförståelse".

4.3.1 Folkhögskolans aktörer på formulerings- och realiseringsarenan

Det är ett stort antal aktörer som verkar och har verkat på den s.k.
formuleringsarenan.²⁴¹ Denna arena har tidigare, med Balls termi-
nologi beskrivits som "context of influence" och "context of policy
production". På realiseringsarenan (enligt Ball: "context of prac-
tise") verkar i huvudsak skolans personal i form av lärare, rektor
och annan personal samt de studerande. Här finns ju även kopp-
lingar till skolans huvudmän i form av styrelser och andra styrgrup-
per. I följande avsnitt är det i synnerhet aktörerna på formulerings-
arenan som beskrivs medan realiseringsarenan framträder i kap. 10.

Folkhögskolan betraktades från början som en "fri" skolform,
som i princip var oberoende av staten. "Friheten" och "oberoendet"
hade ett speciellt symbolvärde för skolformen.²⁴² Folkhögskolan
framstod ju från början som en motkraft och ett frirum i ett hårt
styrt skolsystem.

Redan tidigt i folkhögskolans historia framträdde skolformens
olika myndighetsplan mer eller mindre tydligt, den officiella myn-
digheten i form av stat, landsting och kommun och ett inre, internt
myndighetsplan bestående av rektor och en styrelse utsedd av sko-
lans huvudman. "Att vara huvudman för en folkhögskola innebär
att man äger och driver den, samt har rätt att prägla den vad gäller

²⁴¹ Med termerna formulerings- och realiseringsarena åsyftas de arenor där mål
och inriktningar skapas, formuleras respektive hanteras, realiserar. Lindensjö, B.,
Lundgren P. *Politisk styrning och utbildningsreformer*, 1986.

²⁴² Swensson, S. Folkhögskolan och myndigheterna, *Svensk folkhögskola 100 år*,
1968, del I, s. 142.

kursutbud och målgrupper.²⁴³ Dessutom har även lärarna, (folkhögskolemötena och SFHL, se nedan) och i viss mån de studerande i sina elevförbund (folkhögskoleförbund och SFEF, se nedan) varit mer eller mindre kraftfulla påverkanskrafter.

I den ursprungliga folkhögskolan var det ofta någon ämbetsman, riksdagsman, landshövding eller kommunalpolitiker som utgjorde skolans koppling till myndigheten. Det var inte ovanligt med en riksdagsman i skolstyrelsen, som således representerade både staten och det lokala skolperspektivet.²⁴⁴ Detta förhållande är lättförklarligt med tanke på att många enskilda riksdagsmän varit initiativtagare vid bildandet av folkhögskolor och företrädde skolformens intressen gentemot statsmakten. Folkhögskolornas representation i riksdagen har genom åren otvivelaktigt spelat en stor roll för skolformen och är ett "särdrag hos den första svenska folkhögskolan".²⁴⁵

När en folkhögskolinspektör²⁴⁶ tillsattes 1913, kom denne att bli statens rådgivande och kontrollerande representant. 1919, när Skolöverstyrelsen (SÖ) bildades, knöts inspektören till denna myndighet men "kontakten med lärarföreningen fortsatte".²⁴⁷ Så småningom får kontakterna med myndigheten alltmer officiell prägel och kontrollfunktionerna växer fram allt tydligare. Skolformen bygger sig alltmer in i ett institutionellt mönster.

De aktörer som framträder tydligast, när det gäller att förvalta och utveckla en kunskaps- och bildningssyn inom folkhögskolan, är rektorer och lärare. Rektorerna hade i den ursprungliga folkhögskolan en stark maktposition, som man oftast byggde upp i samver-

²⁴³ Brundin, I. *Om folkhögskolan - historia, fakta, verklighet, vision*, Folkbildningsrådet, 1996, s. 22.

²⁴⁴ Helldén har kartlagt "folkhögskolans riksdagsmän" mellan åren 1917–1967. Helldén, A. *Folkhögskolegruppen i riksdagen*, *Svensk folkhögskola 100 år*, 1968, del 4, s. 64.

²⁴⁵ Bogärde, B. *Svenska folkhögskolans lärarförening och staten 1902-1970. En studie i organisationsinflytande*, 1974, s. 22.

²⁴⁶ En folkhögskolinspektörtjänst inrättades i samband med att anslagen till folkhögskolan kraftigt höjdes genom 1912 års folkhögskolereform. I 1919 års folkhögskolestadga överfördes inspektörstjänsten till den nybildade skolöverstyrelsen (SÖ). (Vestlund, G. *Folkuppfostran Folkupplysning Folkbildning*, 1996, s. 97) Enoch Ingers, rektor på Hvilans folkhögskola blev den förste inspektören.

²⁴⁷ Vestlund, G. *Folkuppfostran Folkupplysning Folkbildning*, 1996, s. 240.

kan med lärarna. Det är tydligt att Hvilans folkhögskola ursprungligen tjänade som en plantskola för lärare och föreståndare inom den svenska folkhögskolan. "Folkhögskolorna kan liknas vid familjeföretag som reproducerade nya lärare, föreståndare och folkbildningsidéer."²⁴⁸

Läraryöreningen (Svenska folkhögskolans läraryörening, SFHL²⁴⁹), som bildades 1902, kom att få en framträdande roll inom folkhögskolan inte minst i form av de lärarmöten, som regelbundet anordnades.²⁵⁰ Eftersom folkhögskolan inte haft någon gemensam huvudorganisation så företrädde läraryöreningen både "egna fackligt begränsade frågor" och ett mera allmänt ideellt folkhögskoleperspektiv av huvudmannakaraktär, vilket inte är ovanligt för intresseorganisationer. En allmän uppfattning är att denna dubbla funktion har gett föreningen och folkhögskolan ett förhållandevis stort politiskt inflytande.²⁵¹ Samtidigt måste givetvis föreningens möjlighet att bedriva en kraftfull facklig linje ha försvagats av den dubbla funktionen.

En något annorlunda aktör inom folkhögskolan var de organiserade elever, lärare och övriga personer som rent ideellt ville göra en insats för "sin folkhögskola". Dessa tidiga folkhögskoleförbund (eller elevförbund) bestod av kvinnliga och manliga elever samt lärare vid folkhögskolorna, men hit värvades även personer, som var intresserade av bildnings- och upplysningsverksamhet. Förbunden hade årligen återkommande sammanträden, en viktig kontaktpunkt för gamla elever, där man diskuterade, lyssnade på föredrag och i bästa mening förde "sin skolas" traditioner vidare.²⁵² 1965 bildades Sveriges Folkhögskoleelevers Förbund (SFEF). Bland de frågor

²⁴⁸ Larsson, B. "Derföre: ljus och upplysning äfven för qvinnan!" *Om kvinnors medborgarbildning i den svenska folkhögskolan 1868-1918*, s. 33.

²⁴⁹ 1977 ändrade föreningen sitt namn till Svenska Folkhögskolans läraryförbund med samma initialer SFHL.

²⁵⁰ Det första mötet hölls 1877 (Vestlund, G. *Folkuppfostran Folkupplysning Folkbildning*, 1996, s. 89).

²⁵¹ Bogärde, B. *Svenska folkhögskolans läraryörening och staten 1902-1970. En studie i organisationsinflytande*, 1974, s. 11-21.

²⁵² Burgman, H. *Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1868 - 1918, Svensk folkhögskola 100 år*, 1968, del 3, s. 157-160.

som de studerande bl.a. drivit märks skoldemokrati, behörighet och ekonomi.

Under 1960-talet utvecklades rektorskonferenserna i SÖ:s regi till årliga informations- och erfarenhetsutbyten mellan myndigheter och rektorer. Så småningom kom även skolstyrelser och lärarråd att delta. 1963 bildades RIO²⁵³ (rörelseskolornas intresseorganisation), som främst hade som uppgift att uppvakta myndigheter i bl.a. anslagsfrågor, vara remissorgan i folkhögskolefrågor och tillvarata rörelseskolornas ekonomiska intressen.²⁵⁴

I slutet av 1972 riktade den blivande "Föreningen för en progressiv folkhögskola"²⁵⁵ ett upprop till de lärare inom folkhögskolan som ville bekämpa olika slags centraliseringstendenser inom skolformen, motverka konkurrens och i stället verka för en fri folkhögskola.

1991 tillkom den ideella föreningen²⁵⁶ Folkbildningsrådet (FBR), som bildades i samband med nedläggningen av Skolöverstyrelsen. I rådet ingår Folkbildningsförbundet, Rörelsefolkhögskolornas intresseorganisation och Landstingsförbundet. FBR:s huvuduppgifter är att fördela statsbidrag och handha frågor gällande uppföljning och utvärdering.²⁵⁷

²⁵³ Landstingsbidragen till rörelsefolkhögskolorna var betydligt lägre än motsvarande bidrag till landstingsskolorna. Rörelseskolorna tvingades därför ta ut mycket högre elevavgifter och ha en betydligt lägre materiell standard på sina skolor. Rekryteringsvillkoren upplevdes därför som ojämlika. (Vestlund, G. *Folkuppfostran Folkupplysning Folkbildning*, 1996, s. 242.)

²⁵⁴ SOU 1976:16, *Folkhögskolan*, Huvudbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning, 1976, s. 60.

²⁵⁵ Föreningen verkade mellan åren 1972-1978 och ville bl.a. tillsammans med eleverna utforma en "verkligt meningsfylld undervisning". (Vestlund, G. *Folkuppfostran Folkupplysning Folkbildning*, 1996, s. 202).

²⁵⁶ Lindgren beskriver ideella föreningar i likhet med FBR, som "sådana organisationer som enligt en enkel men tämligen vedertagen definition inte primärt drivs av ett kommersiellt syfte, inte är myndigheter och som i sin verksamhet samlar människor att utifrån ett frivilligt engagemang delta i ett arbete kring en idé av något slag". Lindgren L. Folkbildningsrådet "i myndighets ställe", I: *Folkbildningen - en utvärdering*, SOU 1996:159, 1996, s. 90.

²⁵⁷ Ibid., s. 90.

5. Folkhögskolans självförståelse

I detta kapitel ämnar jag återge en berättelse om folkhögskolans självförståelse, som är djupt historiskt rotad och som kan återfinnas i tidigare texter och hos röster som finns och funnits inom folkhögskolan. Detta är en del av förförståelsen, att befinna sig i en folkhögskoletradition och att försöka förstå vad detta innebär, vilket får en stor betydelse för hur skolformens nutida data tolkas. Som kommer att framgå av berättelsen har folkhögskolans olika perspektiv, bildningsprojekt konstant ifrågasatts både utifrån sett och inifrån folkhögskolan. Trots att konfliktperspektivet inte alltid anses legitimt och trots att många inom folkhögskolerörelsen lever i den föreställningen att konsensusperspektivet är det giltiga så kommer det att framgå att dispyter och konflikter är en viktig del av nämnda tradition. Det blir självklart en subjektiv beskrivning, när ett urval av röster får berätta om självförståelsen. Det finns ju inte någon sann bild eller något facit över folkhögskolans framväxt i samhället utan urvalet eller folkhögskoleberättelsen är helt beroende av de utgångspunkter som författaren haft.

Folkhögskolans uppkomst innebar att en "motkraft" eller "frizon" upprättades utanför det traditionella skolsystemet. Den nya skolformens kunskaps- och bildningssyn skilde sig avsevärt från gängse utbildningar och blev också mycket kontroversiell och rönt motstånd från i synnerhet det "konservativa etablissemangen". Folkhögskolan anpassades till sin bestämda målgrupp men med tiden vävdes en mängd nya trådar in i folkhögskoleväven.²⁵⁸ Folkhögskolan fick allt tätare kontakter in i samhället, allt eftersom nya

²⁵⁸ Larsson, S. Folkbildningen och vuxenpedagogiken, I: Bergstedt B., Larsson S. (red.) *Om folkbildningens innebörder*, 1995.

kursutbud växte fram och de olika bildningsprojekten utvidgades och förändrades.²⁵⁹

Folkhögskolans position i samhället har ofta ifrågasatts och mycken kraft har uppenbarligen gått åt för att legitimera skolformens existens. Därigenom har folkhögskolans förhållande till samhällets maktstrukturer genom åren haft olika form och karaktär. Studiens teoretiska begrepp, "bildning och makt" är den röda tråden i den följande genomgången av folkhögskolans bildningsprojekt. Rubrikerna över de olika avsnitten är enligt "gammalt mönster" utformade så att de lite pekpinneaktigt anger temat eller det sammanfattade innehållet i avsnittet.

Bildningsprojekt inom folkhögskolan

5.1 Praktiskt yrkesförberedande kunskaper och medborgerlig bildning sammansmälter till ett polytekniskt bildningsprojekt

Den svenska folkhögskolan växte fram "nedifrån"²⁶⁰ bondeklassen och anpassades till innehåll och form efter de behov och förutsättningar som fanns hos de burgna bönderna. De nya samhälleliga uppgifter som den självägande bondeklassen fick genom 1862 års kommunallagar och 1866 års riksdagsordning, med ett ökat behov av en högre medborgerlig bildning, var några av de viktigaste orsakerna till folkhögskolans uppkomst 1868. 1870-talets goda konjunkturer var troligen en bidragande faktor till att alltfler skolor uppkom.²⁶¹

Det var de välsituerade bönderna som byggde upp skolformen, medan torpare, statare och backstugusittare först senare, i början av 1900-talet, fick tillgång till folkhögskolan, ungefär samtidigt med hantverkare och industriarbetare. Målsättning och innehåll angavs av de tre nystartade folkhögskolorna, Hvilan och Önnestad i Skåne och Herrestad (nuv. Lunnevads fhsk) i Östergötland, som alla star-

²⁵⁹ Berndtsson, R. *Det nya kortkursprojektet, del 2*, 1991.

²⁶⁰ Uttrycket "nedifrån" används av Erika Simon i kapitlet "Folkhögskolan i Sverige börjar "nedifrån" i "–og solen står med bonden op–" *De nordiske folkehøjskolars idehistorie*, 1989, s. 116.

²⁶¹ Richardson, G. *Kulturkamp och klasskamp*, s. 259.

tade sin verksamhet 1868. Bondeklassen kunde nu vänta sig större uppgifter inom kommunen och representationsförordningen borde ge ett ökat inflytande i riksdagen. Därför var det nu viktigt att få mera insikter i såväl det statliga som det kommunala livets funktioner. Det gällde för den enskilde att skaffa sig den kunskap som erfordrades för att bli ”både för det allmänna och sig själv en nyttig medborgare” samt att få nya kunskaper för att kunna utveckla jordbruket.²⁶²

Bondeklassen hade först diskuterat möjligheten att bygga upp en skolform efter modell ”högre folkskolor”, som redan fanns på ett tiotal ställen i landet. Men man insåg snart att den nya skolan (folkhögskolan) måste placeras utanför det traditionella undervisningsväsendet om man t.ex. ville få tillträde till skolformen utan att ha examen och avsluta den utan att få betyg.²⁶³ ”Födelsen” (1868) orsakade dock inte en sådan ”kulturkamp” som i Danmark (1844) och i Norge (1864). Med kulturkamp avser Simon den motsättning som fanns mellan en elitkultur och en kultur som kom från folket och som folkhögskolan erbjöd. Sverige befann sig i detta skede utanför en sådan kulturkamp, enligt Simon, och kom inte in i ett sådant förändringstillstånd förrän folkrörelserna och i synnerhet arbetarrörelsen upptäckte folkhögskolan, fortfarande enligt Simon.²⁶⁴ Motsvarigheten till den danska kulturkampen ägde således snarare rum inom den svenska folkhögskolan i början på nittonhundratalet, då skolformen öppnades för folkrörelserna under starkt motstånd från de konservativa krafterna.

Vi har konstaterat att folkhögskolan började som en bondeskola för de välbärgade böndernas barn. Uppgifter från Hvilans folkhögskola visar att skolan från 1868 och framåt fick elever från hemmansägarhem i följande proportioner – under de första fyra årtiondena: 95 %, 90 %, 84 % och 87 %. Motsvarande tal för de kvinnliga eleverna vid sommarkurserna var: 84 %, 72 %, 69 % och 71 %. Den lilla ökningen av andra manliga elever kom främst från lantarbetarhem. Samma förhållande gällde för den kvinnliga sommar-

²⁶² Tengberg, E. De första folkhögskolorna, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 1, 1968, s. 99.

²⁶³ Simon, E. ”-og solen står med bonden op-” *De nordiske folkehøjskolars idehistorie*, 1989, s. 124–125.

²⁶⁴ Ibid., s. 147–149.

kursen, men där utgjordes ökningen även av elever från hantverkar- och industriarbetarhem.²⁶⁵

Den moraliska läroplanskoden,²⁶⁶ som bl.a. innebar att lära sig skriva, räkna och erhålla katekeskunskap och som tillämpades inom folkskolan, räckte inte till när det gällde att bygga upp en medborgarutbildning. Nu ville man skapa ett innehåll bestående av både medborgerliga och humanistiska ämnen och naturvetenskap med en praktisk inriktning. Det blev alltså en medborgerlig bildningsinriktning och praktiskt yrkesförberedande kunskaper som betonades inom den tidiga svenska folkhögskolan. På så sätt skulle man kunna bli användbar och delaktig i ett samhällsarbete.²⁶⁷ Man ville att folkhögskolan skulle vara "både undervisande och uppfostrande. Det man skulle uppnå med dessa mål var en bättre rustad individ, som skulle uppleva tillvaron på ett nytt sätt".²⁶⁸ Kopplingen mellan folkhögskolans teoretiska studier och en praktisk tillämpning inom jordbruksnäringen var mycket tydlig och Kjell Rubenson skriver i en recension av Ginners *Den bildade arbetaren* att den ursprungliga svenska folkhögskolan kunde ses som "något av ett jordbrukets polyteknikum".²⁶⁹ Som ett vittnesmål härom anför han Hans Larssons beskrivning av folkhögskoleverkligheten.

Nå, vi hade matematik, kemi, fysik (med meteorologi), zoologi, botanik, geologi. Men alla dessa ämnen, sådana de av föreståndaren drevs hos oss, kunde gärna kallats lantbrukslära. Ur vart och ett plockades ut vad en lantbrukare behövde veta. Att det uppbyggande i veten-

²⁶⁵ Hedlund, K. Den svenska folkhögskolan under nittonhundratalet, *Svensk folkhögskola under 75 år*, 1943, s. 206.

²⁶⁶ Olika materiella och kulturella villkor formar en läroplanskod, historiskt och i nutiden, samt "föreställningar om utbildning i olika politiska, administrativa och pedagogiska processer". Den moraliska koden betonade Gud och Fäderneslandet, baskunskaper, moralträning utifrån den lutherska tron, samt kunskap om fäderneslandet. Lundgren, U. P. *Att organisera omvärlden, en introduktion till läroplansteori*, 1983, s. 22 och 65.

²⁶⁷ Burgman, H. Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1868-1918, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 3, 1968, s. 179.

²⁶⁸ Hartman, P. *Skola för ande och hand, en studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*, 1993, s. 43.

²⁶⁹ Rubenson, K. Bildning och teknikutveckling i efterkrigstidens ABF-debatt, I: *Utbildningshistoria, 1990*. Föreningen för svensk undervisningshistoria, s. 176-177.

skaperna därvid icke lämnades ur sikte, vet jag särskilt. Atomerna blevo icke mindre fina och märkvärdiga för att de ingingo i gödningsämnen, och har man lärt sig efter de kemiska formlerna räkna ut om kallet är billigare i den ena gödningsorten eller i den andra, hur mycket av något slag som behövs för den sortens jord eller den sortens växter - så har man fått en inblick i naturens sammanhang som icke är att förakta.²⁷⁰

Folkhögskolan delades ganska omgående upp i en manlig folkhögskola med vinterkursen i centrum och en kvinnlig folkhögskola, som utformades som en sommarkurs. Skolformen vände sig till männen och kvinnorna fick från början nöja sig med några småsmulor. Man får intrycket av ett totalt ointresse från alla aktörer, när det gällde att ge kvinnorna tillträde till folkhögskolan. Denna "likgiltighet" kunde iakttagas även hos kvinnorna själva, eftersom de hade övertagit den allmänna inställningen att det var onödigt för kvinnor att "läsa". Intresset hos skolstyrelser och föräldrar för en separat kvinnlig folkhögskolekurs var från början lågt, eftersom kvinnorna saknade medborgarrätt i samhället. Innehållet i den kvinnliga folkhögskolan centrerades kring hemmet och hushållet. När föreståndarparet Holmberg på Tärna ville starta en kvinnlig kurs, fick man göra det på egen risk, eftersom styrelsen inte ställde upp på ett så vågsamt experiment. Det hade även hänt vid en skola i södra Sverige att en styrelseordförande hade avgått när man trots hans protester hade beslutat inrätta en kvinnlig kurs.²⁷¹

I början av 1900-talet började folkhögskolan mera allmänt utvecklas till en samskola, men inte förrän på 30-talet hade vinterkursernas mansdominans brutits. Trots att enstaka röster redan tidigt hävdade att kraven på social jämställdhet talade för samundervisning, kan vi konstatera att folkhögskolan anpassade sig till de värderingar som var rådande i samhället.

Det är tydligt att den nya skolformens arbetsmetoder väckte mycket misstro och motstånd. Kalmar läns södra landsting hade dragit in anslaget till folkhögskolan till stor del på grund av en läroverksrektors skrivelser. Denne rektor för ett elementarläroverk hade

²⁷⁰ Larsson, H. *Folkhögskolan, Bokstugan*, 1935, s. 307–317.

²⁷¹ Fredholm, S. *Kvinnliga pionjärer inom svensk folkhögskola, Svensk folkhögskola under 75 år*, 1943, s. 220.

häftigt angripit folkhögskolans undervisning och resultat, vilket dock hade bemötts både i Aftonbladet och i andra tidningar, men stor skada hade dock skett.²⁷²

Sundblad, författare till en försvarsartikel om folkhögskolan, gjorde fr.o.m. 1879 direktobservationer under sju års tid inom skolformen och kunde ge exempel på följande arbetsmetoder som använts: fria föreläsningar, lektioner som "genomgicks examinationsvis" – kommunalstämmor, diskussionsmöten. "Officiella" sammankomster omväxlade med "sällskapstimmar" vilka även hade ett kunskapsinhämtande syfte. Författarens slutsats var att elevernas insikt var god "det var ej en meningslös utanlexa; de förstodo väl hvad de läst". Dessutom gick undervisningen vid de högre elementarläroverken åt ett helt annat håll och hade helt andra syften än folkhögskolans.²⁷³

Elevernas självverksamhet var ett ämne som engagerade många folkhögskollärare. Man kan givetvis ifrågasätta graden av självverksamhet på skolorna och misstänka att de retoriska utspel om självverksamhet som gjordes på folkhögskolemötena var en sak och verkligheten en annan, men mängden av exempel på olika former av aktiverande arbetsformer är övertygande. Ett exempel från Lunnevads folkhögskola visar samma sak. Samtal, frågor, begrundan, förtrolig närhet skulle vara en utgångspunkt för den självverksamhet man ville uppnå. Här spelade de s.k. kvällssamkvämen en viktig roll. Man samlades då i skolsalen och diskuterade, läste och sjöng ofta mellan 18.00 och 20.00 eller längre. Här övades också tillämpningar på kommunallagarna, bokföring, ritning och läsning.²⁷⁴

I *Pedagogisk Tidskrift* från 1881 fanns en omfattande beskrivning av den svenska folkhögskolan, vari Holmberg bl.a. underströk betydelsen av folkhögskolans frihet från läxor, förhör och avgångsexamen. Däremot betonade han mycket uttryckligt vikten av fasta kunskaper och skriftliga arbeten, i synnerhet inom de praktiska äm-

²⁷² Sundblad, J. Är folkhögskolan verkligen en humbug? *Ur dagens krönika, månadsskrift för skönlitteratur, teater och politik*, sjunde årgången, 1887, s. 222.

²⁷³ Ibid., s. 223–225.

²⁷⁴ Ternström, A. *Redogörelse för Folkhögskolan å Lunnevad verksamhet under sjetje läsåret 1873-1874*, s. 8–13.

nena.²⁷⁵ Följande utdrag belyser skolformens syn på elevernas självverksamhet:

Ehuru sålunda icke förhör i vanlig mening förekomma, hindrar detta icke, att läraren hvarje timme samtalar om och utfrågar innehållet af hvad förut blifvit genomgånet. Och läroboken föraktas ej, ehuru den ej är hufvudsak; men den kan i många fall ligga till grund för undervisningen, den kan genomgå, förklaras och utfyllas genom lärarens tillägg. Den blir till ett stöd för lärjungen, hans gode vän, ej ett plågoris. Till detta kommer i vidsträckt grad anlitande af åskådningsmateriel samt framför allt lärarens enskilda handledning åt hjälpbehöfvande elever. Några akademiska föreläsningar hållas icke, men lättfattliga föredrag, omväxlande med frågor, läsning och förklaring af lärobok, förevisning af åskådningsmateriel o.s.v.²⁷⁶

De arbetsformer som utvecklades inom folkhögskolan var friare än inom andra skolformer och inom elevkollektivet tillämpades oftast elevsjälvstyrelse, parlamentariska diskussioner och andra demokratiska samverkansmodeller.²⁷⁷

Folkhögskolan betraktades från början som en "fri" skolform, utanför ett hårt reglerat skolsystem och var i princip oberoende av staten. "Friheten" och "oberoendet" hade ett speciellt symbolvärde för skolformen.²⁷⁸ Här kan man göra intressanta kopplingar till Turners begrepp "antistructure" som i detta sammanhang skulle innebära att man åstadkom ett skapande centrum, där nya tankar och idéer kunde få möjlighet att utvecklas i en speciell gemenskap. Detta stod i skarp kontrast till folkskolans moraliska läroplanskod, som präglades av tvång och beroende. I *Läsning för folket* uttrycks detta på följande sätt:

Hon²⁷⁹ mottager icke något understöd av staten men är därför ej heller förpliktigad att lyda några av staten uppgjorda reglementariska före-

²⁷⁵ Holmberg, T. Den svenska folkhögskolan, *Pedagogisk Tidskrift*, sjuttonde årgången, 1881, s. 290.

²⁷⁶ Ibid., s. 290.

²⁷⁷ Burgman, H. Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1868-1918, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 3, s. 180.

²⁷⁸ Swensson, S. Folkhögskolan och myndigheterna, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 1, s. 142.

²⁷⁹ Syftar på folkhögskolan.

skrifter, utan hon får själv fritt och obundet ordna allt inom sig, sin undervisning, sin hushållning, sitt ordningsväsende.²⁸⁰

Några huvudmotståndare som kunde urskiljas var "den högre lärdomens målsmän" prästerskapet och de konservativa.²⁸¹ En vanlig inställning, i synnerhet på den konservativa sidan, var att ungdomar som studerade vid folkhögskola lockades bort från det praktiska arbetet och bara blev halvbildade och högmodiga. Dessutom kunde radikalism spridas genom dessa skolor, liksom irreligiositet.²⁸²

Simon har under rubriken "Den kämpande folkhögskolan" beskrivit de "bildade klassernas likgiltighet, oförstående och rent av fientlighet" mot skolformen. Dessutom nämner hon en hel rad faktorer med olika dimensioner som folkhögskolan hade att förhålla sig till, t.ex. isoleringen på landsbygden, kommunikationssvårigheterna, råheten, vidskepelsen, hedendomen, alkoholismen (i synnerhet i det omgivande samhället men även inom skolan, författarens anmärkning).²⁸³ Det gällde för folkhögskolan att etablera sig i samhället och på många olika sätt legitimera sin existens.

5.2 Ett rationellt/pragmatiskt bildningsprojekt växer fram samtidigt som "grundbulten" allmän medborgerlig bildning fastställs

Folkhögskolan mötte nästan omgående krav på att inordna sig i det obligatoriska skolsystemet. Det var ett mera rationellt/pragmatiskt perspektiv som försökte göra sig gällande inom skolformen. Eleverna fick ett allmänt vitsord i uppförande och flit, men för övrigt utdelades inga kunskapsbetyg, vilket ledde till misstroende mot folkhögskolan från makthavare, föräldrar och elever. Gödecke yttrade om examen:

²⁸⁰ Forsell, A. Om folkhögskolan, I: *Läsning för folket*, 1872, nr 46, s. 21.

²⁸¹ Odhner, H. Motstånd - Organisation, *Svenska folkhögskolan 1868-1918*, s. 34.

²⁸² Richardson, G. *Kulturkamp och klasskamp*, s. 261.

²⁸³ Simon, E. *Nationell väckelse och folklig kultur i Skandinavien*, 1961, fjärde delen, kap. 4, s. 8-12.

²⁸³ Richardson, G. *Kulturkamp och klasskamp*, s. 259.

Skulle examen införas, vore folkhögskolan i och med detsamma död, ty lärjungarna komma från plogen till skolan icke för att skaffa sig några betyg, som berättiga till inträde i statens eller det allmännas tjänstebanor, utan för att vidga sitt hjärta genom intrycken av vår historias höga förebilder, genom inblick i vår fosterländska bildning och samfundsordning och genom bekantskap med naturens sköna sammanhang, på samma gång de genom åtskilliga kunskapsgränar, som sammanhånga med deras framtida levnadsyrke, söka bliva i stånd att mera planmässigt utöva densamma. Examenssuppvisning kan för minnesgodas barn måhända t.o.m. vara ett nöje, är för ynglingen, som söker sin framtid i de lärda yrkena, en plikt, men blir för den unge mannen, som söker kunskap endast för sin egen utveckling och icke för att genom den söka sig någon yttre fördel, i de flesta fall ett tvång, vilket han icke skulle underkasta sig.²⁸⁴

Det är tydligt att trots att det fanns en stark koppling till universitet och akademisk bildning bland föreståndare och lärare så var många "bestämt avvisande" till tanken på betygssättning som något "främmande för folkhögskolans väsen och fördärvlig för dess anda".²⁸⁵

Den första "andra årskursen" vid svensk folkhögskola anordnades vid Hvilans folkhögskola 1876.²⁸⁶ Det var en högre avdelning med speciell inriktning mot lantbruk. Enligt föreståndaren vid Hvilan så hade den svenska folkhögskolan en dubbel målsättning, nämligen allmän medborgerlig bildning och lantushållning.²⁸⁷ Denna nya avdelning blev ett föredöme för lantmannaskolan, som utvecklades till ett slags teoretisk lantbruksskola.²⁸⁸

Lantmannaskolan blev snabbt populär, eftersom kraven på att utöka de praktiska ämnena varit stora och dessutom kunde den allmänna medborgerliga bildningen vid skolan stärkas.²⁸⁹ Ämnena beskrivs utförligare i nedanstående fotnot eftersom det kan vara av in-

²⁸⁴ Odhner, H. Motstånd - Organisation, *Svenska folkhögskolan 1868-1918*, s. 32, se även Hässler, A. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1945, s. 304.

²⁸⁵ Hässler, A. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1945, s. 305.

²⁸⁶ Heden, H. Lantmannaskola och andra årskurs - olika kurser för yrkesutbildning, *Svenska folkhögskolan 1868-1918*, s. 96-97.

²⁸⁷ Burgman, H. Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1868-1918, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 3, s. 46.

²⁸⁸ Kungl. Maj:ts proposition 1900/1:8, s. 51.

²⁸⁹ Heden, H. Lantmannaskola och andra årskurs - olika kurser för yrkesutbildning, *Svenska folkhögskolan 1868-1918*, s. 96-97.

tesse att lägga märke till antalet ämnen inom lantmannaskolan under de första åren.²⁹⁰ Ganska snart skulle antalet ämnen komma att väsentligt öka. Kritikerna av lantmannaskolan pekade på dess karaktär av fackskola och det orimliga antalet ämnen man läste.

Hvilans andra årskurs blev mönstret för den svenska lantmannaskolan, möjligen i konkurrens med Önnestads folkhögskola.²⁹¹ På dessa skolor förändrades det polytekniska bildningsprojektet till en ren yrkesutbildning. Det fanns mycket pragmatiska orsaker till folkhögskolans kursutbyggnad, som att man ville säkra skolornas fortbestånd och utveckling och lärarnas tjänsteunderlag. Som tidigare nämnts var lantbruksskolan, med sin specialiserade fackskoleinriktning, i viss mån en förebild för lantmannaskolan. Inledningsvis, som t.ex. på Hvilan, innehöll denna kurs många av folkhögskolans allmänbildande ämnen, men gradvis och ofta på grund av konkurrensen mellan skolorna utvecklades lantmannaskolan i en alltmer specialiserad riktning, med mängder av praktiska ämnen.

Samarbetet med folkhögskolan hade troligtvis kunnat utvecklas på ett bättre sätt om inte lantmannaskolan varit bunden av en detaljerad läroplan, med examenskrav och betyg. Vid läsårets slut hade man en offentlig avgångsexamen med de elever som anmält sig till denna. Men även de andra fick ett omdöme i flit, uppförande och duglighet.²⁹² De timmar som folkhögskolan och lantmannaskolan haft gemensamt inom det humanistiska området ersattes ofta med

²⁹⁰ Enligt Holmströms förslag undervisade man i följande ämnen: modersmålet (5 tim.), historia (3 tim.), nationalekonomi (1 tim.), litteraturhistoria (1 tim.), geologi och fysisk geografi (1 tim.). Sång (2 tim.) och räkning (2 tim.) var valfria ämnen. Ämnena var helt eller delvis gemensamma med första årskursens ämnen. Dessutom undervisades i naturlära, geometri, fältmätning och avvägning, dubbel bokföring, jordbrukslära, husdjurslära, husdjursskötsel och mjölkhushållning. De tre sistnämnda ämnena fick sammanlagt 6 veckotimmar. (Heden, H. Lantmannaskola och andra årskurs - olika kurser för yrkesutbildning, *Svenska folkhögskolan 1868-1918*, s. 98).

²⁹¹ På en del folkhögskolor fick den andra årskursen en praktisk inriktning som t.ex. utbildning av kontrollassistenter (Hvilan, 1900) och utbildning i lantbruksbokföring med växtodlingskontroll (Hvilan, 1910 och Önnestad, 1911). Den andra årskursen utformades på en del håll som husmodersskola eller lanthushållsskola. (Heden H. Lantmannaskola och andra årskurs - olika kurser för yrkesutbildning, *Svenska folkhögskolan 1868-1918*, s. 98-103).

²⁹² Östergötlands folkhögskola, styrelseprotokoll från den 19 juli 1887, §9.

fackämnen. Till slut återstod endast gemensamma samkväm och föredrag.²⁹³

Det blev kort sagt en läroplansstyrd utbildning, med examenskrav och betyg, som var mycket attraktiv för de bondsöner som önskade en rejäl utbildning. Man kunde utbilda sig till fackman, ”ja, rent av till halvt agronom och så erhålla (icke av skolan) som tecken på värdigheten och kunskapernas djup en guld- eller silverring vid kursens slut”.²⁹⁴ Detta innebar en tidig polarisering inom många folkhögskolor, där ekonomi och vissa maktfaktorer, alltså systemets medier, kom att få ett avgörande inflytande på verksamhet och ledningsfunktion.²⁹⁵

Flertalet folkhögskolor ville hålla fast vid en bildningsinriktning och inte vara en preparandskola med examen och betyg. Föreståndaren och folkbildningsmannen J. P. Velandar, som stod i ledningen för folkhögskolan i Ebbetorp (nuv. Högalids folkhögskola), ville inte utdela betyg vid sin folkhögskola, vilket orsakade en strid vid landstingsmötet 1886. Eleverna blev liknöjda och tyckte sig inte ha anledning att lära sig något, såvida inte betyg utdelades, påstod betygsföreträdarna vid landstinget. Betygsmotståndarna segrade vid detta tillfälle, men lantmännen i landstinget lyckades vid nästa möte få majoritet för att sätta betyg vid skolan. Även Lunnevals folkhögskola hamnade i en liknande situation på 1880-talet.²⁹⁶

Under folkhögskolans första årtionden diskuterades ofta möjligheterna och riskerna med att skolformen utvecklades till en preparandskola för vissa högre utbildningar. Majoriteten av folkhögskolans lärare ville dock fortfarande betona bildningsinriktningen och kunde inte tänka sig att satsa på yngre elever, som ämnade söka till seminarier och liknande utbildningsinstitutioner. Vid folkhögskolemötet i Göteborg 1898 menade föreståndaren på Grebbestads folkhögskola att många ungdomar sökte sig till folkhögsko-

²⁹³ Bosson, N. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1920, s. 208.

²⁹⁴ Feuk, J. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 1, 1925, s. 13.

²⁹⁵ Skolan fick t.ex. vissa ekonomiska fördelar om det fanns en föreståndare för både folkhögskolan och lantmannaskolan och föreståndarens maktställning ansågs högre.

²⁹⁶ Swensson, S. *Folkhögskolan och myndigheterna, Svensk folkhögskola 100 år*, del 1, s. 166.

lorna för att förbereda sig för inträde vid seminarier och att det var en fördel att gå en folkhögskolekurs i unga år.²⁹⁷

En riksdagsproposition från år 1900 uttalade sig dock för att folkhögskolan skulle vara en medborgarskola och inte en preparandskola. Uppgiften var bl.a. att "utveckla lärjungarnas själskrafter", att "väcka deras fosterlandskärlek och att dana deras medborgarsinne". Det gällde alltså inte att förbereda eleverna för andra skolformer och därför borde de ha nått en viss mognad innan de kom till folkhögskolorna. Riksdagen var mycket bestämd beträffande denna åldersgräns, 18 år för manliga elever och 16 år för kvinnliga och det innebar att om en yngre elev antogs kunde denne inte få några stipendier.²⁹⁸

Vid vägskalet mellan preparandskole- och medborgarskolevägen ställdes skolorna inför många svåra val och avgöranden. Efter- som eleverna inte fick någon examen eller några betyg, tyckte somliga föräldrar och anhöriga att de inte fick veta om ungdomarna hade lärt sig något, medan andra föräldrar fruktade att förakt för kroppsarbetet och avståndstagande till detsamma skulle bli följden av studierna.²⁹⁹

Många bondsöner, som kom till skolan, ville ha betyg och därmed ökade successivt pressen, direkt eller indirekt på folkhögskolan, i riktning mot betygssättning av eleverna.

De mest i ögonen fallande olikheterna äro väl, att folkhögskolan icke fordrar någon inträdes- eller afgangsexamen, ej i undervisningen använder lexor eller förhör, ej riktar sitt arbete förnämligast på lärokursen, samt icke utdelar betyg.³⁰⁰

Mycket tyder på att skolorna började använda betygssättningen som ett konkurrensmedel. Möjligheten att få ett detaljerat omdöme för att komma in på en högre utbildning eller för att söka någon anställning växte sig också så småningom starkare. Med anledning

²⁹⁷ Swensson, S. Folkhögskolan och myndigheterna, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 1, s. 261.

²⁹⁸ Ibid., s. 261–262.

²⁹⁹ Odhner, H. Motstånd - Organisation, *Svenska folkhögskolan 1868-1918*, s. 31–32.

³⁰⁰ Holmberg, T. Den svenska folkhögskolan, *Pedagogisk tidskrift*, sjuttonde årgången, 1881, s. 289.

därav yttrade Gödecke, att om examen skulle införas skulle det innebära folkhögskolans död, eftersom det fria kunskapssökandet då skulle försvinna.³⁰¹

Den ”nyttighetsinriktning” som började bli märkbar redan i slutet av 1870-talet innebar att folkhögskolan rent pragmatiskt såg till att rekryteringen av deltagare var god och att skolformen kunde konkurrera med fackskolans innehåll och arbetssätt. Detta innebar att folkhögskolan alltmer lockades att tillämpa fackskolans innehåll och arbetssätt och drevs in mot ”nyttighet” och effektivitet. Lantmannaskolans framväxt är ett exempel på detta.

Vid folkhögskolemötet i Jönköping 1906 enades man dock om följande gemensamma definition på begreppet folkhögskola:

Folkhögskolan är en sådan läroanstalt, som avser att åt vuxna unga män och kvinnor meddela en allmänt medborgerlig bildning, varvid en väsentlig vikt skall läggas vid en väckande, till ett personligt taugeliv samt sedlig kraft och styrka fostrande undervisning i humanistiska och naturvetenskapliga ämnen, med särskild hänsyn till, att lärjungarna lära känna sitt eget land, dess historiska utveckling och nuvarande samhällsförhållanden, dess andliga och materiella hjälpkällor, samt att dem i övrigt bibringas de kunskaper, som kunna förhjälpa dem till ett kraftigt arbete på de uppgifter, som vänta dem i livet.³⁰²

Den inriktning som karakteriserat folkhögskolan fastställdes nu på mötet, nämligen att folkhögskolan skulle ”meddela en allmänt medborgerlig bildning” och den allmänna kursen skulle ge hela bredden av det skolformen syftade till. Det kunskapsbegrepp som antogs vid detta möte innebar att kunskapen främst skulle vara ett medel för ”intellektuell och etisk fostran” för en personlig utveckling och inte ett mål i sig.³⁰³

³⁰¹ Odhner, H. Motstånd - Organisation, *Svenska folkhögskolan 1868-1918*, s. 32.

³⁰² Nordgren, A. Nionde svenska folkhögskolemötet, *Svenska folkhögskolans årsbok*, 1907, s. 59.

³⁰³ Ibid., s. 305.

5.3 En ideologisk konfrontationsinriktning orsakar turbulens kring vissa folkhög- skolor

En häftig konfrontation uppkom när man på vissa folkhögskolor förespråkade en bredare rekrytering, så att den dåvarande bondefolkhögskolan skulle kunna ta emot även arbetare och tjänstefolk. Vissa skolor beskylldes då för att vara socialisthärddar och konservativa krafter gjorde sitt yttersta för att hålla tillbaka dessa samhällsfarliga krafter.

Det fanns många olika argument som kunde användas mot arbetarnas studier på folkhögskola, som t.ex. att man inte borde uppmuntra arbetare att gå ifrån produktivt arbete till byråkrati. Det ansågs nämligen självklart att de flesta arbetare genom en kurs på folkhögskola önskade komma ifrån sitt arbete och bli ledare eller komma in i arbetarrörelsens byråkrati. Dessutom påstods att de flesta arbetare kom till folkhögskolan som ”fullfjädrade, utbildade partimänniskor” med redan färdiga religiösa, politiska och sociala åsikter, som inte vem som helst kunde ändra på och därför passade de egentligen bara på sina egna folkhögskolor. I klassutjämningsens namn vore det kanske bra med en blandning av arbetarungdom från landsbygden och arbetarungdom från städerna på folkhögskolorna, men allra lyckligast vore det att bibehålla den nuvarande fördelningen mellan de olika ungdomsgrupperna, eftersom ”jordbrukare-ungdomen alltid varit, är och blir det befolkningslager, varifrån folkhögskolan har hämtat, hämtar och skall hämta sina elever”.³⁰⁴

Klyftan mellan dessa olika ungdomselement är dock stor. Och jag är rädd att den del av ungdomsskaran som av naturliga skäl har den starkare påverkningsförmågan, härvidlag naturligtvis arbetarungdomen, tar loven av de mera försagda, blyga och bortkomna lantungdomarna.³⁰⁵

Citaten belyser de ytterst stora svårigheter som fanns för andra målgrupper att få studera vid folkhögskola.

³⁰⁴ Palm, N. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 1, 1928, s. 18–22.

³⁰⁵ *Ibid.*, s. 21.

1906 tog Karl Erik Forsslund initiativet till att starta Brunnsviks folkhögskola tillsammans med Gustaf Ankarcrona och Uno Stadius. Tanken var att skolan skulle bli en hembygdsskola, men när skolans program "En redogörelse" utkom, reagerade det konservativa samhället och "menade att nu var antikrist kommen i Brunnsviks folkhögskolas gestalt".³⁰⁶ Som en följd av dessa skrivelser fick inte skolan något kommunalt anslag, som man sökt och på grund därav inte heller något statligt bidrag.

Rune Nordin hävdade i sin bok *Brunnsvik och arbetarrörelsen* att skolans program, med sin förmenta radikalism, snarast kunde betraktas "som naivt, romantiskt och med drag av konservatism".³⁰⁷ Uppmärksamheten på Brunnsvik fick dock till följd att skolan kom att betraktas som radikal och drog till sig arbetarungdom från hela landet. Ett resultat av striden om Brunnsvik var att man fick klara sig utan bidrag från kommun, landsting och stat i fyra år. Skolan fick istället understöd från enskilda personer, fackföreningar, arbetarkommuner m.fl.³⁰⁸ Under de svåra åren hade ledande folkhögskolemän engagerat sig både för och emot Brunnsvik.³⁰⁹

Johan Sandler startade 1896 Hola folkhögskola i Ådalen och angav i skolans årsredogörelse för andra läsåret att Hola folkhögskola ville få ungdomar från olika yrken och näringar. Detta skulle "berika samvaron i skolan och nöta bort småaktiga klassfunderingar".³¹⁰

Denna allsidiga elevrekrytering, som bl.a. rektor Johan Sandler förespråkade, ledde till ett våldsamt angrepp från de konservativa och resulterade i att Hola folkhögskola miste statsbidrag och landstingsbidrag under flera år.³¹¹ Skolan anklagades bl.a. för att släppa in arbetare på folkhögskolan, vilka sedan blev aktiva i fackföreningar och ställde till med oroligheter. I själva verket hade fackföreningsrörelsen knappast befattat sig med Hola, eftersom man

³⁰⁶ Nordin, R. *Brunnsvik och arbetarrörelsen*, 1981, s. 41–62.

³⁰⁷ Ibid., s. 63–64.

³⁰⁸ Åkerlund, E. *Storstugan*, 1975, s. 39.

³⁰⁹ Degerman, A. Folkhögskolans idéhistoria, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 2, Uddevalla 1968, s. 238.

³¹⁰ Sjöquist, E. *Spelet om Hola. Kulturkamp kring en folkhögskola*, 1986, s. 51.

³¹¹ Degerman, A. Folkhögskolans idéhistoria, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 2, s. 222.

troligtvis uppfattade Hola-striden som en ”uppgörelse mellan liberaler och konservativa”. Johan Sandler påpekade att av ett totalt elevantal på ca 600 mellan åren 1896–1907 hade högst 4 elever blivit fackligt medvetna.³¹² I en försvarsskrift utgiven 1908, ”Striden om Hola,” ger Sandler sin syn på bildningsfrågan:

Bildningen liksom ljuset är till för alla. ... Där gäller det icke socialist eller antisocialist, icke bonde eller arbetare, det gäller människor ... För alla må folkhögskolans dörr stå öppen, alla må de draga därin med glad förväntan.³¹³

Rekryteringsfrågan hade blivit så känslig och infekterad att många folkhögskolemänniskor agerade med stor försiktighet och rädsla. Rickard Sandler³¹⁴ (lärare vid Hola folkhögskola 1905–1910) säger bl.a. i ett föredrag i Göteborg 1910:

Så länge folkhögskolemännen möta tendensen att hålla arbetaren utanför densamma med försiktighetens tystnad i stället för med öppen protest kunna de icke undgå ansvaret för att arbetarna känna sig som ovälkomna gäster till flertalet av våra folkhögskolor. De komma därför heller icke dit.³¹⁵

I ett försök till en sammanfattande analys, menar Erik Sjöqvist att motsättningarna, som Hola folkhögskola råkade in i, var både politiska, fackliga, religiösa, allmän kulturella och moraliska. Den allvarligaste anklagelsen, som kunde riktas mot Hola i dessa sammanhang, var att skolan inte var samhällsbevarande.³¹⁶

³¹² Åkerlund, E. *Storstugan*, 1975, s. 43.

³¹³ Degerman, A. Folkhögskolans idéhistoria, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 2, s. 222.

³¹⁴ Richard Sandler, lärare vid Hola fhsk och son till rektor Johan Sandler, anklagades för att ha delat ut antimilitaristisk propaganda på Sollefteå militärläger och avskedades från fhsk. Skolan miste det statliga bidraget från och med läsåret 1907 och fram till 1910. Under denna tid gjordes frivilliga insamlingar till skolan som kunde fortsätta sin verksamhet med regionbefolkningens stöd. (Åkerlund E. *Storstugan*, 1975, s. 41–47.

³¹⁵ Degerman, A. Folkhögskolans idéhistoria, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 2, s. 223–224.

³¹⁶ Sjöqvist, E. *Spelet om Hola. Kulturkamp kring en folkhögskola*, 1986, s. 295, 305.

Vid folkhögskolemötet i Västerås 1913 diskuterades ämnet "*Bondeskolor eller folkhögskolor*" och det framhölls att skolorna måste söka upp industriarbetarna. Folkhögskolornas gamla mål att vara en medborgerligt fostrande skola skulle gälla.³¹⁷ Vidare underströk folkhögskolemötet att folkhögskolan inte skulle utdela några kunskapsbetyg utan bara ge betyg i flit och uppförande i avgångsbetyget. Ett allmänt mogenhetsbetyg skulle kunna bestämmas av lärarkollegiet att utlämnas vid anmodan. Ett sådant betyg kunde t.ex. bli aktuellt om någon folkhögskoleelev ville söka in på en lantmannaskola av A-typ.³¹⁸ Men folkhögskolorna följde inte Västerås-mötets beslut och betygstrycket från läroanstalter, elever och målsmän ökade.

Karl Hedlund hävdade att rektor Manfred Björkquist, som var föreståndare vid Hampnäs folkhögskola sedan den första kursen 1910, skapat skylten "kyrklig folkhögskola". Björkquist skrev en artikel om detta i Svenska Dagbladet 1916. Samma år på folkhögskolemötet i Nässjö framkom det att Hampnäs folkhögskola inte ville kännas vid någon särskild skylt. Hedlund hävdade att Björkquist skapat benämningen "rörelseskola", ett något vackrare namn än partiskola, fastän egentligen med samma innebörd.³¹⁹ Hedlund såg stora faror i sammanhanget:

En rörelse kan ge liv, men den kan också döda. /---/ Vi ha hållit på frihet för lärarnas personlighet att trycka sin prägel på det inre av skolans verksamhet. Men hur går det med denna frihet för en skola, som bakom sig har en politisk eller religiös sammanslutning?³²⁰

I ett genmäle till Hedlunds artikel framhöll Björkquist att "rörelseskolan kunde skapa intresse för folkhögskolan i stort från

³¹⁷ Degerman, A. Folkhögskolans idéhistoria, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 2, s. 225.

³¹⁸ Hässler, A. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1945, s. 305.

Lantmannaskolan av A-typ byggde på folkhögskolans första årskurs. Ofta betraktades folkhögskolan som en nödtvungen förberedelse för att komma in på den "finare" lantmannaskolan, där man utbildades till fackman. 1911 tillkom den s.k. B-typen av lantmannaskolor, som helt skildes från folkhögskolan med separat intagning och med högre stipendiebelopp för eleverna.

³¹⁹ Hedlund, K. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1920, s. 199.

³²⁰ *Ibid.*, s. 200, 203.

kretsar där man förut stått främmande för denna skolform”.³²¹ Manfred Björkquist blev rektor vid Sigtuna folkhögskola vid dess start 1917.

Den första folkhögskolestadgan från år 1919 betonade att folkhögskolans ändamål skulle vara att meddela allmän medborgerlig bildning och väcka till personligt tankeliv och sedlig styrka. Dessutom skulle skolformen ge eleverna sådana praktiska kunskaper och färdigheter som kunde öka deras duglighet i yrkeslivet.³²² Arbetsformerna skulle stärka elevernas behov av självverksamhet och självständigt arbete samt aktivera dem i skolans sociala verksamhet. Enligt ovannämnda stadga var elev berättigad att erhålla intyg över bevisad kurs. Lärarrådet beslutade ifråga om elevens flit och uppförande.³²³

Även vid de nordiska folkhögskolemötena i Molkom 1921 och Helsingfors 1925 fortsatte debatten om industriarbetarna och folkhögskolan. Enoch Ingers hävdade i Helsingfors 1925 att de burgna hemmansägarnas barn inte längre kom till folkhögskolan utan istället barnen till småbrukare och småfolk på landsbygden och ett mindre antal industriarbetare.

Särskilda skolor för industriarbetare hade uppkommit (Brunns-
vik och Birkagården t.ex.) och Ingers menade att utvecklingen gick mot speciella klasskolor, eftersom man inte kunde tala på samma sätt till bondesöner och industriarbetare.³²⁴ Ingers påstod att den gamla bondeskolan inte varit avvisande mot industriarbetarna, men dessa hade inte sökt sig till folkhögskolan, eftersom den sunda instinkten sagt dem att de hörde hemma på speciella skolor, som t.ex. de ovan nämnda. Att det fanns och borde finnas klasskolor var ett faktum som måste accepteras.³²⁵

Vi få finna oss i att ha klasskolor, därför att man inte kan tala på samma sätt till bondesöner och industriarbetare. De ha så helt olika

³²¹ Degerman, A. Folkhögskolans idéhistoria, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 2, s. 246.

³²² SFS 1919: 866, paragraf 1.

³²³ Ingers, E. *Handbok för folkhögskolor*, 1931, s. 22–24.

³²⁴ Degerman, A. Folkhögskolans idéhistoria, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 2, s. 229.

³²⁵ Ingers, E. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1925, s. 321.

föresättningar, så olika erfarenheter och så olika - fördomar, att vi komma till korta, om vi försöka till dem använda samma språk och de ha så helt olika behov.³²⁶

Däremot poängterade Ingers att folkhögskolan måste slå bryggor mellan "samhällsmotsatserna" och att så småningom de nya arbetarskolorna, med sina från början mera dominerande naturvetenskapliga undervisningsprogram, skulle komma att närma sig de äldre skolornas inriktning och deras humanistiska orientering.³²⁷

Företrädare för Sveriges lantbrukare motsatte sig att folkhögskolan riktade sig till andra grupper i samhället och hävdade att skolorna i huvudsak gjorde det av egoistiskt, ekonomiska skäl på grund av ett vikande elevunderlag. Därför lockade nu folkhögskolorna till sig industriungdomen bl.a. med hjälp av stipendier. Statskonsulenten A. Östergren yttrade 1927 i ett tal vid Sveriges Lantbrukslärare förbunds årsmöte, apropå folkhögskolans intresse för "industriungdomen": "Kampen för elever är nog den främst drivande kraften härvidlag, men givetvis även önskan att gå industriungdomens bildningsbehov till mötes."³²⁸

I mitten på 20-talet fanns en diskussion inom folkhögskolan, där det från vissa håll hävdades att i och med att de nya rörelseskolorna uppkommit, verkade det som att den "förutvarande enhetliga kraften runnit ut i flera splittrade företag och därmed förlorat den stora medryckande makten, folkhögskolan ägde först".³²⁹ Det fanns nog anledning att ifrågasätta riktningen av denna gemensamma kraft och Karl Hedlund skrev 1947 i Tidskriften att rörelseskolorna, som fick något av sin "iver" av folkrörelserna, var "en av de största landvinningarna som folkhögskolan gjort". Nu kom äntligen en radikalism, som inte funnits tidigare inom skolformen och man sökte finna vilka behov som ungdomarna hade.³³⁰

Fabrikskonsulenten Herta Svensson höll en diskussionsinledning på folkhögskollärarmötet i Axvall 1927 under rubriken "Industrins ungdom och folkhögskolan" och framhöll därvid att

³²⁶ Ingers, E. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1925, s. 321.

³²⁷ Ibid., s. 322.

³²⁸ Hedlund, K. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 2, 1928, s. 142–146.

³²⁹ Ninck, V. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 3, 1925, s. 219.

³³⁰ Hedlund, K. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, häfte 2, 1947, s. 95–96.

folkhögskolan måste få möjlighet att anpassa sina kurser efter industriungdomens och lantarbetarungdomens behov. Hon påpekade att ekonomin var det största studiehindret och redovisade även svårigheterna med att få ledigt från arbetet för studier. Folkhögskolorna bedrev redan upplysningsverksamhet i form av t.ex. semesterkurser, upplysningsaftnar och sommarläger, varvid man informerade om "livet vid en folkhögskola".³³¹ Många mötesdeltagare instämde i de idéer som Herta Svensson gav uttryck för, men rektor Fredricsson hade en annan åsikt. Han tyckte att det var:

mindre välbetänkt att A.B.F. dirigerar semesterkurserna. Fackliga ämnen och diskussioner borde uteslutas, då de kunna väcka misstro hos skolans styrelse.³³²

Yrkesinspektrisen Kerstin Hesselgren deltog i mötet och understödde Herta Svenssons idéer bl.a. genom att poängtera att folkhögskolan måste göra en insats för industrins folk och att skolan inte heller skulle dra sig för att behandla "farliga ämnen" som t.ex. fackföreningskunskap. Hon föreslog att folkhögskolan åter skulle göra en framställning till riksdagen om stipendier till kortare kurser.³³³

Den s.k. arbetarfrågan fanns med på skolornas dagordning från skolornas start fram till 1920-talet och det skulle dröja långt in på 30-talet innan industriarbetare, hantverkare och andra yrkesgrupper skulle bryta bondeskolans dominans. En majoritet av folkhögskollärarna var för en breddad elevrekrytering och folkhögskolemötet på Brunnsvik 1929 kom att bli ett slags försoningsmöte mellan den gamla och nya folkhögskolan.³³⁴ I och med rörelseskolornas uppkomst hade nya målgrupper accepterats och nya kunskapsområden etablerats.

³³¹ Svensson, H. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1927, s. 282–289.

³³² Palm, D., Runestam, K. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1927, s. 312.

³³³ *Ibid.*, s. 314–315.

³³⁴ Degerman, A. Folkhögskolans idéhistoria, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 2, s. 233–234.

På vissa folkhögskolor uppstod här och där konflikter som något lite påminde om striderna på Hola och Brunnsvik. Sunderbyns folkhögskola i Norrbotten beskylldes för politisk vänsteragitation och farligt frisinne. Det var högertidningen Norrbottens-Kuriren som drog upp denna strid, vari länsstyrelse och folkhögskoleinspektör drogs in.³³⁵

Sunderby folkhögskola har länge varit föremål för misstro i borgerligt sinnade, ansvarskännande kretsar, där man icke kunnat förbise faran av att i ungdomens känsligaste och mottagligaste år hos denna inplantera en hel del konstfika pacifistiska och s.k. internationella idéer, fränsett nu **den atmosfär av frisinne** vari hela ensemblen därute har att dväljas.³³⁶

Folkhögskoleinspektören förklarade att han var övertygad om det grundlösa och ovederhäftiga i beskyllningen och fann det inte befoget att göra någon undersökning.³³⁷

Det fanns ett stort behov av ledare och funktionärer inom folkbildning och folkrörelser och folkhögskolorna kunde nu hjälpa t.ex. kooperationen, fackföreningsrörelsen och frikyrkorörelsen med utbildning av funktionärer och tjänstemän "som en ytterligare uppgift för en mer utvidgad folkhögskoleundervisning må slutligen framhållas utbildning av ledare för studiecirkel inom våra folkbildningsorganisationer".³³⁸ Detta hade en mycket stor betydelse för folkrörelsernas uppbyggnad och för kulturlivet. Även inom kommun och landsting kunde man dra nytta av folkrörelsernas verksamhet.

Det nutida samhällsarbetet behöver skolade krafter även för landsbygden i mycket högre grad än vad förr var fallet. Detta gäller närmast den kommunala organisationen vars förtroendemän eller tjänstemän hava behov av en ganska betydande medborgerlig och formell skoling. --- Dessutom behövas i det ekonomiska föreningslivet, exempelvis för andelsmejerier och andra kooperativa sammanslutningar och

³³⁵ Sterner, B. (red. komm.) *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 1, 1932, s. 50–51.

³³⁶ Ibid., s. 50–51.

³³⁷ Ibid., s. 52–53.

³³⁸ SOU 1928:13, *Utredning och förslag angående en utvidgad folkhögskoleutbildning*, 1928, s. 10.

likaså för fackföreningar och liknande yrkessammanslutningar, personer som haft tillfälle att skaffa sig jämförelsevis god utbildning.³³⁹

Men konkurrensen från högre folkskolor, kommunala mellanskolor och den obligatoriska fortsättningsskolan, som nu började organiseras, var fullt märkbar.³⁴⁰

När antalet sökande till folkhögskolorna sjönk i början på 20-talet var det inte ovanligt att skolorna inriktade sina kurser mot olika specialområden och avlägsnade sig från den allmänt medborgerliga inriktningen. En lärare skrev följande i en artikel i *Tidskriften* 1923:

Hur orätt gör inte de folkhögskollärare, som av rädsla för elevantalet helt stilla börjar omändra sina skolor till preparandakurser eller praktiska skolor, naturligtvis med bibehållande av så mycket folkhögskola, att det går för sig få statsanslag.³⁴¹

Artikelförfattaren tyckte, i likhet med många andra, att ekonomin kommit att betyda allt mer både för skolorna och eleverna. Man ville helst få ut en examen av sin vistelse vid en folkhögskola, annars blev studierna en lyx, som man inte hade råd med.³⁴²

Hartman skriver i sin avhandling att elevantalet vid skolorna ökade 1925–26 efter en bottennotering, liksom de kvinnliga avdelningarna. Männen var ju fortfarande i majoritet på vinterkurserna men ”den procentuella ökningen för kvinnorna på vinterkursen var betydligt högre än vad som gällde för männen”.³⁴³

1927 års utredning påpekade att om folkhögskolornas högre kurser inriktades på att ge avgångsbetyg, kunde det innebära att skolorna blev likriktade och avbilder av realskolor och flickskolor. Det blev examensläsning i stället för bildningsarbete. Därför borde man avvakta och se hur de tredje årskurserna utvecklades och hålla

³³⁹ SOU 1928:13, *Utredning och förslag angående en utvidgad folkhögskoleutbildning*, 1928, s. 9.

³⁴⁰ Ingers, E. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1925, s. 312–313.

³⁴¹ Holmström-Vifell, I. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 3, 1923, s. 144.

³⁴² *Ibid.*, s. 146.

³⁴³ Hartman, P. *Skola för ande och hand, en studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*, 1993, s. 118.

fast vid folkhögskolans gamla bildningsinriktning. Men å andra sidan kunde en mera kvalificerad folkhögskoleutbildning i vissa fall anses motsvara avlagd realexamen eller högre kompetens och ge inträde till lärarutbildning inom lantushållning m.m. Utredningen pekade på möjligheten att bygga vidare på denna praxis, som redan hade etablerats.³⁴⁴ Det var tydligt att folkhögskolan i viss mån nu kunde betraktas som en behörighetsväg till högre studier och att många skolor ville öppna dessa utbildningsvägar för sina deltagare. Deltagarna utnyttjade mer och mer folkhögskolorna för att uppnå behörighet till sin fortsatta utbildning.

Man ser en avsevärd kluvenhet i 1927 års folkhögskoleutredning, som fastslog att skolformen först och främst syftade till personlighetsutveckling, allmän medborgerlig bildning och en viss praktisk yrkesinriktning, men som samtidigt framhöll möjligheten av att folkhögskolan i särskilda fall skulle kunna ge någon form av behörighet, åtminstone efter en tredje årskurs.³⁴⁵ Utredningens förslag genomfördes aldrig i form av någon författning, men skolorna utformade ofta sin verksamhet efter dess intentioner och det kunde hända att man hänvisade till 1927 års utredning i sina broschyrer eller årsredogörelser.³⁴⁶

5.4 Den behörighetsgivande utbildningen står stark i jämförelse med medborgar- fostran och personlighetsbildning

Många av de unga arbetslösa, som kom till folkhögskolan, upplevde studiesituationen med blandade känslor. Man kunde känna en misstänksamhet mot den främmande miljön och "trängseln på skolorna kunde också bli besvärande".³⁴⁷ Trots att det talades en hel del om aktivitet och självverksamhet inom folkhögskolan, tillämpades inte sådana arbetsformer i så hög grad, menade D. Palm i ett föredrag på ett nordiskt folkhögskolemöte i Askov 1931. Det förekom

³⁴⁴ SOU 1928:13, *Utredning och förslag angående en utvidgad folkhögskoleutbildning*, 1928, s. 18.

³⁴⁵ *Ibid.*, s. 17–18.

³⁴⁶ Terning, P. Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1918 - 1968, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 3, s. 256.

³⁴⁷ *Ibid.*, s. 207–208.

oftast i undervisningen i kommunalkunskap, i form av stämmor, där eleverna aktiverades, samt även som experimentell undervisning i fysik och kemi. Dessutom anordnade många skolor studiecirklar bl.a. därför att man ville väcka intresse för det personliga bildningsarbetet. Samtalet kunde vara det första försöket att skapa aktivitet och uppnå självverksamhet, men alltför ofta sysslade man bara med ett "själlöst inpluggande av minnesfakta".³⁴⁸

Författaren Gustav Sandgren beskrev i *Fönstret*, september 1930 den pedagogiska situation som var rådande vid folkhögskolan och vände sig mot "den livsfrämmande idealismen, den frasmättade hemmapatriotismen och det bakåtsträveri" som folkhögskoleeleven måste kämpa mot. "I denna osunda av det förgångnas gravångor förgiftade luft" får inte eleverna någon vägledning, utan skolan intresserar sig mera för det förflutna.³⁴⁹ Sandgren skrev även:

En annan sida av folkhögskolans efterblivenhet är dess idiotiska fasthållande vid de Grundtvigska idéerna om undervisningen och skolan, fraser om 'det levande ord' idisslas ideligen otåligt. Trots det att Grundtvigs ord och syn på pedagogiken måste vara, om något död. Hans tama sirapsfromhet vill gärna än idag lägga sin blaskvattensdoft över den ungdom som dock, trots allt, lever och vill leva, även om den är vid en folkhögskola.³⁵⁰

Sandgren presenterade även ett program för en ny folkhögskola, som kan ses som modernismens intåg på folkhögskolearenan.

Hur vore det med kurser i modernt liv? I tidningsläsning, i reklam, i teknikens utveckling och möjligheter, i fabriksliv, i motoriserat jordbruk, i sociala rörelser? Kurser i modern konst och modernt tänkande, Freud, äktenskapets omdaning? Sätt igång med kurser framför allt i sexuell upplysning för att reparera folkskolans gapande brist i detta avseende, lär de unga hur de ska leva samman med varandra, toleransens konst, kärleken och barnets förhållande till ekonomin. Låt de politiska kurserna inta stor plats, medborgarkunskap även. Och fram-

³⁴⁸ Palm, D. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1931, s. 277–278.

³⁴⁹ Terning, P. Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1918 - 1968, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 3, s. 208.

³⁵⁰ Feuk, J. (red.) *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1930, s. 349.

för allt, låt högundervisningen komma till sin rätt så att eleven får lära vad han vill lära.³⁵¹

Sandgrens artikel orsakade en debatt inom folkhögskolan och han angreps från många håll för osaklighet och osanna uppgifter. Det hör till saken att Sandgren var en "f.d. folkhögskoleelev" som hade studerat vid två folkhögskolor.³⁵²

I samband med Sigtunamötet 1933 konstaterade man att "det stora genombrottet för folkhögskolan" kommit i och med att arbetslösa industriarbetare strömmat till skolorna. Bondehögskolorna höll på att förvandlas till folkhögskolor och bortåt hälften av vinterkurseleverna läsåret 1932/33 kom från arbetarklassen.³⁵³ En viktig faktor i denna utveckling var att ABF inte inriktat sig på en ensidig klasskampsbildning utan ställt upp på den nordiska folkhögskolans bildningsideal. Dessutom visade man inom arbetarrörelsen mer och mer erkänsla åt folkhögskolan rent generellt i stället för att inrikta sig på en speciell folkhögskola.³⁵⁴ Den nya målgrupp, som de arbetslösa utgjorde, bidrog nu till att folkhögskolan måste anpassa sig till en annorlunda situation och börja planera kurser och undervisning utifrån det breddade elevunderlaget.

Sigtuna folkhögskolemöte 1933 behandlade för första gången frågan om folkhögskolan och sjuksköterskeutbildningen. Det framkom här att många sjuksköterskeaspiranter deltog i speciella studiecirklar i fysik och kemi och sedan tenderade för betyg, enligt sjuksköterskeskolornas önsknings. Om de dessutom ville ha betyg i svenska eller matematik, måste de läsa extra vid sidan om undervisningen för att sedan tentera på realskolans kurs. En olägenhet med denna verksamhet var att andra ämnen kom i skymundan. Så småningom rekommenderades skolorna att ge eleverna ett särskilt intyg över kursens omfattning och timantal. Man kunde dock inte ansvara för att realskolans kurs i kemi och fysik hade inhämtats.³⁵⁵ Vid många folkhögskolor utdelades specificerade betyg åt eleverna

³⁵¹ Feuk, J. (red.) *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1930, s. 350.

³⁵² *Ibid.*, s. 350–352.

³⁵³ Hammar, G. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1933, s. 280.

³⁵⁴ *Ibid.*, s. 282.

³⁵⁵ Hässler, A. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1946, s. 319.

efter årskurs ett ”med betygsstatistik vid sidan på läroverksvis”.³⁵⁶ Även efter årskurs två satte skolorna ofta betyg.

En senare undersökning 1933 visade en fullständig polarisering i skolornas attityd till betygen och vad gällde metodiken att sätta dem. Många skolor ville sköta denna fråga internt och undanbad sig överhuvudtaget varje inblandning från myndighetshåll. Det är möjligt att denna inflation i betygssättandet mera hade med konkurrensen mellan skolorna att göra än med reella krav från avnämarna. En undersökning visade nämligen att endast ett fåtal utbildare, som t.ex. sjuksköterskeskolorna, fordrade betyg, medan andra institutioner inte hade detta krav, som t.ex. seminarier, tekniska gymnasier, handelsgymnasier, lantmannaskolor, socialinstitut m.fl.³⁵⁷

Det är tydligt att betygssättningen hade blivit vanlig på landets folkhögskolor som ett rekryteringsmedel i kampen om eleverna mellan folkhögskolor och i viss mån även med fackskolorna. Det fanns dock många folkhögskoleföreträdare, som t.ex. Alf Ahlberg, som varnade för en kompetensfabrikation helt utanför folkhögskolelagens ramar.³⁵⁸ Alf Ahlberg yttrade i ett tal vid folkhögskolans dag 1935 att folkhögskolan inte skulle ge ”någon viss kompetensutbildning utan en grund för vidare självstudier”. Skolformen fick inte heller undertrycka meningar eller monopolisera åsikter utan skulle vara fri och tolerant.³⁵⁹

Betygsfrågan splittrade folkhögskolan i olika grupperingar. En grupp, som ursprungligen var mycket stor, tog helt avstånd från betygssättning, vilket betecknades som ett ”apart fenomen” inom skolformen. Man ville inte att folkhögskolan skulle utveckla sig till en fackskola utan den skulle vara ”en skola för livet”.³⁶⁰ Skolformens elever var däremot mycket instrumentellt inriktade och de ungdomar som hördes i folkhögskoledebatten yrkade på ”mer eller mindre ingående förhör, betygssättning, preparations- och fortsättningskurser”.³⁶¹

³⁵⁶ Lagerström, H. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1945, s. 265.

³⁵⁷ Hässler, A. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1945, s. 305–308.

³⁵⁸ *Ibid.*, s. 312.

³⁵⁹ Terning, P. Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1918 - 1968, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 3, s. 209–210.

³⁶⁰ Aulén, G. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1933, s. 298.

³⁶¹ Hässler, A. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 2, 1947, s. 106–107.

En allt större grupp lärare ville hitta någon slags medelväg i betygsfrågan. En orsak till att man inte kategoriskt avvisade kravet på betyg var ju omtanken om de elever som behövde betyg i något ämne för att kunna söka till vissa utbildningar. Sigtunas betygsmodell från början av 30-talet, som tidigare nämnts, kan vara ett exempel på hur man försökte hålla undervisningen i sin helhet fri från betyg. Den aktuella elevgruppen ifråga, t.ex. blivande sjuksköterskor, deltog i särskilda studiecirklar i kemi och fysik och fick sedan tentera för betyg. Lösningen var inte helt oproblematisk och det efterlystes ett gemensamt handlingsätt från folkhögskolornas sida för att minska orättvisor och motverka den konkurrens om eleverna som förekom mellan skolorna.³⁶²

1937 beslutades i en kunglig kungörelse att "folkhögskolekurs eller på annat sätt, som av styrelsen godkännes" skulle gälla som inträdeskrav på sjuksköterskeskola. Det angavs inte närmare vad slags folkhögskolekurs som avsågs.³⁶³ Så småningom kom dessa preparandkurser att sättas i centrum och blev då, med därmed tillhörande betygssättning, ett styrinstrument som kom att bestämma ämnesinnehållet i många kurser.

1939/40 var för första gången kvinnornas antal (2310) i vinterkursens första, andra och tredje årskurs större än männens (2031).³⁶⁴ En orsak till kvinnornas "övertagande" av vinterkursen kan vara den inriktning mot olika specialområden som folkhögskolorna gick in på i början på 20-talet, när rekryteringsläget försämrades. Den förberedande sjuksköterskeutbildningen och annan teoretisk förberedande yrkesutbildning som skolorna gav, lockade många kvinnor till skolorna.

Rationalismen i form av naturvetenskap och teknik hade fått sitt genombrott i samhället och den moraliska uppfostran som varit ett mål för folkhögskolan hade uttunnats till förmån för en mera intellektuell bildning.³⁶⁵ En orsak till denna utveckling var att folkhögskolan mer och mer blivit ett komplement till folkskolan och att skolformen föredrog akademiskt bildade lärare. Ämnena var ofta

³⁶² Aulén, G. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1933, s. 300–301.

³⁶³ Hässler, A. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1946, s. 321.

³⁶⁴ Pfannenstill, B. Fluktuationer i elevfrekvensen, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 4, s. 26.

³⁶⁵ Ninck, V. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 3, 1925, s. 220.

desamma som i folkskolan och realskolan och mängden av ämnen kunde lätt leda till en fragmentering. Undervisningsmetoderna hade blivit lika mekaniska som i statens skolor. Den övre avdelningen som inrättats på de flesta folkhögskolor, var ett bevis på folkhögskolans närmande till "den vanliga skoltypen".³⁶⁶

Somliga folkhögskollärare menade att den rationalistiska inriktningen med betoningen på "reella kunskaper" var folkhögskolans signum och att just detta stämde med den svenska "folkandan", som kännetecknades av en "rationell idealism", där man inte lät sig nöja med en "poetisk symbolism".³⁶⁷

I debatten varnades även för en ensidig satsning på bildnings-skolan, eftersom en sådan inriktning skulle kunna betyda skolformens död.

Betydelsen av reella kunskaper hos folkhögskollärarna började således alltmer betonas och även sättas i en motsatsställning till den s.k. "folkhögskoleandan", där idealism och personlighetsutveckling gått före kunskaperna.³⁶⁸ Skolformen skulle vara:

En skola för livet, ja, för det liv som **nu** lever; låt den då också vara detta både **praktiskt** och **ideellt**. Och tvingas vi att taga ett steg i riktning mot den "sorte skole", så må vi icke ängslas däröver, även om det strider mot principerna, ty då betyder ett sådant steg åt vänster också ett steg framåt - efter livets krav.³⁶⁹

Från många håll hade framställts krav på att en utredning skulle tillsättas för att bl.a. utreda folkhögskolans betydelse i utbildnings-samhället. Några motionärer ansåg att det inte fanns någon motsättning mellan bildning och utbildning och därför borde en uppgift för en kommande utredning vara att ge förslag på behörighetsgivande utbildningar för folkhögskolans studerande.³⁷⁰

1946 års skolkommission tillsatte en särskild folkhögskoledelegation, som bl.a. föreslog att folkhögskolorna skulle koncentrera sig på medborgarfostrande och personlighetsdanande uppgifter i in-

³⁶⁶ Ninck, V. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 3, 1925. s. 224–225.

³⁶⁷ Ingers, E. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 4, 1925, s. 317.

³⁶⁸ Feuk, J. *Tidskrift För Svenska Folkhögskolan*, häfte 2, 1922, s. 78.

³⁶⁹ *Ibid.*, s. 86.

³⁷⁰ *Ibid.*, s. 253.

tim samverkan med det övriga folkbildningsarbetet.³⁷¹ I detta sammanhang skulle de nya ideella folkrörelserna uppmärksammas och demokratibegreppet sättas i centrum.³⁷²

Skolkommissionen ansåg inte att det vore försvarbart att införa betygsgivning inom en skolform, som inte hade fasta kursplaner och som saknade fasta normer för kunskapsvärdering. Dessutom skulle det kunna innebära att folkhögskolans friare arbetsformer och dess bildningsmål kom i bakgrunden, liksom den pedagogiska egenarten. Det "icke målbundna studiet" riskerade också att nedvärderas, vilket kunde leda till ett "fjärmande" från bildningsorganisationerna. Det rådde inte enighet inom kommissionen bakom avståndstagandet till betygen och även inom lärarkåren fanns en minoritet, som var positiva till betygssättning inom folkhögskolan.³⁷³ Man konstaterade även att vinterkursens manliga dominans hade brutits och att beteckningen kvinnlig kurs och avdelning kunde tas bort.

Folkhögskolan skulle också ge en förberedelse för kommande yrkesutbildning. Man konstaterade att realexamen var en vanlig antagningsgrund till många utbildningar, men underströk att realskolans och folkhögskolans mål inte var identiska, därför fick inte folkhögskolan svika sin egenart.³⁷⁴ Bildningsmomenten måste betonas starkare än i andra skolformer och beträffande personlighetsbildningen så framhölls speciellt studiecirkeln, gruppsamtalet och det enskilda samtalet som exempel på bra undervisningsformer.³⁷⁵ Enhetsskolereformen skulle förmodligen innebära en minskad efterfrågan på grundläggande utbildning för folkhögskolans del.³⁷⁶

Efter att kraftfullt ha understrukt att folkhögskolan inte fick ge efter för krav från "yrkesutbildningsanstalternas" sida genom att anpassa skolformens undervisning till realskolans kursplaner, gav

³⁷¹ Swensson, S. Folkhögskolan och myndigheterna, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 1, s. 256.

³⁷² SOU 1953:24, *Folkhögskolans ställning och uppgifter*, 1946 års skolkommision, s. 30–31.

³⁷³ Ibid., s. 78–80.

³⁷⁴ Ibid., s. 28–47.

³⁷⁵ Ibid., s. 35–36.

³⁷⁶ Swensson, S. Folkhögskolan och myndigheterna, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 1, s. 256.

utredningen ett antal exempel på folkhögskolans möjligheter att vara en behörighetsgivande utbildning. Man fortsatte i detta avseende den inriktning som 1927 års folkhögskoleutredning hade inlett. Kommissionen framhöll dock, att när väl enhetsskolan förverkligats, skulle behörighetsproblematiken i stort sett bortfalla. Den överenskommelse som tecknats mellan sjuksköterskeskolorna och folkhögskolans lärarförening om en s.k. "normalkurs" för sköterskeaspiranter, varvid intyg kunde utfärdas, togs som exempel på en möjlig väg inom många andra utbildningsområden.³⁷⁷

Vi kan här konstatera att skolformens bildningsinriktning mycket klart markerades, samtidigt som kommissionen försökte att återupprätta en av folkhögskolans målsättningar, nämligen att ge en förberedelse för kommande yrkesutövning. Yrkesundervisningen hade i det närmaste fullständigt bortfallit ur folkhögskolans program och i stället hade de pedagogiska huvuduppgifterna betonats, skrev kommissionen.³⁷⁸ Här framträdde nu klart folkhögskolans framtida väg, en allt tydligare inriktning mot folkbildningsfältet, samtidigt som den behörighetsgivande vuxenutbildningen utvecklades. Detta ska ses mot bakgrunden av att en stor del av eleverna kom till folkhögskolan delvis eller uteslutande för att förbereda sig för ett yrke.³⁷⁹

Lärareföreningen gjorde en rundfråga till alla Sveriges 66 folkhögskolor för att få en uppfattning om intresset för en minimikursplan för blivande sjuksköterskeelever, som studerade vid folkhögskola. En sådan kursplan skulle användas i stället för realskolans kurs och gälla ämnena modersmålet, matematik, fysik, kemi och biologi. 61 av 66 skolor svarade och de flesta instämde helt i planen.³⁸⁰

Nu gjordes således en överenskommelse mellan folkhögskolan och sjuksköterskeskolorna om en "normalkurs" i ovannämnda ämnen. Uppgårelsen träffades 1945/46 och lärarföreningen stod ba-

³⁷⁷ SOU 1953:24, *Folkhögskolans ställning och uppgifter*, 1946 års skolkommision, s. 44–45.

³⁷⁸ Ibid., s. 42.

³⁷⁹ Ibid., s. 103.

³⁸⁰ Carli, N. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, häfte 3, 1947, s. 256.

kom förslaget.³⁸¹ De flesta svenska folkhögskolor godkände beslutet, eftersom "sjuksköterskeämnena" nu inordnades i helheten och man slapp betygssystemet. Kommissionen underströk dock, att denna normalkurs inte fick bli styrande för den övriga verksamheten på skolan.³⁸² Den kritik som förekom i samband med introduktionen av minikursplanen gällde bl.a. skolformens eventuella beroende av realskolans läroböcker, i synnerhet i fysik och kemi. Folkhögskolans egna "utmärkta läromedel" kunde komma att ersättas av läromedel av mindre bredd än folkhögskolans egna. Dessutom måste man nu observera och följa föreskrivna kursmoment. Lärarna var inte formellt bundna till realskolans kurser och läroböcker generellt sett, men det rädde troligtvis en stor press på sådana ämnen som fysik och kemi att ha realskoleböckerna som "rättesnören". Hässler hävdade dock i en artikel i Tidskriften att ingen folkhögskollärare kunde bindas till en normalisering som gick emot folkhögskolestadgan, som bl.a. hävdade lärarnas valfrihet i undervisningen och den politiska och religiösa neutraliteten.³⁸³

Kvinnliga sökande blev nu mindre intresserade av sommarkurser och sökte hellre till de längre vinterkurserna, där de kunde få behörighet att studera vid vävskolor, lantbruksskolor, barnsköterskeskolor, förskoleseminarier etc.³⁸⁴

Kommissionen gav ett flertal exempel på andra utbildningsvägar, där man kunde förhandla om normalkurser, t.ex. de tekniska fackskolorna, samt utbildningar inom jordbruk, skogsbruk, navigation m.fl. yrkesområden.³⁸⁵

Många utbildningsvägar byggde på avlagd studentexamen och i vissa fall kunde en folkhögskolekurs motsvara detta krav; de förberedande samhällsvetenskapliga kurserna var ett exempel på detta. 1947/48 medgav Kungl. Maj:t, efter Skolöverstyrelsens hemställan, att Viskadalens, Marieborgs och Jakobsbergs folkhögskolor fick tillstånd att anordna förberedande samhällsvetenskapliga kurser,

³⁸¹ SOU 1953:24, *Folkhögskolans ställning och uppgifter*, 1946 års skolkommision, s. 208–209.

³⁸² Ibid., s. 45.

³⁸³ Hässler, A. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, häfte 2, 1948, s. 110–115.

³⁸⁴ SOU 1953:24, *Folkhögskolans ställning och uppgifter*, 1946 års skolkommision, s. 63.

³⁸⁵ Ibid., s. 45.

som förberedelse inför studier vid socialinstitut.³⁸⁶ Debatten rörande ”pluggskola” eller ”bildningsskola” inom folkhögskolan var mycket mer nyanserad på 50-talet än tidigare och innebar oftast en acceptans för båda inriktningarna. I en lång debattartikel sade sig Gösta Vestlund arbeta för ”intygslinjen”, dels på grund av betygens osäkerhet som värdemätare och dels på grund av att betygen kunde försämra relationerna mellan lärare och elev. I vissa lägen, tillade Vestlund, behöver eleverna betygen och ”Det är dock bättre med en folkhögskola med betyg, än ingen folkhögskola alls”.³⁸⁷

Man ser tydligt i folkhögskoledebatten att det nu är en brytningstid mellan den moderna utbildningsinriktningen och den äldre ”bildningsskolan”. Alf Ahlberg ställde frågan om man verkligen skulle använda skolformen som ett steg i riktning mot realexamen eller studentexamen och om man skulle kunna komma in på socialinstitut eller sjuksköterskeskola ifrån en anpassad folkhögskola. Han ironiserade över tidens gudar, som hette ”nytta” och ”effektivitet” och över vad det nya kunde innebära för ”bildning, personlighetsdaning och ett rikt livsinnehåll”.³⁸⁸

Vad ’personlighet’ är vet vi nu äntligen - lovad vare John B. Watson! - nämligen ett knippe ’betingade reflexer’. Uppfostrans mål skall vara att ’betinga’ dem så effektivt som möjligt.³⁸⁹

Han varnade för att folkbildningen höll på att malas sönder mellan organisationsraseri och specialisering. Folkhögskolan riskerade att förlora både egenvärde och existensberättigande och istället bli en utbildningsanstalt. Han ansåg att om man inrättade en tredje årskurs med bestämda kurser och kompetenskrav, skulle hela skolan successivt omvandlas i samma riktning. Dess bildningsinriktning skulle försvinna och den skulle bli en kompetensfabrik.³⁹⁰

³⁸⁶ SOU 1953:24, *Folkhögskolans ställning och uppgifter*, 1946 års skolkommision, s. 206.

³⁸⁷ Vestlund, G. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, häfte 3, 1955, s. 208.

³⁸⁸ Ahlberg, A. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, häfte 2, 1945, s. 94–95.

³⁸⁹ *Ibid.*, s. 95.

³⁹⁰ *Ibid.*, s. 96–98.

Ty en folkhögskola, som examensskola är en *contradictio in adjecto*, eftersom detta strider mot själva folkhögskolans grundidé.³⁹¹

Den svenska folkhögskolan hade på fyrtioalet mer och mer blivit en internatskola, ett hem för eleverna.³⁹² Skolsamhället innebar annorlunda uppgifter för lärarna utöver undervisningen och dessutom ofta ett engagemang i bygdens eller rörelsens folkbildningsarbete.³⁹³

1958 års folkhögskolestadga³⁹⁴ underströk att allmän medborgerlig bildning var ett huvudmål och att skolornas verksamhet skulle utformas så att elevernas samarbetsvilja, självständiga tänkande och kritiska omdöme utvecklades.³⁹⁵

Enligt 1957 års proposition fick inte några betyg förekomma, däremot fick SÖ i uppdrag att utreda om skolformen i stället kunde använda s.k. studieomdömen.³⁹⁶ På SÖ:s förslag beslutade sedan riksdagen att folkhögskolan skulle få utnyttja dessa omdömen³⁹⁷ i stället för betyg. Gösta Vestlund sammanfattar enligt följande:

Därmed fördes ett av de mest spänningsfyllda ämnena från dagordningen. Det skulle emellertid leda till långdragna diskussioner angående studieomdömenas kompetensvärde. Studieomdömena kunde i stort sett användas endast som merithandlingar vid ansökan till högre studier. För att omdömena från de olika skolorna skulle vara jämförbara

³⁹¹ Ahlberg, A. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, häfte 2, 1945, s. 99.

³⁹² Betoningen av en intensiv självverksamhet, som förespråkades inom pedagogiken, hade medfört att föreläsningsformen kommit i skymundan och skolkommissionen framhöll därför att även andra arbetsformer kunde övervägas (SOU 1953:24, *Folkhögskolans ställning och uppgifter*, 1946 års skolkommission, s. 75) Som lämpliga metoder nämndes studiecirkeln, gruppsamtalet och det enskilda samtalet. (SOU 1953:24, *Folkhögskolans ställning och uppgifter*, 1953, s. 35).

³⁹³ Hedlund, K. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, häfte 3, 1949, s. 192–193.

³⁹⁴ 1958 års folkhögskolestadga byggde på propositionen 1957:146.

³⁹⁵ SFS 1958: 478, folkhögskolestadga, 1958, s. 1401.

³⁹⁶ Ett omdöme utfärdas av lärarkåren (lärarrådets samlade erfarenhet utgör grunden för omdömesgivningen) och är ett slags studieprognos för deltagaren ifråga, ett helhetsomdöme avgivet gemensamt av alla lärare som den studerande haft.

³⁹⁷ Karlsson har beskrivit studieomdömens historia. Karlsson, G. *Omdömen med omdöme, en studie om folkhögskolans studieomdömen*, 1999.

genomförde SÖ vissa centrala prov, vilket väckte motstånd hos en del lärare och hos elevorganisationen.³⁹⁸

Eftersom rekryteringen av elever till vinterkurserna sviktade, var det naturligt att skolorna antingen ökade sina ansträngningar för att nå specifika grupper av studerande, nämligen: kortutbildade och arbetslösa eller inriktade sig på något specialområde och även utökade antalet kortare kurser. Mängden av specialkurser, kortare kurser och dagfolkhögskolor ökade nu snabbt.

1970/71 medverkade både SFHL (Sveriges Folkhögskollärares Lärarförbund) och SFEF (Sveriges Folkhögskolelevers Förbund) vid utformningen av ett centralt folkhögskoleprov, ett nivåpejlingsinstrument (NPI). Detta var ett slags centralt prov, som SÖ ville införa för att göra omdömena jämförbara mellan de olika folkhögskolorna. Detta prov kom att bojkottas av i synnerhet de studerande vid ett stort antal skolor.³⁹⁹

5.5 Allmän medborgerlig bildning tunnas ut

I slutet av 1972 riktades ett upprop till de lärare inom folkhögskolan som ville bekämpa olika slags centraliseringstendenser inom skolformen, motverka konkurrens och i stället verka för en fri folkhögskola. Det var den blivande "Föreningen för en progressiv folkhögskola" som ville förnya folkhögskolans pedagogik och som även reagerade mot en del beslut som läraryrket (SFHL) fattat. SFHL hade, enligt Progressiv folkhögskola, inte tagit en klar ställning mot USA:s "terrorkrig i Indokina" och Sveriges anslutning till EEC.⁴⁰⁰ Detta var inledningen till en verksamhet, som skulle komma att påverka svensk folkhögskola på ett påtagligt sätt, åtminstone vad gäller arbetsformerna. Föreningen ville jobba för en "progressiv pedagogik" och önskade genom sitt upprop komma i kontakt med andra engagerade lärare. Uppropet undertecknades av 35 folkhögskolelärare.

³⁹⁸ Vestlund, G. *Folkuppfostran Folkupplysning Folkbildning*, 1996, s. 162.

³⁹⁹ Frostensson, S. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 8, 1975, s. 374.

⁴⁰⁰ Falck, S., m.fl. (upprop). "Vill du arbeta för en progressiv folkhögskola?" *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 7, 1972, s. 309–310.

1974 hade "Progressiv folkhögskola" 220 medlemmar (därav ca 75 % lärare). Sedan starten 1972 hade man haft 12 kurser med 340 deltagare. Innehållet i kurserna hade i huvudsak haft en pedagogisk inriktning. Föreningen gjorde i ordning ett materialarkiv och skickade också ut sin informationsbulletin till sina medlemmar.⁴⁰¹

I augusti 1974 höll Progressiv folkhögskola årsmöte på Vingsö folkhögskola. Vid detta tillfälle framfördes hälsningar från styrelsen i Svenska Folkhögskolans Lärarförening (SFHL), varvid det även betonades att tillkomsten av Progressiv folkhögskola var en av de viktigaste händelserna inom svensk folkhögskola under de senaste åren. Medlemmar i Progressiv folkhögskola blev även invalda i SFHL:s styrelse.⁴⁰² Detta är värt att notera, eftersom det visar, att denna nya rörelse på kort tid lyckades påverka folkhögskolan först utifrån och sedan även inifrån genom de etablerade strukturerna.

På årsmötet 1975 diskuterades bl.a. hur man skulle kunna höja beredskapen inför folkhögskoleföreningens betänkande, som skulle vara klart 1976. Man beslöt att trycka ett öppet brev i form av en affisch med ett uttalande om att "Försvara folkhögskolans frihet".⁴⁰³

Som tidigare redovisats under avsnittet korta kurser, fanns inom folkhögskolan en tämligen okritisk inställning till den stora ökningen av de korta kurserna i början på 70-talet. Ett vanligt synsätt var att denna uppgång kunde väntas balansera en förmodad nedgång av de långa allmänna kurserna. Lärarföreningen hade visserligen börjat diskutera och undersöka hur kortkursverksamheten kunde tänkas påverka undervisningstid och arbetsmetoder och vid Progressiv Folkhögskolas årsmöte på Forsa 1975 tog, som tidigare nämnts, föreningen initiativ till att höja medlemmarnas beredskap inför folkhögskoleutredningens betänkande, som skulle komma 1976.⁴⁰⁴

Debatten som startades, gällde främst skolformens frihet och ledde bl.a. till att Progressiv Folkhögskola ville förhindra att "kurs-kommersialismen fick styra utvecklingen". Dessutom ville man

⁴⁰¹ Frostensson, S. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 5, 1974, s. 225–227.

⁴⁰² Ask, G. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 6, 1974, s. 294.

⁴⁰³ Jakobsson, I. (red.). *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 6, 1975, s. 312.

⁴⁰⁴ *Ibid.*, s. 235.

säga nej till nivåpejlingstest och ökad maktkoncentration till huvudmännen.⁴⁰⁵

Progressiv Folkhögskolas aktiviteter satte igång en debatt om bl.a. kortkursernas kvantitet och kvalitet. Från en del håll, t.ex. Medlefors folkhögskola, framfördes kritiken att det var felaktigt att använda uttryck som "centralstyrda funktionärs- och yrkeskurser" för de korta kurserna, medan skolornas egna kurser förutsattes bli "deltagarstyrda", "problemformulerade" m.m. I själva verket, hävdades från Medlefors folkhögskola, kunde dessa korta kurser betyda en kontakt med verkligheten för folkhögskolan, som varit tämligen isolerad förut.⁴⁰⁶

En huvudfråga, som debatterades inom folkhögskolan med anledning av att 1973 års folkhögskolutredning var verksam, gällde vilka målgrupper skolformen skulle rikta sig till. Skulle det bli en "kursbeställarens skola", som inriktade sig på "att tjäna myndigheters och etablerade organisationers/huvudmäns behov av kurser" eller skulle det vara en "folkets skola" med målsättningen att "ge grupper och enskilda människor hjälp att utveckla självförtroende, skaparkraft och social handlingsförmåga".⁴⁰⁷ Självklart diskuterades också olika kombinationsmöjligheter mellan dessa alternativ som en möjlig väg. Skolformens kompetensvärde och dess möjligheter att vara en demokratisk skola med aktiverande arbetssätt var andra områden som behandlades inom folkhögskolan. Svaren på dessa frågor var avgörande för utformningen av respektive skolas verksamhet.

1973 års folkhögskoleutredning utgick ifrån den tidiga folkhögskolans grundsyn att den enskilde elevens behov och livssituation skulle vara utgångspunkten för skolornas verksamhet. De övergripande målen var att främja individens personliga utveckling och att ge nödvändiga och relevanta kunskaper. Dessutom betonades vikten av att verksamhetens innehåll och form ökade individens självständighet, medvetenhet om omvärldens villkor och möjlighet att

⁴⁰⁵ Jakobsson, I. (red.). *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 6, 1975, s. 236.

⁴⁰⁶ Olofsson, J. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 7, 1975, s. 329–330.

⁴⁰⁷ Frostensson, S. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 8, 1975, s. 352.

aktivt påverka arbetsliv och samhälle. Här betonades alltså åter personlighetsbildning och självbildning.⁴⁰⁸

En undersökning, utförd på uppdrag av 1973 års folkhögskoleutredning, visade att de flesta av eleverna vid vinterkursen 1973/74 valde sin utbildning med tanke på fortsatta högre studier. 31 % av männen och 46 % av kvinnorna nämnde att man "behövde kompletterande utbildning, bra studieomdöme" därnäst kom "allmänorientering och personlighetsutveckling" (20 % respektive 16 %) följt av "behov av studier för att öka möjligheterna på arbetsmarknaden".⁴⁰⁹ Med utgångspunkt i dessa siffror är det förstående att det på många folkhögskolor fanns en stark drivkraft mot en meriteringsinriktning, där allmän- och särskild behörighet stod i förgrunden med en stark betoning på omdömenas betydelse.

Utredningen ansåg att uppgiften att ge allmän medborgerlig bildning visserligen gett folkhögskolan en stor frihet och flexibilitet, i förhållande till olika individers och grupperns behov, men samtidigt kunde begreppet upplevas mångtydigt, oklart och föråldrat och inte användbart, när det gällde att ange folkhögskolans uppgift i samhället. Eftersom den yrkesinriktade utbildningen under vissa perioder inte ansetts tillhöra den allmänna medborgerliga utbildningen, hade även detta förhållande skapat förvirring och svårigheter, både vad gällde skolans möjlighet till profilering och dess frihet att ge yrkesinriktad utbildning. Utredningen föreslog därför att formuleringen allmän medborgerlig bildning inte skulle användas i den nya förordningen.⁴¹⁰

Beträffande yrkesförberedande studier konstaterade utredningen att kurser inom detta område alltid varit aktuella inom folkhögskolan och att man därvid tillgodosåg ett uttalat behov hos många individer. Folkhögskolan skulle rent allmänt sett inte ha en yrkesutbildande funktion, däremot kunde en viss yrkesutbildning accepteras och då i synnerhet inom områden som t.ex. fritidssektorn,

⁴⁰⁸ SOU 1976:16, *Folkhögskolan*, Huvudbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning, s. 118–119.

⁴⁰⁹ Utbildningsdepartementet 1974:10, *Folkhögskoleelever 1973*, tabellbilaga, tabell 31, s. 65–68.

⁴¹⁰ SOU 1976:16, *Folkhögskolan*, Huvudbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning, s. 120–121.

kulturområdet och i form av funktionärs- och ledarutbildning inom olika folkrörelser.⁴¹¹

Det kanske mest uppseendeväckande i utredningens arbete var, som tidigare nämnts, inställningen till begreppet allmän medborgerlig bildning, som varit ett signum för folkhögskolan, fastslaget av 1906 års folkhögskolemöte i Jönköping. Skälen till utredningens ställningstagande var sannolikt att man ville hålla skolformen öppen och flexibel med möjlighet till stor handlingsfrihet. ”Formuleringen kan nämligen upplevas som föråldrad, den kan vidare sägas vara alltför oklar när det gäller att ange vilken uppgift folkhögskolan skall ha i kulturliv och utbildningssamhälle ---.”⁴¹²

Att folkhögskolans allmänna medborgerliga bildning var en grundpelare visade sig i den remissomgång som följde på utredningens förslag. I lärarförbundets (SFHL:s) yttrande över betänkandet, tillbakavisades utredningens förslag om att avskaffa målinriktningen och formuleringen allmän medborgerlig bildning, eftersom denna markering ”hindrat allt för specialiserade utbildningar från att tas upp i folkhögskolan”. SFHL ansåg att denna viktiga del av målparagrafen även i fortsättningen måste få visa på vad som var folkhögskolans centrala uppgift.⁴¹³

Protesterna mot förslaget att avskaffa begreppet allmän medborgerlig bildning gjorde verkan och i regeringens proposition framhölls betydelsen av ”kontinuiteten i folkhögskolans utveckling” och vikten av att bibehålla ett uttryck som ”vunnit hävd inom skolformen”. De invändningar som riktats mot begreppet allmän medborgerlig bildning tillbakavisades. I folkhögskolans målparagraf skulle fortfarande den allmänna medborgerliga bildningen finnas med.⁴¹⁴ För övrigt accepterades utredningens förslag i stort sett av regering och riksdag.

Hartman pekar i sin avhandling på en annan förändring beträffande begreppet allmän medborgerlig bildning. I de två folkhögskolestadgorna från 1950-talet uttrycks att folkhögskolan skall

⁴¹¹ SOU 1976:16, *Folkhögskolan*, Huvudbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning, s. 121–124.

⁴¹² *Ibid.*, s. 121.

⁴¹³ Vallgård, H. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 6, 1976, s. 191.

⁴¹⁴ Regeringens proposition 1976/77:55, *Folkhögskolan*, s. 122–123.

”meddela allmän medborgerlig bildning” vilket sedan i 1977 års stadga försvagas till ”att främja allmän medborgerlig bildning”.⁴¹⁵

Utredningen underströk betydelsen av kommunikationsträning och att utbildningen måste utgå från den studerandes situation. Studier för arbetsliv och personlig utveckling skulle erbjudas.⁴¹⁶

Sammanfattningsvis kan konstateras att utredningen betonade personlighetsbildning, självbildning och den rationellt/pragmatiska koden. Dessutom öppnade man för fler möjligheter vad gällde den yrkesförberedande utbildningen, yrkesfortbildningen och yrkesutbildningen.⁴¹⁷ ”Grundbulten”, i form av den allmänt medborgerliga bildningen, gick dock inte att rubba.

I slutbetänkandet från 73 års utredning konstaterades att de mål som fanns i regeringens proposition 1975:9 om reformering av högskoleutbildningen, inte stred mot folkhögskolans mål. Det kunde dock uppstå problem när högskolan och folkhögskolans organisationer måste jämkas samman.⁴¹⁸

Från folkhögskolehåll underströks betydelsen av att skolformen kunde tjäna som en ”flexibel skolform” som snabbt kunde ”möta nya situationer” och ”svara mot växlande behov”.⁴¹⁹

Vi kan således konstatera att de flesta som studerade vid folkhögskola ett, två eller tre år kom till folkhögskolan för att försöka uppnå behörighet att antas till viss yrkesutbildning.⁴²⁰ Folkhögskolans avsikt var att dessutom ge något extra till varje individ, utöver det strikt behörighetsinriktade.

När 1977 års folkhögskoleförordning gav skolformen större frihet till ideologisk profilering, uppfattades detta som en möjlighet för skolorna att skapa nya kontakter, men även som ett hot jämförbart med rörelsefolkhögskolornas etablering i början på 1900-talet. Enligt min mening var detta en avgörande markering och signal till

⁴¹⁵ Hartman, P. *Skola för ande och hand, en studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*, 1993, s. 298.

⁴¹⁶ SOU 1976:16, *Folkhögskolan*, Huvudbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning, s. 116.

⁴¹⁷ Ibid., s. 125.

⁴¹⁸ SOU 1977:8, *Folkhögskolan 2*, Slutbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning, s. 63.

⁴¹⁹ Jakobsson, I. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 1, 1973, s. 1.

⁴²⁰ Göthberg, B. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 4, 1973, s. 143.

huvudmännen att bli mera aktiva och ta ett större ansvar för verksamheten än tidigare. Risken fanns, menade dock kritikerna inom folkhögskolan, att en stark folkrörelse/huvudman kunde tänkas ta över initiativet och förvandla folkhögskolan till en rörelsens kursgård, "till ett slags serviceinstitut som effektuerade beställningar av färdigprogrammerade kurser".⁴²¹ Det Socialdemokratiska Kvinnoförbundet antog på sin kongress 1975 en motion om att folkhögskolan inte fick bli kompetensskola eller kortkursanstalt.⁴²²

SFHL (Svenska Folkhögskolans lärarförening) tog nu ansvar för att en stor del av medlemskåren fick möjlighet till fackliga studier för att öka beredskapen inför det betänkande som Folkhögskoleutredningen skulle avge 1976. Temanummer om "SFHL och folkhögskolans framtid" avslutade 1975 och temanummer med "Historien om den svenska folkhögskolan" inledde 1976. De huvudfrågor som behandlades var skolformens frihet, dess kompetensvärde och hur man skulle kunna utveckla demokratiska studiemetoder, som ledde till en demokratisk självbestämmande skola.

Det var bland annat ryktet om huvudmannens ökade möjligheter till profilering, som väckte stor oro. I de fackliga studier som nu startade runt om i landet och som bl.a. behandlade skolformens frihet, tog man även upp temat "huvudmannens styrning". Varje skola måste i samråd med sin huvudman diskutera och besluta om verksamheten och göra det bästa av den "spänning" som kunde finnas mellan "rörelsen" och skolans elever och lärare. Vad gällde ideologisk styrning uttryckte man sig mycket klart i det fackliga diskussionsunderlaget:

En annan sak är den styrning från huvudmannen som visar sig i krav på ideologisk kontroll av lärare och elever. Sådant missbruk av en huvudmans möjligheter reagerar vi kompromisslöst emot. Åsiktsfriheten som sådan måste vara total för både lärare och elever. Vi kan aldrig acceptera att lärare avskedas eller elever gallras för sina åsikters skull.⁴²³

⁴²¹ Frostensson, S. *Tidskrift för Svenska folkhögskolan*, 8/1975, s. 374.

⁴²² Mossige-Norheim, M. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 6, 1975, s. 294–295.

⁴²³ Frostensson, S. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 8, 1975, s. 375.

Vad kunde egentligen en ökad möjlighet till profilering för huvudmannen innebära? Frågan upplevdes som mycket aktuell och relevant på grund av den s.k. "Willy Westby affären", som utspelade sig i början på 70-talet på Brunnsviks folkhögskola. Westby avskedades av skolans styrelse, eftersom man ansåg att han direkt hade försökt motverka arbetarrörelsens intressen.⁴²⁴ Lärarföreningen (SFHL) gav facklig hjälp åt Westby, som besvärade sig hos Skolöverstyrelsen, varpå ärendet gick vidare till Kammarrätten.⁴²⁵ Westby uttalade sig själv i Tidskriften 1975 och beskrev hur Skolöverstyrelsen funnit att skolan inte haft saklig grund för uppsägningen. Brunnsviks styrelse överklagade då SÖ:s beslut till Kammarrätten, som kom fram till samma slutsats som SÖ. Styrelsen gick då vidare till Regeringsrätten, som på formella grunder fann att en lärare inte kunde besvara sig över en uppsägning. Därför stod skolans beslut om uppsägning fast och den enda möjlighet som återstod var en prövning i en civil domstol. Ovan beskrivna procedur hade tagit tre år sedan avskedandet.⁴²⁶ Westby ställde slutligen några frågor, som han ansåg att en sakprövning av avskedandet måste svara på. Bland andra följande:

Ska endast socialdemokrater få finnas på en skola som säger sig stå på arbetarrörelsens grund? Innebär detta att en baptist inte kan få vara lärare på en skola som står på kristen grund när skolans ledning har statskyrklig majoritet. Vilken frihet ska lärare och elever få ha när det gäller att komma överens om undervisningens uppläggning? Ska en lärare kunna avskedas enbart på de förslag till studieplaner som han lägger fram inför undervisningsgruppen?⁴²⁷

SFHL:s linje var att Westby inte gjort sig skyldig till tjänstefel och det var därför olagligt att avskeda honom. SFHL drev fallet vidare i samarbete med TCO för att få fallet civilrättsligt prövat.⁴²⁸ I november 1975 kom en uppgörelse till stånd mellan SFHL/Westby och Brunnsviks folkhögskola styrelse, varvid skolan förband sig att

⁴²⁴ Ahlén, S., Johansson, I. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 7, 1974, s. 302.

⁴²⁵ Hessel, E. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 7, 1974, s. 299.

⁴²⁶ Westby, W. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 8, 1975, s. 390.

⁴²⁷ *Ibid.*, s. 391.

⁴²⁸ Frostensson, S. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 2, 1976, s. 65.

betala 20 000:- som ”ersättning för uppsägning från tjänsten” mot att Westby avsåg sig några vidare anspråk på skolan. Enligt SFHL så hade därmed Brunnsvik ”tvingats erkänna att uppsägningen av Westby 1972 var ett avtalsbrott”.⁴²⁹

Ett annat inlägg i denna debatt kom från Robert Myrdal, f.d. rektor på arbetarrörelsens folkhögskola Marieborg. Han framhöll att svensk folkhögskola alltid undvikit sekterism och haft folkhögskolan som en gemensam angelägenhet. Nu blev läget ett annat om skolorna skulle ges tillstånd att ideologiskt profilera sig och då även politiskt, vilket kunde verka som om skolorna ställde sig i ett partis tjänst. Med Jära folkhögskola som exempel pekade han på de stora risker som förelåg. Bl.a. annonserades i Järas prospekt att ”arbetarrörelsens syn på de stora samhällsfrågorna kommer att föras fram med skärpa och ge relief åt undervisningen”. Vidare hade rektor uttalat att ”profileringen innebär för mig, att skolan blir ett redskap för rörelsen”.⁴³⁰

1974 anordnades en pedagogdag på Marieborgs folkhögskola för regionens folkhögskolor med 140 deltagare. Mötet såg positivt på kortkursverksamheten, men betonade också vikten av att slå vakt om de långa kurserna. På mötet hade Vara folkhögskola rapporterat att man minskat antalet platser på vinterkursen för att fortlöpande kunna erbjuda kortkursverksamheten 25 platser.⁴³¹

Ett vanligt synsätt i början på 70-talet var att man kalkylerade med en minskning av antalet långkurselever, vilket kunde balanseras med ett större antal kortkursdeltagare. Folkhögskoleinspektör Göthberg gav ett exempel på en tänkt nedgång för de behörighetsgivande långa kurserna med 30 % under en tio års period. Bortfallet skulle kompenseras med att skolorna organiserade 25–30 korta kurser om två veckors längd, med ca 25 deltagare. Göthberg gjorde jämförelser med Danmark, där det inte fanns någon tvåårig kurs, men däremot många kortare kurser.⁴³²

Under 80-talet fick kortkurserna och i synnerhet de s.k. samverkanskurserna en allt större del i skolornas verksamhet, på en del skolor rentav en dominerande andel och skolornas kontaktnät med

⁴²⁹ Bengtsson, J.-I. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 7, 1976, s. 257.

⁴³⁰ Myrdal, R. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 5, 1976, s. 169–170.

⁴³¹ Armfelt-Hansell, G. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 3, 1974, s. 114.

⁴³² Göthberg, B. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 8, 1974, s. 360–361.

samhället ökade väsentligt. På grund av politiska beslut på 90-talet, som försämrade samverkanskursernas bidragsmöjligheter, minskade dessa kursers antal drastiskt, i synnerhet på de "kortkurstäta skolorna".⁴³³ Samtidigt bibehölls och förstärktes folkhögskolans behörighetsgivande inriktning.

Skolformens nuvarande värderingssystem, som utgörs av behörighetsintyg och omdömen, gjorde det möjligt för folkhögskolans elever att genom en särskild kvotgrupp söka in till högre utbildningar. Folkhögskolans hemvist både inom vuxenutbildningen och folkbildningen var ett accepterat faktum.

Regeringens proposition 1990/91:82, *Om Folkbildning* underströk ytterligare huvudmännens starka ställning inom folkhögskolan och skolornas möjligheter att fritt utforma sin verksamhet, samt placerade folkhögskolan inom folkbildningen. I fortsättningen kunde folkhögskolan fritt ange verksamhetens mål och syften, under förutsättning att vissa övergripande mål uppfylldes.⁴³⁴ De förändringar som ovan antytts, ledde till att makt- och inflytandeförhållandena radikalt förändrades på folkhögskolorna. Folkhögskolan hade myndigförklarats, men oroskänslorna inför en oviss framtid var starka ute på skolorna. I viss mån hade skolformen blivit "myndig mot sin vilja".

Det är intressant att konstatera att betydelsen av allmän medborgarlig bildning understryks som ett huvudmål för folkhögskolan i form av medborgarbildning och inte som ett personlighetsbildande ideal.⁴³⁵

I den proposition som framlades 1991 markerades folkhögskolans tillhörighet till det fria bildningsarbetet⁴³⁶ och grundprincipen att folkhögskolan och folkbildningens olika organisationer själva skulle bestämma över innehållet i verksamheten. Målstyrning med kontinuerliga utvärderingar av verksamheten "den statliga detaljregleringen och därmed förknippad statlig myndighetsutövning kan upphöra".⁴³⁷ Denna målstyrning av den fria folkbildningen har varit

⁴³³ Berndtsson, R. *Det nya kortkursprojektet*, del 1, 1991, Det nya kortkursprojektet, del 2, 1991.

⁴³⁴ Regeringens proposition 1990/91:82, *Folkbildning*, s. 12.

⁴³⁵ *Ibid.*, s. 56.

⁴³⁶ *Ibid.*, s. 12.

⁴³⁷ *Ibid.*, s. 11.

mycket omdiskuterad på 90-talet. Folkbildningsrådets⁴³⁸ uppgift blir bl.a. att fördela statsbidrag och handha frågor gällande uppföljning och utvärdering. Studieomdömet finns kvar under ett övergångsskede för att senare ersättas med högskoleprovet, normeringsinstrumentet folkhögskoleprovet försvinner.⁴³⁹

Folkhögskolans målgruppsprioritering förändras inte utan däri ingår personer som är utbildningsmässigt, socialt eller kulturellt missgynnade och minst 15 % av verksamheten skall bestå av allmänna kurser.⁴⁴⁰ Dessutom understryks betydelsen av huvudmannens profilering av verksamheten.⁴⁴¹

5.6 Sammanfattning

Att enkelt sammanfatta folkhögskolans grundkoncept vad gäller kunskaps- och bildningssyn låter sig svårligen göras, men begreppet allmän medborgerlig bildning finns med som en viktig, lite svårkaraktäriserad ingrediens från skolformens start in i nutid. Denna grundbult genomtränger även övriga bildningsprojekt som jag identifierat från skolformens start, som t.ex. det polytekniska bildningsprojektet, där både yrkeskunskap, medborgarbildning och humanistiska inslag ingår och det personlighetsbildande idealet, som framhäver individens utvecklings- och bildningsprocess gärna under kulturell påverkan i form av t.ex. litteratur, konst och musik. Denna inriktning kom att breddas under 1970/80-talen med inslag av rehabilitering och socialisering.

Det medborgerliga bildningsprojektet, som utgjort en slags legitimitet gentemot staten genom åren, innebär bl.a. att den studerande skall stärka sitt medvetande och ansvarstänkande i förhållande till samhället för att även kunna delta i ett förändringsarbete. Detta projekt kan även leda i en yrkesinriktning inom t.ex. rörelser, organisationer och kommuner.

⁴³⁸ Folkbildningsrådet består av Folkbildningsförbundet, Rörelsefolkhögskolornas intresseorganisation och Landstingsförbundet.

⁴³⁹ Regeringens proposition 1990/91:82, *Folkbildning*, s. 28.

⁴⁴⁰ *Ibid.*, s. 21.

⁴⁴¹ Profileringen bör i synnerhet finnas för att skilja ut skolformen från det offentliga skolväsendet t.ex. ifråga om arbetsform och uppläggning samt rent ideologiskt eller innehållsmässigt. (Regeringens proposition 1990/91:82, *Folkbildning*, s. 14).

Under samhällets påverkan och för att legitimera sin existens och fylla sina allmänna kurser går sedan folkhögskolan långt på den pragmatiska vägen i form av ett rationellt/pragmatiskt bildningsprojekt (Paulstons terminologi). Jag väljer fortsättningsvis att oftast kalla detta för ett meriteringsprojekt, som är ett nutida utbildnings-spår till högre studier och yrkesutbildning.

Folkhögskolan kännetecknas av kontinuitet och pragmatism, men emellanåt bryter en ideologisk konfrontationsinriktning fram (Paulstons terminologi). Som exempel kan anföras skolformens motstånd mot att låta nya målgrupper studera vid sina skolor. Kvinnorna kom endast successivt in på vinterkurserna, för att under 30-talet och framöver i allt större skaror komma till skolorna bl.a. lockade av studier som förberedelse för olika yrkesval. Men den stora striden gällde "arbetarfrågan". Rädslan för socialism och fackföreningar kan likställas med det hot som "det konservativa etablissemangen" kände vid folkhögskolans start, då mängder av "halvbildade, farliga individer" förmodades välla ut från folkhögskolorna. Några folkhögskolor involverades i en ideologisk strid, när de gick i spetsen och öppnade sina skolor för industriarbetare och andra yrkeskategorier. Denna ideologiska konfrontationsinriktning har kommit till uttryck inom folkhögskolan även vid andra tidpunkter och in i nutid.

Ovanstående beskrivning av olika bildningsprojekt, som utvecklats inom folkhögskolan, är avsedd att ge en förförståelse inför mötet med Rörstads och Rörlands folkhögskolor. Dessutom kan det tjäna som en analys- och tolkningshjälp, när det gäller att förstå den nutida folkhögskolans kunskaps- och bildningssyn. I kapitel 6 tecknas en bild av de båda studerade folkhögskolorna, deltagarna, lärarna och institutionerna.

6. De studerade folkhögskolorna

I detta kapitel presenteras de båda folkhögskolor som ingår i projektet, Rörstads och Rörlands folkhögskolor.⁴⁴² Avsikten är att ge en kort beskrivning av folkhögskolemiljöerna och en fylligare skildring av deltagarna och deras folkhögskoleår. Först beskrivs de studerandes bakgrund, deras val av skolform och specifik folkhögskola och därefter skildras i grova drag hur folkhögskoleåret 1995/96 var utformat på skolorna. Det är de allmänna kurserna vid de båda skolorna som fokuseras.

Folkhögskolorna vore värda en ingående beskrivning där deras historik och utveckling skrevs fram, men i stället har jag valt att inte låta denna sida vara framträdande utan betonat deltagarna och deras år vid skolan.

6.1 Rörstads folkhögskola

Det är den gamla herrgården som drar till sig blickarna, när man passerar grindstolparna, går genom den lilla allén och kommer in på folkhögskolans grusbelagda gård. Byggnaden är enkel och stram i sin utformning, omgiven av träd, gräsmattor och äldre och yngre hus. Man kunde frestas använda beteckningen Sörgårdsidyll, i jämförelse med stadens betydligt snabbare puls. De nya byggnaderna har anpassats till omgivande bebyggelse och växtlighet på ett stilfullt sätt. Stillheten och avskildheten är påtaglig här inne på folkhögskolan. Närheten till naturen ger en lämplig inramning till den miljöinriktning, som är en av skolans hörnpelare.

⁴⁴² Som tidigare nämnts har folkhögskolorna benämnts: Rörstad = rörelsefolkhögskola i stad, Rörland = rörelsefolkhögskola på landet.

6.2 De studerande vid Rörstads folkhögskola och året 1995/96

Skolan har ett litet internat med ca 50 inackorderade. Alla som studerar vid Rörstad, även pendlarna, måste äta lunch vid skolan och man erbjuds en pedagogisk lunch och kaffe både på fm. och em. till en hygglig kostnad. Den obligatoriska lunchen har blivit mycket kontroversiell, eftersom en del studerande inte anser sig ha råd med denna utgift eller vill ordna sin matfråga på annat sätt. Skolan tycker dock att bl.a. de socialpedagogiska vinsterna motiverar obligatoriet. Endast 4–5 studerande vid den allmänna kursen bor på internatet.

Tjugo studerande ingår i den allmänna kursen vid Rörstads folkhögskola vid kursstarten hösten 1995. Fyra deltagare har redan studerat ett år vid Rörstad, i den studieförberedande kursen.⁴⁴³ Klimatet i den nyetablerade allmänna kursen kännetecknas av en rak samtalston och en positivt konstruktiv inställning till studierna.

Det märks att man trivs tillsammans och vill göra det bästa av studiesituationen. Trots detta slutar sju studerande efter den första terminen. Eftersom detta förhållande i viss mån kommer att prägla den första terminen, vill jag försöka att i någon mån belysa bakgrunden till avhoppen.

En deltagare avbryter sina studier redan efter någon vecka på grund av återfall i drogmissbruk. En studerande får inte fortsätta sina studier efter julen på grund av för hög frånvaro. Som främsta orsak anger hon att barnen varit mycket sjuka. Två studerande slutar av privata skäl bl.a. av ekonomiska orsaker och sjukdom. ”Vart för mycket med familj, man var bunden hela dagarna.” (Elsa-Rörstad) För henne blev sedan halvtidsstudier på komvux en möjlighet.

Tre studerande avbryter sina studier i slutet av den första terminen och börjar på komvux med motiveringen att man vill bli klara med sina behörigheter snabbare. Det finns även ekonomiska skäl bakom avhoppen, eftersom man anser att man sparar in en termins studier genom att gå på komvux. Man kritiserar även Rörstads folk-

⁴⁴³ Den studieförberedande kursen riktar sig till personer med en relativt låg studienivå varav några studerande sedan kan fortsätta studierna vid skolans allmänna grundkurs.

högskola för bristande information bl.a. i fråga om hur länge man måste studera för att uppnå viss behörighet m.m.

Även för de tolv studerande som började studera hösten 1995 och som sedan hösten 1996 börjar på olika temakurser är sammanhållningen och gemenskapen under grundkursen något som inte går att överträffa i andra klasskonstellationer. En orsak till detta kan finnas i de olika arrangemang som skolan eller klassen anordnar och som de flesta deltar i. Det är närmast en hederssak att komma till dessa aktiviteter. En mera avgörande orsak är troligen den inställning som genomsyrar de flesta, att detta är min chans och det gäller att ta den, vilket resulterar i att man "ställer upp för varandra" och bygger upp en klasstrygghet, som många är i behov av. Gunillas spontana reaktion i klassen, när hon får veta att några tänker hoppa av studierna och börja på komvux är: "Svikars!"

I början av den andra terminen antas tre nya studerande i klassen, vilket utfaller mycket väl, eftersom de nya smälter in bra och tillför klassen något positivt, enligt de studerandes uppfattning. Av de ursprungliga tjugo deltagarna fullföljer tretton personer hela kursen (termin 1 och 2).

Nedanstående översikt över ålder, utbildningsbakgrund och senaste yrkesinriktning, gäller samtliga studerande som går i klassen och som intervjuas, sammanlagt 23 studerande (15 kvinnor och 8 män).

Åldersspridningen i gruppen är ganska stor, yngst är tre 18-åringar och äldst en 48-åring. Genomsnittsåldern i klassen är 30,5 år, vilket är mycket högre än genomsnittet inom folkhögskolan, som brukar ligga runt 25 år. Deltagarna fördelar sig relativt jämnt mellan ytterpunkterna 18 och 48 år. Två tredjedelar av klassens deltagare är kvinnor (15 st.), vilket är ett normalt förhållande inom skolformen.

Utbildningsbakgrunden är centrerad kring avslutad grundskola och ett- eller tvååriga gymnasiestudier. Många har av olika skäl avbrutit sina studier och sedan försökt att börja om på t.ex. AMU, AMI eller Komvux. Många talar om dåligt självförtroende i samband med studier och hur höga trösklarna varit när man t.ex. försökt börja om på Komvux eller annan utbildning.

Tabell 1: *Utbildningsbakgrund för deltagarna i allmänna kursen 95/96, Rörstads folkhögskola.*

Grundskola		Gymnasium	
8 år	9 år	1 år	2 år
1 stud.	12 stud.	4 stud.	6 stud.

Tretton studerande har avslutad grundskola som högsta utbildning, medan tio stycken har ett- eller tvååriga gymnasiestudier på barn- och ungdomslinjen, livsmedelsteknisk linje, social linje, verkstads-mekanisk linje, vårdlinje, distribution och kontoristlinje etc.

Sex studerande har avbrutna gymnasiestudier bakom sig. Många i klassen berättar om mycket splittrade studier. Ett fåtal studerande har någon slags yrkesutbildning. Oftast har man inlett någon yrkesinriktad studiegång, men av olika skäl avbrutit denna.

De flesta i gruppen har provat på många yrken, av okvalificerat slag och har sedan ofta fastnat i ett sådant jobb. Somliga har försökt att komma vidare genom att studera på t.ex. Komvux eller AMU, men har oftast misslyckats med dessa studier. En del har velat förändra sin situation genom att studera, men inte kunnat, eftersom de varit fast i något missbruk eller inte vågat på grund av dåligt självförtroende eller osäkerhet.

För att illustrera vilka arbeten deltagarna hade innan folkhögskolestudierna 1995/96, följer här en uppräkningslista av deras senaste arbeten: restaurangarbetare, au pair, betongarbetare, dagbarnvårdare, vaktmästare, djurskötare, metallarbetare, kontorist, lagerarbetare, mekaniker, servitris, lokalvårdare, barnskötare, vårdbiträde, sekreterare, bilmontör, sanerare och ingenjör.

I nedanstående avsnitt redovisas kortfattat de studerandes inställning till skolans rörelsebakgrund, några orsaker till att de valt denna skolförhållande och vem som tipsat dem om Rörstads folkhögskola.

Rörelseanknytning

Eftersom Rörstads folkhögskola har en stark miljöförankring, kan man tycka att miljöintresset borde ha påverkat valet av folkhög-

skola. Det visar sig att det bara är några studerande (3) som haft kännedom om miljöprofilen, när man sökte till skolan. Två av dessa tre har medvetet letat i folkhögskolekatalogen för att hitta den bästa miljöprofilen inom den region, som de ville till. Nästan alla studerande var alltså omedvetna om skolans huvudman och dess miljöprofil, när man gjorde sitt val.

Valet av skolform

Den vanligaste formen av rekrytering till denna allmänna kurs gick genom olika slags officiella handläggare (11), därav arbetsförmedlare (3), studievägledare (2), andra handläggare (6). Därefter kom rekommendationerna från kamrater (5) och släktingar (5). En i gruppen ansåg att kännedomen om folkhögskolan växt fram inom henne genom inhämtad skriftlig information genom åren. Närheten till Rörstads folkhögskola har också varit en viktig faktor, när man valt skola.

Folkhögskolans förväntade lägre studietakt och avsaknad av betygshets samt skolformens förmodade gemenskap och den sammanhållna klassen var viktiga vid valet. Några studerande har prövat på andra vuxenskolformer som Komvux (3) och AMU (4) och inte orkat fullfölja studierna där. Andra har haft för höga trösklar till studier på Komvux på grund av dåligt självförtroende och osäkerhet.

När jag nu beskrivit grundkursen på Rörstads folkhögskola, avser jag den sammanhållna klass som studerade hösten 1995 och våren 1996. Under hösten 1996 och våren 1997 fortsätter tolv⁴⁴⁴ studerande från grundkursen på två allmänna temakurser, en mediekurs samt en internationell kurs. Sex av dessa tolv deltagare går ett samhällsinriktat tema, fyra deltagare ett naturvetenskapligt tema, en deltagare en mediekurs och en studerande en internationell kurs. Som tidigare nämnts följer jag under hela läsåret 1996/97 dessa deltagare och gör intervjuer med dem. Jag håller kontakten med dem på olika sätt, mest genom att ofta finnas på skolan och t.ex. fika tillsammans eller genom telefonkontakter. Däremot gör jag

⁴⁴⁴ Asta, Gunilla, Linus och Torsten slutar efter en termin.

inte några observationer i deras olika nya klasser under läsåret 1996/97.

Fyra studerande från den ursprungliga allmänna kursen porträtteras utförligare i kapitel 8.1, nämligen Gunilla (grundkurs+samhällstema), Paul och Margareta (grundkurs+naturtema) och Roger (grundkurs+internationell kurs). De studerar således vid grundkursen hösten 1995 och våren 1996 och fortsätter sedan på temakurserna hösten 1996 och våren 1997.⁴⁴⁵ Eftersom dessa deltagare ges en mera framträdande roll, har jag kallat dem "huvudpersoner" i klassen.

Året på Rörstad

I nedanstående avsnitt görs ett försök att beskriva hur ett år gestaltar sig på en folkhögskola sett från den allmänna årskursens horisont. Jag har försökt att dels välja ut sådana inslag i klassens och skolans liv (under 1995/96) som många studerande har berättat om och även kompletterat med material som hämtats från olika protokoll och skrivelser. För att komma närmare vardagen och de studerandes egen verklighet finns ett antal citat ur de veckodagböcker som klassen skrev under en vecka (vid olika tidpunkter) där såväl "skoldagen" som fritiden beskrevs. Avsikten med att skildra året på Rörstad är att ge ett sammanhang för analysen av bildningsprojektet längre fram. Därmed får resultaten en "fylligare" innebörd.

Arbetsmiljön

Termen börjar med en välkomstceremoni i den rymliga aulan följt av upprop och presentationer i klassrummet. Denna lilla trånga sal gör sig verkligen förtjänt av beteckningen klassrum, eftersom man får starka associationer till ungdomsskolans verklighet. Intrycket förbättras inte av att de studerande under ganska lång tid (över en vecka) sitter på "traditionellt skolvis" och tittar in i varandras ryggar. "Det enda som är negativt är den dåliga luften i klassrummet." (Asta)

⁴⁴⁵ Gunilla, som gick baskursen på skolan -94/-95, avbryter sin temakurs efter en termin.

Klassrummet gränsar till skolans mycket minimala bibliotek, som samtidigt tjänar som arbetsutrymme åt olika grupper. På en liten ovanvåning finns ett antal dataplatsar med skrivare. Det är alltid mycket rörelse och aktivitet och en allmänt positiv stämning i dessa utrymmen. Den naturliga samlingsplatsen i huset är matsalen och dagrummet, där dagstidningarna finns utplacerade. På sätt och vis verkar detta vara hjärtat i arbetsmiljön. Här träffas man många gånger per dag för att äta, fika och samtala. "Det har varit en positiv dag och jag har börjat prata med mera människor på skolan än förut" (Gunilla). Lärarnas lilla krypin eller lärarrum ligger strax intill. I huset finns också en stor aula för större samlingar.

Jag och två till i klassen satt och pratade under lunchen och vi pratade om självförtroende och det är så skönt när jag kan prata så öppet med dem och de med mig. (Gunilla)

Vi hade ett väldigt bra samtal några av mina klasskompisar och Lena (klassföreståndare, förf. kommentar) vid fikarasten på eftermiddagen. (Elsa)

De första veckorna

Under den första tiden blir det sedan inspark, insparksfest och fältdagar, då man träffas under friare former. Aktiviteterna organiseras av kursrådet efter viss förplanering av lärarna. Deltagarna får i stort sett själva ansvara för uppläggning och genomförande tillsammans med skolans personal. Ambitionen är att även få med den övriga personalen. Snart anordnas också en friluftsdag, som blir lyckad och hela skolan kan efteråt få se videofilmen från detta tillfälle, som Edla spelat in.

Under fältdagarna åker klassen och en del lärare till en stuga utanför staden och lär känna varandra under tipspromenader, brännbollsspel, matlagning m.m. Dessa aktiviteter och en del friluftsdagar är de inslag som deltagarna fortfarande minns detaljerat under den fjärde terminen på skolan. Det fordras mycket diskuterande för att så många "morsor" som möjligt i klassen skall kunna följa med, men för vissa blir det tyvärr en omöjlighet i alla fall.

Vardagen

Ett viktigt inslag i klassens liv är fredagsfikat i klassrummet på förmiddagen, då en person tar med fikabröd till kaffet och man sitter tillsammans och småpratar. Denna stund blir viktig även för mig, som ett tillfälle då jag koncentrerat kan ta pulsen och temperaturen på den gångna veckan.

För övrigt tar klassföreståndaren initiativ till olika aktiviteter. Det anordnas en teaterresa för klassen, man ser "Strawberry fields" och gör ett antal studiebesök under året. Klassen anordnar biobesök och klassträffar för dem som kan komma ifrån. På samhällstimmarna ser man någon gång film och diskuterar i klassen.

Vi tittade på en film om invandrare. Det var några ganska otäcka bilder mest från koncentrationslägerna i Tyskland under andra världskriget. Sen pratade vi om invandrare och vad vi tycker om att de kommer hit. Jag tycker om när vi diskuterar saker även om jag inte säger så mycket själv. (Helga)

Det är nyttigt för mig att se sånt här och höra om för ibland känner jag mig så trängsynt, sånt här hjälper mig att bli mer medmänsklig och det tycker jag om. (Gunilla)

Vardagen kännetecknas dock mest av "vanliga skolaktiviteter" som man hinner/orkar med i varierande grad.

Känner mig väldigt lättad över att ha klarat av två redovisningar. De har varit en börda. När det blir för mycket på en gång blir jag väldigt deprimerad o irriterad. Och får ännu mindre gjort. Har ständigt "Ågren" för att man borde plugga. (Birgitta)

När jag kom till dagis och hämta Rebecka var hon så trött så jag fick lite dåligt samvete för jag hade suttit kvar på skolan och pluggat. (Gunilla)

Svårt att hinna med läxor det är kvällsmat, läxor och barnens läxor. Föräldramöte i min sons klass. Ibland känns det som man inte hinner med allt man ska göra. --- Jag har en känsla att inte klara av det här med skolan. Jag känner ingen glädje att gå till skolan. Hela kvällen har jag läst på naturkunskapsläxan och ändå kan jag den inte. (Elsa)

Ett viktigt demokratiskt forum i klassens inre liv är det s.k. klassrådet. Detta möte organiseras av klassföreståndaren redan under första veckan och återkommer sedan regelbundet varje vecka under ett lektionspass. Här planerar lärare och studerande tillsammans och ventilerar även alla slags frågor som kan komma upp. ”Vi diskuterade olika saker som berör oss elever och vad som händer både i skolan och i klassen” (Maj-Britt). Mötet blir samtidigt en träning i mötesteknik genom att alla växlar om att vara ordförande och sekreterare. ”Bra träning på mötesteknik” (Paul).

Andra inslag under året, som inpräglats i minnet hos många är miljöveckan med ett stort antal miljöinslag och kulturgruppens verksamhet på skolan i form av ett indiskt kulturarrangemang med 14 indiska dansare och fyra musiker som framträder och dessutom undervisar i indisk kultur och yoga ute i klasserna. Denna viktiga ”bredvidverksamhet” som utvecklats på Rörstad har genom åren förfinats och tagit form i en ganska finmaskig verksamhet, som har som syfte att fånga och intressera alla studerande på skolan.

Vid sidan om ”sin skolverksamhet” schemalägger således Rörstads folkhögskola ett antal aktivitetsgrupper (ca 20 st.), som sedan alla studerande vid skolan skall välja in sig i. Dessa grupper, som träffas minst två timmar per vecka, utgör ett betydelsefullt inslag i skolans bildande och fördjupande verksamhet och aktiviteterna är mycket omtyckta bland de studerande. Ingen aktivitetsgrupp förtjänar troligtvis att nämnas före någon annan, men två grupper framhålls av ett stort antal studerande, nämligen miljögruppen och kulturgruppen.

Miljögruppen vill vara en blåslampa på skolan och verkar för att miljöpositionerna ständigt flyttas framåt och skolan kontinuerligt blir miljövänligare. Man anordnar miljövecka, miljödagar med inslag av föreläsningar och utställningar bl.a. med temat ”handla miljövänligt”. Ett mål är även att gruppen konkret på skolan skall visa på olika miljöförbättrande alternativ. ”Är med i miljögruppen och vi planerade för v. 48 vad vi skulle ha för föreläsare här. Har lite svårt i den gruppen, känner mig väldigt osäker” (Gunilla).

Kulturgruppen vill göra Rörstad till en kulturskola och arrangerar kulturdagar med inslag som föreläsningar, utställningar och musikframträdanden. Exempel på olika verksamheter är: konsert i domkyrkan (FN-kafé), trubaduren Stefan Demert, Irländsk folk-

musik, rockkonsert, antivåldsteater och pubaftnar. "Mitt stora hopp om social träning på det kulturella området, kulturgruppen mycket bra" (Paul).

Bland övriga aktiviteter, som försiggår i aktivitetsgrupperna, kan nämnas kroppsvård, oljemålning, drama, foto, sömnad, musik, körsång, skapande, hantverk, skoltidning, tennis och motion. Dessutom har skolan en Estlandsgrupp, en Bigwagrupp (kontakt med en systerskola i Tanzania) och kooperativ verksamhet.

Kursrådet

Kursrådet är det forum som ständigt påverkar skolans vardagsliv med hela skolsamhället som aktörer. Det är ett demokratiskt organ där de flesta frågor kan drivas vad gäller t.ex. studiemiljö, sociala aktiviteter och schema/planeringsfrågor. Rådet skall bl.a. uttala sig över arbetsordning och vilka kurser som skolan bör ha, medverka till kursutvärderingar och genomföra dessa samt ta ställning till löpande saker och sådant som dyker upp. Det betonas att studiemiljön är mycket betydelsefull och att det är viktigt att alla mår bra. Medmänsklighet och att vara medmänniska betonas. Rektor understryker att man ständigt måste återvinna demokratin. Han hoppas på en "bra och utvecklande demokratisk funktion i kursrådet" (rektor).

En annan viktig funktion som åligger kursrådet är arbetet med skolans drogpolicy. Nuvarande kursråd ombedes att ta del av ett dokument (16.11 1993) som producerades av en arbetsgrupp efter några temadagar för skolans studerande. Ett nytt dokument behöver framarbetas och fastställas. Det är nämligen kursrådet som håller i skolans officiella fester, vilka måste anmälas till rådet som "kollar" och samordnar lokaler m.m och har synpunkter på "stilfrågor". Detta gäller alla planerade fester men inte spontana varianter.

Rektor menar att "skolan är ett tvärsnitt av samhället". Huvudmän och personal är ej absolutister. Det finns en strävan att inte hyckla utan man vill i stället skapa modeller. Festerna har blivit bättre och han uppmanar rådet att på ett aktivt sätt bearbeta/revi-dera festdokumentet. Så småningom förstår jag att detta är ett kontroversiellt ämne, som en del av skolans lärare har andra åsikter om. Man tycker att det borde vara helt drogfritt på skolan.

Efter skolans insparksfest diskuteras en utvärdering av festen på kursrådet. Det framkommer att vissa studerande vill ha alkoholfria fester som ett alternativ. En del studerande har synpunkter på detta. "Festerna är alldeles för blöta och det skrämmer bort en del från festerna. Folk som har problem med sprit kommer ofta bra runda under fötterna för att våga vara med" (studerande).

Rektor menar dock att personalen inte vill agera poliser utan förhållningssättet bör vara som i samhället i övrigt. På festerna testas medmänskligheten. För övrigt bör en aktiv diskussion föras där kursrådet bör vara drivande och bl.a. ta ställning till "hur en fest ska genomföras för att den ska ha en hygglig status" (rektor).

6.3 Rörlands folkhögskola

När man närmar sig folkhögskolan genom allén ligger elevhem, lärar- och rektorsbostad på ena sidan med en stor grön oval gräsyta i centrum av folkhögskoleområdet. Balsampopplarna i allén ger ifrån sig sin karakteristiska söta doft, i synnerhet vid fuktig väderlek. Den vita herrgårdsliknande byggnaden i förgrunden och den nybyggda matsalen, drar sedan till sig blickarna. Runt den stora gräsmattan finns andra hus avsedda för undervisning och boende. Nedanför herrgården ligger sjön och fullständigar bilden av en naturskönt belägen folkhögskola. Det finns trädgårdsland, planteringar och ansad parkvegetation runt om skolan, som ligger på lagom promenadavstånd.

6.4 De studerande vid Rörlands folkhögskola och året 1995/96

23 studerande ingår i den allmänna kursen vid Rörlands folkhögskola vid kursstarten hösten 1995. Deltagarna har mycket olika studiebakgrund, som framgår nedan och är därför indelade i två grupper, varav en består av tretton deltagare antagna till första året och en grupp om tio deltagare, som har antagits till det andra året. I detta skede är det mycket oklart hur många av de nya som tänker fortsätta ytterligare ett år. Klassen läser i en sammanhållen grupp i sådana ämnen som historia, samhällskunskap och tro och livs-åskådning och delas upp i årskurs 1 och 2 i svenska, natur, psyko-

logi och etik. Dessutom sker en nivågruppering i matematik och engelska.

Klassen är intakt under det första året med två undantag. Helen slutar på skolan efter några månader, eftersom hon anser att hon kan få behörighet snabbare på Komvux. För övrigt trivs hon inte i klassen, som hon betecknar som jobbig. "Om man säger sin åsikt blir det jobbigt" (Helen). Däremot trivs hon på internatet. Svante, som studerat vid skolan tidigare börjar i klassen den andra terminen för att komplettera tidigare avbrutna studier. Det är således mycket små förändringar i klassen under det första året. Samtliga studerande, som har ingått i klassen, redovisas i tabeller och text (24 st.).

Klimatet i klassen är mycket positivt, vilket framgår av mina observationer i klassen och vid intervjuer och samtal. Det är en utpräglad konsensusstämning som råder och nästan alla är otroligt försiktiga och ängsliga att föra fram sina tankar och ev. kritik.

För att beskriva den bredd och erfarenhet som finns inom gruppen följer här en genomgång av ålder, utbildningsbakgrund och den yrkesinriktning som de studerande hade innan folkhögskolestudierna påbörjades. Det ger ingen rättvis bild av de något äldre deltagarna, i ett längre tidsperspektiv, eftersom deras yrkeserfarenhet är betydligt mer mångfasetterad och omfattande.

Åldersspridningen i gruppen är mycket stor, yngst är tre 18-åringar och äldst en 56-åring. Genomsnittsåldern i klassen är 26 år. De flesta är mellan 18 och 30. Fyra deltagare är över 30 år.

Jämfört med andra folkhögskolor är genomsnittsåldern (26 år) i den allmänna kursen på Rörland, troligtvis något högre än genomsnittet. Två tredjedelar av klassens deltagare är kvinnor (16 st.) och följaktligen åtta män, vilket är ett normalt förhållande inom skolförmen.

Tabell 2: Utbildningsbakgrund för deltagarna i allmänna kursen 1995/96, Rörlands folkhögskola.

Grundskola		Gymnasium		Högskola	
7 år	9 år	1 år	2 år	3 år	1 år
2 stud.	6 stud.	2 stud.	9 stud.	4 stud.	1 stud.

Den vanligaste grundutbildningen är tvåårigt gymnasium och då oftast social linje eller konsumtionslinje. Några studerande har avbrutna gymnasiestudier bakom sig. Två deltagare har sjuårig folkskola och sex studerande har grundskolekompetensen som sin enda grundutbildning.

Det är i synnerhet de yngre deltagarna i klassen som arbetat som au pair, barnskötare eller tillfällighetsarbetare, några har arbetat utomlands. De något äldre har oftast en bred arbetserfarenhet inom samma arbetsområde som förtecknats i tabellen.

Följande senaste arbeten finns representerade hos deltagarna i den allmänna kursen på Rörland 1995/96: arkeologassistent, au pair, barnskötare, industriarbetare, lantbrukare, kokerska, montör, restaurangarbetare, sommarjobbare, städare, tillfällighetsarbetare, undersköterska, åldringsvårdare, lantarbetare, kontorist, vårdbiträde, byggnadsarbetare, hundskötare.

Eftersom Rörlands folkhögskola har ett kristet huvudmannaskap, kan det vara av intresse att undersöka de studerandes religiösa bakgrund och medvetenhet om skolans rörelseanknytning samt orsakerna till valet av skolformen.

Rörelseanknytning

Omkring 15 studerande på den allmänna kursen (utav 24) har kristen bakgrund. En del är medlemmar i någon frikyrka, medan andra är obundet bekännande kristna. I stort sett alla var medvetna om skolans kristna profil och dess huvudman, när man sökte till skolan.

Deltagarnas rörelseanknytning är i de flesta fall en betydelsefull faktor vid valet av skola. Det är oftast släktingar och kompisar som ombesörjer rekryteringen. För kategorin "icke-kristna" är det avgörande om innehåll och form på skolan upplevs som generöst och vidsynt och i den allmänna kursen anser alla att klimatet varit positivt och utvecklande.

Förutsättningar

Det är oftast släktingar, föräldrar, syskon, kusiner (9) eller kamrater (8), som rekommenderat skolan. För övrigt har närheten till skolan

varit avgörande (3) eller tips från medlemmar inom rörelsen (3) eller andra institutioner (arbetsförm. 1).

De flesta studerande sökte sig medvetet till en denna skolform, som enligt deras mening kännetecknades av ett lugnare studietempo, där inte enbart de traditionella ”pluggkunskaperna” var viktiga. Dessutom lockades de av att få studera i en sammanhållen grupp.

Året på Rörland

Introduktion

Alla kursdeltagare och lärare samlas i aulan, där rektor hälsar välkommen, presenterar de olika kurserna och ger en kortfattad information om verksamheten och personalen. Därpå bekantar sig grupperna med varandra ute i respektive klasser. Vi sitter i smågrupper och lär känna varandra. Lärarna talar sedan om vilka ämnen de har och man samtalar lite personligt tillsammans. Var och en får berätta om sig själv och vad man väntar sig av året på skolan. Klassrummet är ljus, stort och ombonat med mycket fönster och utsikt ut mot ett skogsparti. Det första mötet i den allmänna kursen väcker positiva förväntningar hos deltagarna och lärarna.

Skolmiljön

Tio studerande i den allmänna kursen är antagna till årskurs två tillsammans med tretton nykomlingar, som skall gå i årskurs ett. En del ämnen studerar man tillsammans, men klassen delas i svenska, natur, psykologi och etik. I engelska och matematik är man nivågrupperade. I helklassen lär man känna varandra snabbt och det uppstår en trygg stämning. I början experimenteras en del med olika placeringar i rummet, men ganska snart sitter man i mindre relativt fasta grupperingar, fyra vid varje bord. Klassrummet finns i den byggnad där många andra kurser håller till med ett rymligt bibliotek i närheten och tidnings-/ tidskriftsrum, som är flitigt utnyttjat. Skolans aula och gymnastiksal finns i samma hus. Det är stora, ljusa utrymmen överallt. Den nya matsalsbyggnaden ligger en bit ifrån klassrummet men är ett naturligt centrum för måltider och samvaro. ”Rörlands-miljön med alla bra människor gör mig var dag glad” (Erica).

Schemalagda inslag och andra kultur och fritidsaktiviteter

Det är många föreläsningar på skolan med olika inslag utifrån som kan intressera och engagera alla kurserna, som när Irena Forslind berättar om när hon satt i koncentrationsläger. Studiebesöken borde vara fler enligt mångas utsago i den allmänna kursen. Under andra terminen besöker man dock ett emigrantmuseum och flera platser runt om i bygden. Olika grupper gör även individuella studiebesök. "Var till X-kyrka på studiebesök, intressant att höra om kyrkans historia och om hur det var förr i tiden" (Bodil).

Gick på studiebesök hos Jehovas vittnen med några i klassen. Vi har gjort en hel hög med studiebesök hos olika kristna samfund/nyreligiösa rörelser. Det är så inspirerande att träffa "annorlunda" människor som man nästan bara läst om i tidningar och höra vad de har att säga själva. En känsla av att komma in i "främmande" världar. (Gabriella)

Det förekommer mycket musik och musicerande på skolan och gemensamma tillställningar planeras och genomförs ofta av kulturgruppen. Konserterna är frivilliga, liksom de gudstjänster och andaktsstunder som anordnas, mestadels på fritiden. Många gånger kan inte pendlarna delta vid dessa tillfällen, eftersom de åker hem med buss eller bil på eftermiddagen. Som regel är det ett musikinslag på skolan varannan vecka, kulturaftnar, klassiskt - blues i aulan. Några veckor in i terminen arrangeras en friluftsdag, som kursrådet lagt upp. Ylva Eggehorn besöker skolan i anslutning till denna dag.

En aktivitet som präglar skolan och som de flesta talar mycket positivt om är miljödagen. Man samlar in gamla kläder, lär sig om återvinning och byteshandel utan att pengar är inblandade. Höstens miljödag omfattar information och diskussioner i de olika kurserna, följt av en gemensam föreläsning av en miljöexpert i aulan. Insprängt i programmet anordnas diskussioner i mindre grupper ofta i de egna kurserna. Avslutningsvis hålls en föreläsning om "kravodling" och "ekokläder" för hela skolan i aulan.

Magnifiket kallas skolans kaféverksamhet som emellanåt fungerar bra, men ibland ligger lågt. De flesta anser att det borde hända mer i kaféet. Alla kurser måste ansvara för Magnifiket en vecka och man vill att klasserna hittar på något, stort eller litet under sin

vecka. Överskottet från verksamheten ska gå till Tjernobylys barn, har styrelsen bestämt.

Från Mora folkhögskola kommer en uppmaning att delta i en manifestation mot våldet i fd Jugoslavien. Rektor föreslår att en konsert eller musikstund anordnas på skolan, där inträdet tillfaller krigets offer. Alternativt schemalägges en heldag, där alla klasser medverkar på sitt vis. Allmänheten kan även inbjudas att delta i aktionen.

Andra aktiviteter på kvällarna, i synnerhet för dem som bor på skolan, är gympa, innebandy, musik eller keramik och annat skapande. "På kvällen blev det badminton en timme. Efter det blev det gympa en timme. Det var jobbigt, men mycket nyttigt" (Fanny). Krister, i den allmänna kursen är mycket aktiv när det gäller att organisera idrottsaktiviteter under de två terminer han bor på skolan. De traditionella högtiderna firas vederbörligen. Adventsotta i aulan, Luciafirande i matsalen med elever ur bibelkursen och musik kursen som ansvarar för programmet, julfest och julavslutning.

Varje termin anordnas en temavecka med inslag som data, foto, idrott. Denna vecka är mycket omtyckt och många anser att det behövs fler temaveckor, eftersom det på så sätt genereras mer energi till det vanliga skolarbetet.

Kursrådet

I kursrådet behandlas allehanda områden, som t.ex. frågan om att utse en julkommitté, liksom problemet med rökarna på skolan och nyheten om att endast hårt bröd och frukt kommer att serveras till förmiddagskaffet. Vidare finns det önskemål om att installera en kaffeautomat. Många studerande tycker att de "små" frågorna dominerar dagordningen men den allmänna kursen deltar engagerat i kursrådet.

Andra frågor som avhandlas är varför så många studerande flyttar ut från internatet? Hur skolan ska få bussarna från "stan" att köra förbi skolan? Varför det saknas en micro i fiket? -Köp en ny, säger rektor snabbt.

På kursrådet konstaterar rektor att "vi har drogfri miljö på skolan. Alla som bor på internatet har skrivit under ett avtal att de accepterar en drogfri miljö. Visa hänsyn mot dem som slutat använda alkohol och inte vill ramla dit igen" (rektor). Alla studerande i

den allmänna kursen anser att det verkligen är en drogfri och trygg miljö på skolan.

Ingen av de studerande i den allmänna kursen känner till om det finns någon elevkår eller något elevkårsarbete och många tror att de studerandes fackliga arbete i en elevkår är detsamma som kursrådsarbetet. "Nej det är väl de eleverna som är med i kursrådet som bildar en elevkår" (Åsa). "Äh.. jag är inte så insatt i hur det funkar (kursrådet) men jag tror det är ungefär samma (som elevrådet, författarens anmärkning) " (Krister).

När resultatet av det gångna läsårets utvärdering⁴⁴⁶ redovisas visar det sig att de studerande nästan genomgående har gett en mycket positiv kritik av sin tid på skolan. Men flera lärare uppmärksammar dock det faktum att man inte lyckats få eleverna att engagera sig i kulturella, politiska och samhällsliga sammanhang. Gruppvisa samtal följer om: "hur skolan ska kunna stimulera eleverna till samhällsengagemang och hur tydlig skolans profil ska vara?" Det visar sig också att på frågan "Varför anmälde du dig till denna kurs?" så har i stort sett samtliga studerande (51 av 53) svarat "för att skaffa kunskaper som har med mina studie- eller yrkesplaner att göra".⁴⁴⁷

I nästa kapitel kommer vi att möta de studerande i de två klasserna vid Rörstad och Rörland och ta del av deras tankar och förväntningar om nuet och framtiden. Det är deltagarna och deras bildningsprojekt som är i fokus i denna studie och "huvudpersoner" är åtta studerande vid de båda skolorna. Men först redovisas de bildningsprojekt som har framkommit vid genomgång och analys av data.

⁴⁴⁶ Ericsson, J. *Utvärderingsrapport 1994/95*, Rörlands folkhögskola.

⁴⁴⁷ Ibid.

7. Bildningsprojekt – studerande

I detta kapitel beskrivs de bildningsprojekt som blev resultatet av den kvalitativa analysen och därefter tecknas åtta deltagarporträtt från de allmänna kurserna på Rörstad och Rörland. Dessa personer får vi följa mer ingående under de två år de vistas vid respektive skola. Som ett tredje steg sammanfattas sedan i kapitlets sista avsnitt klassernas bildningsprojekt och de förändringar i bildningsprojekten som kunnat observeras över tid.

Innan tolkningarna presenteras måste jag för förståelsens skull ge en antydning om de bildningsprojekt som framkommit vid granskningen och analysen av empirin. Kategoriseringen av bildningsprojekten har skett i slutskedet av studien i samband med tolkning och analys och kategorierna blev först efter en lång process alltmer självklara för mig.

När jag nu redovisar de bildningsprojekt som jag anser mig ha funnit i klasserna, kan man kanske tycka att jag borde använt gamla vedertagna bildningsinriktningar som medborgarbildning och personlighetsbildning etc. Dessa ger dock inte ett pregnant uttryck för de studerandes syn. Därför skiljer sig tolkningarna, uttryckta i kategorier, delvis från dem som gjorts tidigare. Ett skäl kan givetvis vara att dessa tidigare använda begrepp gestaltats kring texter eller formulerats av personer på en central formuleringsarena.

Men, som jag beskriver nedan, så täcker inte dessa inriktningar fullt ut det som jag vill fokusera utan de uppfattningar som finns representerade hos studerande benämner jag *Självbildning* med underavdelningarna *självutveckling* och *självupprättelse* samt *Meritering*. Bildningsprojekten är vid en första presentation kopplade till personerna och sitt sammanhang (kontextualiserade) kap. 7.1, för att därefter fördjupas och kommenteras utanför det personliga planet kap. 7.2. På så sätt får förhoppningsvis läsaren en klarare

innebörd av deltagarnas olika bildningsprojekt, hur dessa förhåller sig till varandra och hur de utvecklas över tiden.

7.1 Presentation av bildningsprojekten

Självbildning

Självutveckling

De flesta studerande betonar betydelsen av att möta andra människor och ta del av deras erfarenheter och omvärldsuppfattningar. En studerande använde uttrycket att få en "känsla av att komma in i främmande världar" (Gabriella-Rörland), när hon möter annorlunda människor och religiösa rörelser som påverkar henne. Gustavsson talar om en "relation mellan det vardagligt bekanta, och det nya, okända och främmande", som ett uttryck för bildningstanken.⁴⁴⁸

Krister från Rörland ger uttryck för att även den nutida folkhögskolan lever på fritiden "att här är det inte bara att man går från sju till fyra utan här är liksom en skola som man hela tiden engagerar sig i nånting som händer på kvällarna o så." (Krister-Rörland). Det är dock svårt för "våra" folkhögskolor att åstadkomma denna helhet av skola och fritid, eftersom bara en bråkdel av de studerande bor på internatet (tre–fyra studerande på Rörland och Rörstad).

Det finns, som nämnts ovan, en mycket stark medvetenhet hos de flesta studerande om att man förväntar sig något utöver en "pluggskola", där man kan utveckla eller fördjupa något intresse och möta olika slags människor gärna med utgångspunkt i den lilla gruppen. Detta är en viktig anledning till att man just sökt sig till folkhögskolan, eftersom man på olika sätt hört att där finns ytterligare någon dimension utöver den skolmässiga. Man vill träffa människor från olika generationer, gärna med olika slags erfarenheter. "Jag förväntar mig faktiskt gemenskap och att få träffa människor, vilket jag saknade väldigt mycket när jag gick de tidigare åren i skolan" (Ingvar-Rörland).

⁴⁴⁸ Gustavsson, B., *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, s. 19.

Inom folkhögskolan har alltid funnits starka förespråkare för ett värderationellt perspektiv med en betoning på livsupplysning, samhörighet och mänsklig gemenskap. Som framgått av kap. fem vände sig en majoritet av skolformens lärare mot betyg och examenstänkande och ville utveckla elevernas självverksamhet och demokratisyn. Kunskapsintresset var mera inriktat mot ett förstående perspektiv, där praktiskt yrkesförberedande kunskaper och medborgerlig bildning betonades.

I det historiska perspektivet har vi sett hur folkhögskolan ursprungligen använde sig av olika slags arbetsmetoder, studiecirklar, självverksamhet, samkväm m.m. och utnyttjade det lilla kollektivets möjligheter för möten och samvaro mellan lärare och studerande. Man ville "finna vägar att, som den gamle Kold sade, sätta eleverna i gång så, att de aldrig stanna".⁴⁴⁹ En avgörande förutsättning är då att individen förmår ta till sig de möjligheter som bjuds och förhåller sig aktiv. "Bildning det är mer, ja vad man har lärt sig å vad man själv kan lära sig, för det du inte själv vill lära dig, det fastnar ju aldrig i skallen utan det går ju in här och så ut där" (Ylva-Rörland).

I den tidiga folkhögskolan inackorderades de studerande ofta i något lantmannahem i skolans närhet, men med tiden blev internatboendet ett naturligt inslag inom folkhögskolan och man talar i detta sammanhang ofta om skolan som ett hem. Man försökte dra nytta av den helhet och det sammanhang som byggdes upp inom folkhögskolan. Man ville:

skapa en enhetlig, kollektiv miljö som omfattade även fritiden och gav möjligheter till spontant tankeutbyte mellan eleverna och mellan elever och lärare.⁴⁵⁰

Det personlighetsbildande inslaget var starkt och självbildningsidealet uppmuntrades och diskuterades flitigt i den tidiga folkhögskolan. Skolornas självbildningsverksamhet, som fanns både som schemalagd aktivitet och i form av kvällsmöten, var ett led i skol-

⁴⁴⁹ Holmström-Ingers, M. "Dagligt liv på folkhögskolan", *Svenska folkhögskolan 1868-1918*, 1921, s. 64.

⁴⁵⁰ Arvidson, L. Frihet till vad? I: *Folkhögskolans pedagogiska miljö - några teoretiska aspekter på formella och informella bildningsprocesser*, 1988, s. 31.

formens målsättning att göra deltagarna "själv tänkande" och reflekterande. Lärarnas och böckernas ord skulle undersökas och genom reflektion skulle de studerande uppnå sin egen kunskap. Denna självverksamhet var givetvis svår att åstadkomma och många röster inom folkhögskolan talar om svårigheter och tillkortakommanden. Den knapphet i olika avseenden som kännetecknade skolformen under många år tvingade även fram pedagogiska och metodiska självverksamhetsformer.

Gustavsson talar om en bildningsprocess och de möjligheter som finns aktiverade eller dolda hos alla människor. "Varje människa har slumrande resurser, som under gynnsamma omständigheter kan väckas till liv och sedan utvecklas i en oändlig process som varar livet ut."⁴⁵¹ Gustavsson framhåller att detta förhållningssätt inte går att beteckna enbart som en metod utan snarare som ett behov inifrån individen och en grundinställning till kunskap, ett självbildningsideal. Bildning enligt sin ursprungliga betydelse är "att åstadkomma något inte på förhand föreskrivet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig".⁴⁵²

Självupprättelse

Gränserna mellan självupprättelse och självutveckling måste givetvis hållas mycket öppna. Många studerande känner ett starkt behov av att bygga upp sitt självförtroende och självkänsla och ingår på så vis i ett "lindrigare" självupprättelseprojekt, som delvis sammanfaller med ett självutvecklingsprojekt. Andra deltagare återfinns i en betydligt svårare och allvarligare fas, vars förutsättningar har flyttats bortom det som gäller för en "normal självutveckling".

När det gäller denna senare kategori blir självupprättelseprojektet speciellt, därigenom att det ofta upplevs som en sista utväg eller räddningsplanka för att göra något med sitt liv. "Jag har liksom bestämt mig nu hur jag vill ha mitt liv" (Bodil-Rörland). "Att återupp-

⁴⁵¹ Gustavsson, B. *Bildningens väg. - Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*, 1991, s. 126.

⁴⁵² Se t.ex. SOU 1992:94, *Skola för bildning - Betänkande av läroplanskommittén*, bl.a. Donald Broadys "Bildningstraditioner och läroplaner", bilaga 5, s. 348 och Regeringens proposition 1990/91:82, *Folkbildning*.

rätta sig själv" (Gabriella-Rörland). "Ett steg på vägen mot att leva det liv jag vill leva" (Gabriella-Rörland).

I ett självupprättelseprojekt går individens hela kraft åt till att "normalisera" sin egen situation. Det är inte relevant att i ett sådant sammanhang tala om meritering och det innebär något mer än att få bättre självförtroende eller att bli mer social. Området självupprättelse är beläget ytterligare ett steg längre ut. Här gäller det att ett skadat, sårat *jag* först skall läkas och att människovärdet måste återupprättas.

Cissi från Rörland påstår att hon skulle ha svårt att tala med sina gamla klasskamrater om hon skulle träffa dem, eftersom hon en gång "blivit klassad som det där knäpphuvudet" (Cissi-Rörland). Samtidigt vill hon revanschera sig och visa alla "förtryckarna" att även hon kan någonting. "Jag är ute efter hämnd. Alltså inte någon sorts hämnd utan en ljuv hämnd, helt enkelt att bevisa kanske att de som tryckte ned mig att jag, jag kan" (Cissi-Rörland).

Personen ifråga måste få hjälp från skolan i någon form t.ex. av kurator, psykolog, klassföreståndare, lärare och kamrater. Dessutom måste det helst finnas en hjälp "utifrån" också, t.ex. släktingar, vänner, någon institution. Både Gabriella och Cissi på Rörland och även Paul på Rörstad hade detta stöd både på skolan och i viss mån utifrån.

Paul har hela tiden kontakt med ett behandlingshem och han talar om den kraft han får när man är på rätt väg. "Jag är stolt att jag är människa o min livskamp är jag stolt över" (Paul-Rörstad). Han ser folkhögskolan som ett led i behandlingen. Gunilla har kämpat sig ur ett drogmissbruk och har gjort flera försöka att studera bl.a. på Komvux och hon har även varit på väg att avbryta sina folkhögskolestudier. "Jag har levt ett annat liv, ett helt annat liv å det går inte att jämföra med det här vanliga livet så det började jag att leva i väldigt hög ålder ändå, jag var ju över 30" (Gunilla-Rörstad).

Folkhögskolan har genom åren mycket långsamt förändrat karaktär från att vara en yrkesinriktad, medborgarbildande bonde-skola och utbildare av "begåvningsreserven" till att även göra rehabiliterande och resocialiserande insatser för utsatta grupper i samhället. Skolformen får vissa medel för att kunna ta hand om dessa deltagare. Handikapputredningen 1969 skrev följande:

Folkhögskolans mål bör vara att ge den handikappade en i vidaste mening social anpassning. Det innebär, liksom ifråga om annan utbildning att den handikappade får en efter sina önskemål och förutsättningar individualanpassad utbildning och att samtidigt hans behov av rehabilitering tillgodoses.⁴⁵³

Folkhögskolorna försöker i varierande grad att ta sig an denna breda målgrupp och man finner ofta studerande med olika problem, inte minst inom de allmänna linjerna.

De studerande som jag träffat på, som tillhör denna senare kategori, med ett uttalat självupprättelseprojekt, vill få hjälp med att leva ett vanligt liv och att uppnå en social tillhörighet och gemenskap. De vill lära sig att förstå de normer och regler som gäller i samhället. Här finns t.ex. deltagare som haft stora personliga problem i uppväxten eller som under vissa perioder varit missbrukare. Somliga studerande använder sig av folkhögskolan, när man har kommit in i en krissituation och behöver gemenskap och samvaro med nya människor. Andra orsaker till att denna väg till självupprättelse är behövlig för vissa deltagare kan vara den utstötning och mobbning som förekommer i skola och på arbetsplatser. Folkhögskolan kan då framstå som en lugnare och tryggare form av samhälle, där man kan få vara tillsammans med kamrater och lärare innan man går ut i verkligheten igen. Broady talar i detta sammanhang om "särpräglade svenska bildningstraditioner som hotas av utrotning" och att:

Dessa möjligheter garanteras av institutioner - folkhögskolorna, den fria folkbildningen, den kommunala vuxenutbildningen - som stått öppna för udda och "sociologiskt osannolika" människor som nog behövs för att minska förkalkningsriskerna i hela samhällskroppens blodomlopp.⁴⁵⁴

I SOU 1992:94 *Skola för bildning* förs ett resonemang om betydelsen av att kunna reparera misslyckanden i och utanför utbildningssystemet. Broady hänvisar bl.a. till ett franskt "Förslag till framti-

⁴⁵³ SOU 1969:35, *Bättre utbildning för handikappade*, s. 27.

⁴⁵⁴ Broady, D. *Bildningstraditioner och läroplaner*, SOU 1992: 94, bilaga 5, s. 366. Broady hänvisar i sammanhanget till ett franskt diskussionsinlägg som professorskollegiet vid Collège de France gjorde i mitten av åttiotalet.

dens utbildning” som utarbetades i mitten på 80-talet, där man talade om att bryta ”misslyckandenas onda cirkel”.⁴⁵⁵

Folkhögskolan är en av de institutioner som jämsides med den fria folkbildningen och den kommunala vuxenutbildningen kan erbjuda sådana möjligheter, menar Broady. ”På det individuella planet finns hur som helst många vittnesbörd om hur horisonterna här vidgats och ett personligt bildningsprojekt börjat ta form.”⁴⁵⁶

Meritering

Denna bildningsinriktning karakteriseras först och främst av en målmedveten satsning på att uppnå behörighet för att kunna studera vidare i en viss inriktning eller mot ett bestämt yrke. ”Vill försöka få behörighet för att läsa vidare, vill jobba med barn i mitt blivande yrke” (Fanny-Rörland). ”Har funderat på att läsa till djurvårdare eller läsa biologi på högskolan” (Åsa-Rörland). ”Mitt mål är att läsa vid högskola, jag vill bli förskollärare” (Bodil-Rörland).

Alternativt vill man skaffa sig en annan yrkesinriktning genom att få behörighet (för att kunna studera vidare) eller på annat sätt meritera sig för t.ex. ett yrke. ”Vill få kompetensen så att man kan gå vidare. Vill bli konduktör och jobba inom SJ, tågmästarutbildning” (David-Rörland). Krister kommer inte att jobba vidare inom ”produktionen” som han gjort hittills, eftersom han inte vill känna sig fastlåst: ”Jag vill liksom jobba med människor” (Krister-Rörland). Margareta (Rörland) håller på att skaffa sig gymnasiekompetens, när hon erbjuds ett arbete inom kommunen, som hon accepterar. Det är hennes tidigare utbildningsbakgrund och de meriter hon skaffat sig på folkhögskolan, som är utslagsgivande.

Den ursprungliga folkhögskolan ville stå fri från den traditionella skolan och gav därför inte några betyg och deltagarna fick inte någon examen, vilket möttes av misstroende och ett vikande antal sökande. Så tvingades en del skolor snart att ge betyg och närmade sig det vanliga utbildningssystemet, trots att flertalet folkhögskolor önskade hålla fast vid en bildningsinriktning och inte utvecklas till en preparandskola med examen och betyg. Detta innebar en tidig polarisering inom många folkhögskolor, där ekonomi

⁴⁵⁵ Broady, D. *Bildningstraditioner och läroplaner*, SOU 1992: 94, bilaga 5, s. 366.

⁴⁵⁶ *Ibid.*, s. 365–366.

och vissa maktfaktorer, alltså systemvärldens medier (kap. 3.3.3), kom att få ett avgörande inflytande.

Som vi således sett i det historiska avsnittet (kap. 5) förekommer meriteringsprojektet redan tidigt inom folkhögskolan. Troligtvis fanns det från början en balans emellan den praktiska inriktningen och den humanistiskt medborgerliga sidan, men mycket tidigt (1876) växte en andra årskurs fram i form av lantmannaskolan (kap. 5.1), som snart specialiserade sig och utvecklades till en "fackskola" med en detaljerad läroplan, betyg och examenskrav. Lantmannaskolan drev på så vis in folkhögskolan mot systemvärlden med dess instrumentella rationalitet och försvagade skolformens livsvärldskvaliteter. Den polarisering som nu uppkom mellan den allmänbildande ideella folkhögskolan och den konkurrenskraftiga utbildningsinriktade lantmannaskolan med sina praktiska ämnen, betyg, läroplaner och examina satte djupa spår och gav mönster för den framtida folkhögskolan.

Som tidigare nämnts lät skolorna ofta en rent pragmatisk inställning gå före mera ideologiska synpunkter för att försäkra sig om att man fick ett tillräckligt stort elevunderlag till skolorna. På så sätt splittrades lärarkåren i en minoritetsgrupp som ville utforma folkhögskolan till en preparandskola och en ganska stor majoritet som ville ha en bildningsinriktning. Detta var en kontroversiell linje, eftersom många ungdomar helst ville ha ett examensbevis, som gav en möjlighet att studera vidare, vilket livligt understöddes av många ungdomars föräldrar. Problematiken är synnerligen levande i våra dagar och rekryterings- och finansieringsproblematiken ständigt lika aktuell.

7.2 Kommentarer till bildningsprojektet

Ovannämnda bildningsprojekt existerar invävd i varandra och båda huvudinriktningarna (självbildning och meritering) är betydelsefulla för de studerande. Självbildning och meritering har i stort sett alltid förekommit parallellt inom folkhögskolan med olika dominans genom åren (kap. 5). Härvid uppkommer lätt de spänningar eller motsättningar, som bl.a. Gustavsson påvisat (kap. 3.2), mellan en fri process, där kunskaperna anpassas till individens eget liv (livsvärld) och en mera styrd inriktning mot givna mål och förebil-

der (system). En annan motsättning gäller förhållandet mellan sammanhang och specialisering, som innebär att i ett fragmentariskt ämnesuppdelat system hitta ett helhetstänkande så att individen t.ex. kan orientera sig i samhället och i världen.

En tredje motsättning, som Gustavsson pekat på är den mellan jämlikhet och elitism (kap. 3.2). Demokratiaspekten har genom alla tider framhållits som en av folkhögskolans grundpelare, ingående i ett bredare bildningsperspektiv. Här har skolformen genom åren skördat en hel del lagrar, men på senare år har ställts en rad frågor bl.a. över deltagarnas möjligheter till medbestämmande i väsentliga frågor. Det har funnits anledning att fråga sig "om det inte finns en förstelning inom folkhögskolan och om inte folkhögskolans demokratiska arbetsformer behöver någon förnyelse för att väcka elevernas engagemang".⁴⁵⁷ Denna kritik går att läsa in redan i 1973 års folkhögskoleutredning t.ex. i tabellbilagan över folkhögskoleelever 1973.⁴⁵⁸

En faktor som i detta sammanhang, enligt min mening bör framhållas mer än som sker är folkhögskolans betydelse som mötesplats för olika människor. Under folkhögskoletiden uppnår deltagarna oftast gemenskap och tar del av varandras erfarenheter och ökar sin egen självkänsla och sociala förståelse. Kanske kan mötet eller dialogen tjäna som en förenande brygga mellan meritering och bildning (system - livsvärld) i den betydelse som Habermas avsåg med kommunikativ rationalitet (kap. 3.3.3). Om en skolform är hårt betygsstyrd och konkurrensinriktad försvinner ofta möjligheterna till gemenskap, förståelse, arbetsglädje och en ytinriktad inlärninng prioriteras.

Andra bildningsinriktningar som existerat inom folkbildningen och folkhögskolan genom åren är t.ex. medborgarbildningsidealet (kap. 3.2) med sin starka inriktning mot att utveckla individen att ta aktiv del i samhällets förändring. Här finns också det personlighetsbildande idealet med rötterna i nyhumanismen och med sin strikt individualistiska inriktning, där de reala nyttoinriktade kunskaperna ringaktades liksom arbete och yrkesutbildning (kap. 3.2).

⁴⁵⁷ SOU 1996:159, *Folkbildningen - En utvärdering*, s. 143–145.

⁴⁵⁸ Utbildningsdepartementet 1974:10, *Folkhögskoleelever 1973*, tabellbilaga, Folkhögskoleutredningen, s. 196–207.

Men som ovan nämnts har jag funnit det mer relevantt att benämna de huvudsakliga bildningsprojekten *Självbildning* och *Meritering*, där självbildning representerar den fria processen i form av att förstå sin omvärld, att se helheter och sammanhang, att möta andra människor och utvecklas tillsammans med dem i kontrast till den mera målinriktade, fragmenterade och förebildstyrda meriteringsinriktningen.

Jag har således utnyttjat ett brett bildningsbegrepp, som innefattar områdena *självutveckling* och *självupprättelse*. Självutvecklingen avser bl.a. en fördjupning av gamla och nya intressen och ämneskunskaper, men även möten och gemenskap med andra människor. Här finns t.ex. deltagaren med ett stort miljöengagemang, som vill fördjupa sitt intresse utan någon direkt tanke på att "göra sig behörig" i ett formellt meritperspektiv. Individens vill vidga sig själv och förändras i samvaro med andra människor, som kan tillföra ny kunskap och stimulans. På så sätt kan man lära sig mer om livet, öka sitt självförtroende och växa som människa. Detta motsvarar mycket väl den verklighet som existerar inom folkhögskolan, där de studerande allmänt betonar betydelsen av möten med människor, samtal och gemenskap. Det handlar således om personlig utveckling, aktivitet, växande och process i likhet med det gamla självbildningsidealet (kap. 3.2).

Från slutet av 60-talet sker en ökad satsning på personer som söker sig till folkhögskolan med särskilda rehabiliteringsbehov. "Handikappade elever" är 1973 års folkhögskoleutrednings benämning på denna målgrupp, med underrubrikerna fysiskt, psykiskt och socialt handikappade. Antalet studerande vid folkhögskola, tillhörande ovanstående kategori och då i synnerhet den grupp som benämns "socialt handikappade"⁴⁵⁹ växer kraftigt under sextio och sjuttiotalen.⁴⁶⁰ De "handikappade eleverna" beräknas under vinterkursen 1973/74 till nio procent av det totala elevantalet. 1973 års

⁴⁵⁹ Till gruppen "socialt handikappade" räknas då studerande med dokumenterat narkotikamissbruk eller dokumenterat alkoholmissbruk känt före kursens början eller konstaterat under pågående kurs samt studerande från/vid ungdomsvårdsskola eller fängelse (SOU 1976:16, *Folkhögskolan*, Huvudbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning, s. 231).

⁴⁶⁰ SOU 1976:16, *Folkhögskolan*, Huvudbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning, s. 230–231.

utredning understryker nödvändigheten av att varje skola endast tar emot så många studerande att "deras olika förutsättningar och behov" kan tillgodoses.⁴⁶¹

Ovanstående målgrupp måste dessutom vidgas till att även omfatta personer som upplevt mobbning eller andra former av utstötning i skolan eller på arbetsplatsen eller som haft svåra uppväxtförhållanden med därtill hörande psykiska svårigheter och personliga problem. De vill nu försöka komma tillbaka till ett " normalt " liv och då söker sig många som är i behov av rehabilitering till folkhögskolan. Dessa studerande ingår, enligt min mening, i ett bildningsprojekt som tämligen klart avgränsar sig gentemot de andra, nämligen "självupprättelseprojektet".

Meriteringsprojektet innebär att en studerande vid en allmän kurs under vissa förutsättningar har möjlighet att skaffa sig formell behörighet för högre studier.⁴⁶² Emellanåt vill den studerande direkt kunna söka ett jobb till vilket folkhögskolestudierna kan vara kvalificerande. Många känner att de vill kompensera brister i tidigare utbildning. Man tycker sig inte ha fått någon möjlighet tidigare eller blivit orättvist behandlade av utbildningssystemet eller samhället. Meriteringsprojektet blir då en möjlighet till en andra chans och ett sätt att visa sig själv och andra att man kan klara av att studera. Som beskrivits i kap. 5 har folkhögskolan aldrig varit främmande för att vara en preparandskola för högre utbildningar. Deltagarna har där fått möjlighet att meritera sig för att kunna söka till olika studieområden eller yrkesområden.

När Paulston beskriver den rationellt pragmatiska pedagogiska inriktning (kap.3.2) som förekom inom folkhögskolan, gällde detta färdigheter som läsning, skrivning, räkning och organisationskun-

⁴⁶¹ SOU 1976:16, *Folkhögskolan*, Huvudbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning, s. 230.

⁴⁶² Här måste man skilja på allmän och särskild behörighet. Allmän behörighet får den studerande som deltagit i studierna i tillräcklig omfattning. Man kan få formell behörighet på grundskolenivå eller gymnasienivå. Två år på fhsk. erfordras om man har nioårig grundskola som bakgrund och tre år om den studerande har sex - åtta års folkskola. Sedan sker även en kvalitativ bedömning i form av ett studieomdöme som är en bedömning av studieförmågan. Denna förmåga bedöms av de lärare som den studerande haft under kursen. Särskild behörighet kan ges i vissa ämnen som exempelvis svenska, engelska, matematik och historia.

skap. Dessa kunskaper förutsattes då oftast komma till nytta inom en rörelse alltså i kollektivets tjänst. Det nutida meriteringsprojektet skiljer sig från denna inriktning genom att ha en individuell och ofta kompensatorisk och kompletterande inriktning, något som skall avhjälpa brister i fråga om tidigare utbildning. Individen har för avsikt att skaffa sig behörighet för högre studier och att stärka sina möjligheter på arbetsmarknaden.

Denna formella behörighet inkluderar oftast allmän och särskild behörighet samt ett omdöme och det är endast på den allmänna kursen som denna meriteringsinriktning förekommer. Andra specialkurser på folkhögskola som t.ex. fritidsledarlinjen leder fram till specifika yrkesutbildningar eller ger kvalifikation inom ett visst yrkesområde. Men ofta leder även sådana speciallinjer fram till en behörighet som kan växlas över till andra studier alltså till en formell behörighet.

I följande avsnitt kopplas de studerande till de bildningsprojekt som de i huvudsak ger uttryck för. Här görs även ett försök att beskriva den utvecklingsgång som kunde iakttagas.

7.3 Deltagarna - Rörstad

Här presenteras fyra deltagare som påbörjar sina studier vid Rörstad hösten 1995. Paul, Margareta och Roger studerar fyra terminer vid skolan medan Gunilla slutar efter den tredje terminen.⁴⁶³

Paul

Paul som är 35 år minns sin uppväxt och skoltid som mycket olyckliga. "Jag har bara negativa upplevelser från skolan men det beror på min uppväxt före skolan." Han bytte klass 12 gånger och gick i nio olika skolor. I sjuan och åttan skickades han också till en observationsklinik. Paul fick förlängd prao under halva nian och arbetade som smörjarlärling. Han hade en del kortare jobb, gödslade

⁴⁶³ Som tidigare nämnts börjar tjugo studerande i den allmänna kursen hösten -95 (grundkursen) vid Rörstad. 4 deltagare har redan studerat ett år vid skolans baskurs. 9 deltagare slutar i klassen under läsåret (se kap. 6.2). 3 studerande tillkommer i början av den andra terminen. Av de ursprungliga tjugo deltagarna återstår således 13 personer i slutet av vårterminen -96. 10 st av dessa fortsätter sina studier (hösten -96) på olika temakurser vid skolan.

skog, renoverade motorer m.m. men händerna blev förstörda av lösningsmedel så han började studera på AMU.

Under hela uppväxten använde Paul periodvis droger, mest alkohol, hasch och amfetamin. Paul är idag skild och försöker hjälpa sin dotter "till en social struktur och socialt kontaktnät". Både Paul och hans f.d. hustru är drogfria sedan 1,5 år tillbaka. Det var rädslan att fastna i kriminalitet och att göra andra människor illa som fick Paul att bryta upp från sin gamla bakgrund. Han började gå till en psykolog 1989 för att bearbeta sina "barndomstrauman". "Jag vart pensionerad -85 -under tiden jag höll mig undan samhället."

Paul var på ett behandlingshem i två år och sedan kom tanken på folkhögskolestudier upp. Han bor fortfarande kvar i kollektivet under helgerna och folkhögskolan är ett led i behandlingen. Efter sitt första år på skolans grundkurs studerar Paul ytterligare ett år på temakursen Natur och Miljö.

Självupprättelse

Att uppnå en social tillhörighet igen

Paul har redan studerat ett år vid Rörstads baskurs och kom då från ett behandlingskollektiv. Hans huvudmål är att finna en fast punkt i tillvaron, "att byta en asocial tillvaro mot en social tillhörighet". Ibland överensstämmer inte hans moralbegrepp med omgivningens och det är på detta plan han hoppas få hjälp. Han är rädd att göra andra människor illa och vara ett dåligt föredöme för sin dotter. Nu vill han lära sig hitta de moraliska värderingar som han förut inte känt av och inte accepterat. Han uppfattar sig fortfarande vara i riskzonen, trots att han är drogfri sedan 1,5 år tillbaka och är noga med att åka hem till kollektivet under helgerna. Genom kontakten med klasskamraterna och lärarna och diskussionerna i klassen har han lärt sig många nyanser som han förut inte var medveten om. Detta har gjort honom starkare.

så har jag fattat beslutet att titta över min moral å satt upp stoppskyltar för mig själv, att så här kan jag inte göra även fast det inte är inbyggt i mig, att jag känner att jag är delaktig i samhället å att det är vår egen-
dom å så. Så har jag teoretiskt fått mata in det här i mig. Och satt upp stoppskyltar för vad jag kan o inte kan göra. (Paul-Rörstad)

Paul är mycket spontan, öppen och positiv i gruppen. Mycket av hans sociala utveckling beror på klassens sammanhållning och gemenskap, menar Paul, som själv är mycket delaktig i gruppens utveckling genom sitt sätt att vara. Han och tre klasskamrater bor på skolans internat. Han har medvetet engagerat sig i olika aktiviteter för att få en social träning. Han är t.ex. suppleant i förtroenderådet och ingår i skolans kulturgrupp. Paul talar om att hans vassa hörn slipats av och att han har mjuknat. Detta framgår också i klassen, där han gärna intar en medlande roll i diskussionerna. Paul får hjälp av en psykolog under hela tiden på skolan.

Att överbrygga sin aggressivitet gentemot auktoriteter

Paul vill även bearbeta sin aggressiva inställning gentemot auktoriteter, i synnerhet lärare. En viss misstänksamhet hänger kvar, men han är överraskad över den öppenhet och det förtroende som folkhögskolans lärare visat. Paul uppskattar lärarnas olikheter som människor och pedagoger. Hans nya öppenhet och förtroende för lärarna gör nog att han oftast tycker om de kontraster och skillnader som lärarna representerar. Han menar att den aggressivitet som han ibland visat i vissa ämnen beror på hans egna kunskapsbrister och de stora förväntningar han har att snabbt fylla på med kunskap. En bra lärare skall "våga se andra, både våga bekräfta och bli bekräftade som människa och inte bara ta på sig lärarrollen".

Paul har lärt sig respektera andra människor inte minst genom de diskussioner och konflikter man haft i gruppen. "Jag har fått träna så ofantligt mycket på min sociala struktur. Konflikter har man ständigt i gruppen, man kan diskutera och ventilerar många saker."

En ökad självkänsla

Tiden i skolan har ökat hans koncentration och integritet. "Jag känner att jag har blivit profilerad och att det har blivit samlat, mina mål har blivit bättre samlade." Han tycker att han kommit fram till vad han kallar brytpunkter denna tredje termin och att hans självkänsla ökat. Flera i hans närhet har påpekat detta för honom. Den positiva utvecklingen fortsätter under Pauls fjärde termin. "Jag går åt rätt håll men vissa bitar är inte läkta än." Han talar om att han måste integrera nya bitar i sin personlighet. "I tre år har jag varit

aktiv i projektet med mig själv." Paul har fått pension som möjliggör för honom att försörja sig själv. Men han vill förändra sin status. "Mitt mål är att gå ifrån att vara tärande till närande." En annan förändring är att han träffat en kvinna på skolan "är ett lyft också, kräver mer av mig".

Självutveckling

Ett fördjupat engagemang

Redan i slutet av den andra terminen, när Paul känner att hans självkänsla ökar, börjar han utvidga sitt kunskapsområde och tilltron till den egna förmågan växer. Han tycker bäst om att få en bred överblick över olika kunskapsområden. Han säger att han "håller sig till de yttersta gränserna" och är bl.a. intresserad av existentiella frågor, teoretisk fysik och rymdteknik.

Skolans miljöinriktning är betydelsefull för Paul och han har tagit till sig mycket av de tankar som miljögruppen försökt förmedla. Han är dock kritisk till att man valt att satsa på miljöfrågorna endast vid specifika tillfällen. Han menar att miljötänkandet "borde vara mer närvarande hela tiden".

Som tillvalsaktiviteter har Paul valt foto i första hand och kultur i andra hand. Dessa områden intresserar honom mest och han kan få mest i utbyte här:

min personlighet gillar överblick. Att fatta vidden av information, jag är inte så mycket för fack och studera en sak och fatta allt om det utan jag tycker om att fatta lite om mycket och sammanställa det och se vad det leder till i verkligheten. Jag har en önskan om att få jobba med vida begrepp. (Paul-Rörstad)

Jag förstår att Pauls engagemang i skolans kulturgrupp utvecklats genom terminerna och nu den tredje terminen fördjupats ytterligare. Han är den ende som varit med så länge och han får nu förtroende att arrangera egna kulturaftnar med ett långtgående ansvarstagande. Detta är något som betytt mycket för hans utveckling.

Idag praktiserar jag det jag lärde mig första året, att verkligen använda det, å det har hjälpt mig mycket å hjälper mig fortfarande. Jag får mycket stöd, skolan visar mig stort förtroende i det här, jag har fått ta

över när lärare har varit borta å så har jag haft egna arrangemang då.
(Paul-Rörstad)

Hans aktivitet i kulturgruppen fortsätter under hans fjärde termin. Paul har även tillfälligt åtagit sig att vara ordförande i skolans elevkår, eftersom ingen vill ta sig an detta och han blev ombedd att ställa upp. Han menar att det viktigaste är att lägga upp ett realistiskt arbetsinnehåll och försöka få med sig engagerade kamrater. Han är mycket bestämd över den inriktning som han vill driva.

Viktigast är det som rör människorna personliga problem å de politiska problemen utanför skolans område, sånt klarar vi inte vi måste välja. Man kan inte låta kursrådet ta såna saker heller. (Paul-Rörstad)

Han menar att utbildningen ej enbart varit målinriktad "utan målet kan vara vägen. Ej specialisera sig, vad är värdefullt för mig." Något som varit positivt för Paul har varit lärarnas olikheter ifråga om pedagogik och metodik, men också deras benägenhet eller motvilja att göra gruppen delaktig i beslutsprocessen. Han tycker sig ha lärt sig mycket av de kontraster som lärarna representerat och ser deras olikheter som ett värde i sig. "Linjen jag trodde jag skulle hålla å jag såg framför mig har faktiskt stämt å jag har utvecklats som människa jag växer å bygger min styrka å min integritet har blivit lite större."

Meritering

Yrkesdrömmar

Paul har en dröm om att kunna komma in på en skola och läsa framtida teknik t.ex. på Chalmers Tekniska Högskola eller motsvarande. Han har läst mycket genom hela sitt vuxna liv, men han vet inte om han kanske kommer att missa några möjligheter, eftersom han valde folkhögskolan. Han hoppas att kunna få ut någon form av behörighet.

En starkare inriktning mot ett behörighetstänkande

Under det år Paul varit i klassen har hans bildningsprojekt utvidgats och även övergått till att kretsas kring tankar om behörighet. Orsaken till detta är att han tycker sig på god väg att förverkliga sin

huvudsakliga sociala målsättning. Men det beror också på att tävlingsmänniskan inom honom ryckts med av de målinriktade studierna. Han tycker inte att klimatet i gruppen är särskilt konkurrensinriktat, men eftersom hans studier har gått bra känns det naturligt för honom att även snegla på sina studieresultat.

Ibland kan jag känna ett visst tryck på studierna, att prestera studiemässigt, men jag har hittat en viss balans där jag visar att jag är intresserad av studierna, men samtidigt lägger stor vikt vid sociala saker. (Paul-Rörstad)

Pauls ambitioner har ökat och i stället för att nästa termin (den tredje) i ett övergångsskede söka till tema "Samhälle" så satsar han direkt på tema "Natur och miljö". Fortfarande är inte pluggandet för behörigheter det viktigaste utan de sociala sammanhangen kommer först. Han har inte någon specifik yrkesinriktning, men drömmer om att skaffa sig en tekniskt utbildning. Han har funderat en del över hur en folkhögskola borde vara för att motsvara hans förväntningar.

Nu har man gått, (tillmötesgått - författarens kommentar) för man vill tillgodose elevernas krav på utbildning å behörigheter, har mjäkat med utan att fråga sig om man kan bevara den sociala biten att integrera dessa båda delar. En social tillvaro ihop med studier. (Paul-Rörstad)

Den fjärde terminen fortsätter han med "Naturvetenskap och teknik" och han är i synnerhet intresserad av de sociala strukturerna i naturämnet. Han tycker att han ryckts med i studerandet och att viljan att prestera har ökat, mer än han från början avsåg. Detta kan bero på att hans koncentration och integritet har ökat. "Jag känner att jag har blivit profilerad och att det har blivit samlat, mina mål har blivit bättre samlade."

Hittills har han skaffat sig C-behörighet i matte och "tillräcklig behörighet" i naturämnet. Han planerar att studera ett år till vid skolan, inom samhällsområdet, men fortfarande är rehabiliteringen viktigast "att skaffa en social grundbas är viktigare än att skaffa mig en framtid yrkesmässigt".

Fortfarande pluggar Paul inte helhjärtat för behörighetens skull utan det är de sociala sammanhangen, som är de viktiga. "Den här

tiden har varit ovärderlig. Jag kan inte se hur jag skulle ha skaffat mig allt det här någon annanstans. Helheten som jag har fått.”

Margareta

Margareta är 18 år och gick ut grundskolan, där hon bl.a. var aktiv i elevkåren som elevkårsordförande. ”Ja just det att ingen bryr sig, det är jag jävligt trött på alltså på folk som inte vågar gå emot andra.” Eftersom Margareta känner sig blyg, är hon inte självklart intresserad av att ingå i elevkårsarbetet på folkhögskolan, men om det blir någon fråga som gör henne engagerad så ”kan jag mycket väl bli värst och vara med och härja liksom för då, det intresserar mig mycket”.

Hon har även studerat vid ett naturbruksprogram under ett år och sysslade då med allt som hör till naturbruk och fortsatte sedan ett år med ren djurvård i kombination med mycket svenska och engelska. Hon trivdes inte på utbildningen utan hoppade av. Därefter praktiserade hon i djurpark och hos veterinärer, på kennlar och hundpensionat och stall och på Astra (försöksdjur).

Hennes syster och även pojkvännen har gått på folkhögskola, därför var det naturligt för henne att börja på Rörstad och skolans miljöinriktning lockade. Hon tycker att det känns skönt att bli betraktad som vuxen fast hon är bland de yngsta i klassen. Hennes huvudsakliga mål är att få gymnasiebehörighet så att hon kan studera vid högskolan. Efter grundkursen går hon temakursen ”Natur och Miljö”.

Självutveckling

Att bredda allmänkunskaperna och fördjupa specialområdena

Margareta har som ett delmål för sina studier att skaffa sig bredare allmänkunskaper, eftersom hon hittills mest varit intresserad av djur och miljö.

Mm jag vill lära mig så mycket som möjligt, försöka i alla fall. Gärna vara med på alla lektioner. (Margareta-Rörstad)

Under de första terminerna är hon med i skolans miljögrupp och engagerar sig i dess arbete men drar sig ur den tredje terminen, eftersom hon känner sig besviken. Hon tycker inte att man når upp

till sin målsättning utan arbetet kännetecknas av prat och ointresserade deltagare. Det är möjligt att Margaretas brinnande miljöintresse gör att hennes förväntningar är ovanligt höga.

Vad gör miljögruppen nu? Man står å trampar på samma ställe å kommer ingen vart, tycker jag. Det är därför jag inte är med i miljögruppen. Vi pratade om samma saker varje gång å det kom liksom ingenstans ändå. Vi beslutade en sak å sen så glömdes den bort. Många som var där var inte intresserade överhuvudtaget dom satt där. Det kanske var en eller två som diskuterade å försökte komma fram till någonting. Det gav ju inte så mycket. (Margareta-Rörstad)

Hennes egen klass orkar inte med att föra fram skolans miljöpositioner, men hon har även en hård självkritik i denna fråga.

Natur å miljölinjen försöker inte att påverka skolans miljö. Folk är för lata å bryr sig inte riktigt. Jag bryr mig kanske men jag är lat. Man måste satsa mycket i så fall. Jag har svårt att göra något själv jag behöver uppbackning å få ändan ur vagnen. Om elevrådet man bryr sig inte om, om det finns eller inte. (Margareta-Rörstad)

Hon tycker inte att skolan i stort motsvarar de förväntningar hon haft på dess miljöengagemang.

Många saker är dyra å går inte att genomföra men som i förra året när vi tog upp det här med att vi borde ha en container så att vi kunde samla in papper i eller kartong då det blir ju en hel del kartonger, det är ju en sak som inte är så dyr men det vart ju ingenting med det å det har vi beslutat, vi hade räknat på det men det genomfördes inte som jag vet. Såna där grejer. (Margareta-Rörstad)

Margareta har tagit till sig de områden som intresserar henne som t.ex. lokalhistoria, geografi, natur och miljö i ekolandskapet och data. Dessutom har hon hela tiden på skolan varit med i den s.k. aktivitetsgruppen. Förutom att hon breddat sina allmänkunskaper har hon hela tiden lyckats fördjupa sina speciella ämnesintressen.

Ett vilande engagemang

Margareta har som nämnts ett förflutet som elevkårsordförande, därför tycker man att hon skulle lockas att engagera sig i skolans frenetiska försök att få elevkåren att fungera. Men eftersom hon är

lite blyg och tillbakadragen så hade det troligtvis behövts någon speciell stridsfråga, som tvingat henne att engagera sig. Nu klagar hon över att alla är ointresserade och kritiserar sig själv för lathet.

Att bli mer social och få ett bättre självförtroende

Margareta har inte "trivts med" att umgås med folk förut och det är först på de senare åren som hon ändrat sin inställning. Det var mycket därför som hon sökte sig till folkhögskolan. "Så nu tycker jag att det är kul liksom att umgås med människor, det har jag aldrig tyckt förut." Eftersom Margareta alltid haft ett så starkt intresse för djur har hon egentligen umgåtts mer med dessa än med människor, säger hon. Nu uppskattar hon att det är en blandning av äldre och yngre personer i klassen och känner sig mer hemma med de äldre och får ut mer av dem. Här lyssnar man faktiskt på henne, även om hon är yngst i gruppen. Hon känner att hennes inlägg och åsikter betyder något och hennes människovärde har på så sätt ökat, tycker hon. Det var nyttigt att gå i grundkursen. "Det fanns ju så enormt många personligheter i den klassen från alla olika håll i samhället." När hon sökte till folkhögskolan räknade hon med att kunna växa som individ, eftersom hon kände till folkhögskolans arbetssätt sedan tidigare.

I slutet på den andra terminen säger hon att det visserligen var viktigt att meritera sig, men det var inte bara det hon ville ha.

Jag ville få gymnasiekompetens men ville även få en bättre social kompetens, lära sig tala inför grupp, tala med alla å lära känna alla slags människor. (Margareta-Rörstad)

Margareta tycker att självförtroendet nog blivit bättre fast det går upp och ner. Nu vet hon att hon kan svara på en fråga och att hon inte behöver vara rädd för att man inte lyssnar.

På folkhögskolan är man mycket mer. Man blir ju behandlad som en individ, man är ju inte en i mängden liksom utan man blir behandlad som vuxen. Lärarna lyssnar ju på vad vi elever säger på ett helt annat sätt å man är mer du med lärarna på något sätt, å alla andra, man känner att man står på samma plan å så där. (Margareta-Rörstad)

Meritering

Läser för behörighet – men har inte en bestämd yrkesinriktning.

Margaretas huvudsakliga mål med folkhögskolestudierna är att få gymnasiekompetens för att kunna läsa på högskolan. Hon tycker inte att hennes självförtroende är så bra och jämfört med sin syster, som är mycket duktig känner hon sig ibland dum och utan självförtroende. Detta har hon även fått höra från sina föräldrar ”att man är lite och dum, det tar väl ganska hårt på en, och så är mamma lärare själv”. Hon menar att föräldrarna nu ställer upp på att hon går på folkhögskola. Helst hade de nog sett att hon gått naturlinjen på gymnasiet, men eftersom de vet att djur är det som gäller ända sedan Margareta var fem år gammal är det avgjort att ”hon ska hålla på med djur”.

O sen folkhögskolan mamma tycker det är väldigt bra att jag kan få allmän behörighet så att jag kan läsa vidare sedan. För det är ju nånting som inte vore bra i vår familj om man inte hade nån utbildning, det skulle ju släkten bli svart på om man säger. (Margareta-Rörstad)

Nu visar det sig, i slutet av termin två, att Margareta egentligen haft behörighet att söka in till temakursen redan under första terminen. Hon anser att det varit mycket dåligt beträffande informationen om olika slags behörigheter och hon tror att detta varit en av orsakerna till att många sökt sig över till Komvux. ”Mycket tjafs om kompetenser så många gick över till Komvux.”

Biologilinjen ett mål

Margaretas biologiiintresse är oförändrat starkt och hon får nu tillfälle att specialisera sig, eftersom hon detta andra läsår studerar på temakursen ”Natur och miljö”. För att bli behörig att studera vid biologilinjen måste hon även gå en baskurs på universitetet, eftersom hon behöver mer fysik, kemi och biologi. Sedan kan hon söka till högskolan på sitt folkhögskoleomdöme. Hennes yrkesplaner är fortfarande vaga, men hon har kommit till insikt om att veterinärsyrket är alltför avlägset så i stället satsar hon möjligen på att komma in på universitetets biologilinje. Fast drömmen att bli veterinär är fortfarande stark.

Jag vet inte vad jag ska bli, det har jag ingen aning om men jag vet i alla fall vad jag ska börja med, först baskursen å sen blir det nog biologi, om jag kommer in. Om jag inte kommer in då står jag där å vet inte vad jag ska göra. Yrkesmässigt. Jag kan glömma det där med veterinär, det kan jag glömma. (Margareta-Rörstad)

Margareta har nu fått de behörigheter som hon främst ville ha.

B-behörighet i natur och C-behörighet i matte. Jag måste ju bli någonting, så mycket som möjligt, jag är ju så ung så jag har tid på mig att bestämma vad jag vill bli. Nu är jag färdig här nu kan jag gå vidare. (Margareta-Rörstad)

Gunilla

Gunilla är 35 år och har gått nioårig grundskola, men var inte alls intresserad av skolan. Hon var halvbråkig och stökig som barn, med mycket konflikter med mamman och Gunilla flyttade hemifrån ett halvår innan hon gick ut grundskolan. Hon tog sedan ströjobb, beredskapsarbeten och skyddade arbeten. ”Dom skulle se till att man arbetade i stället för att missbruka.” Hon har även jobbat på sjukhus, dagis och ute i skogen.

Gunilla började tidigt med droger. I 17–18 års åldern använde hon narkotika och sen blev det en blandning av alkohol och tabletter. Hon kände sig inte trygg någonstans och letade i missbruket efter något, vilket fortsatte in i hennes vuxna liv. 1991 kom Gunilla till ett behandlingshem och ”sen dess har det gått raka vägen faktiskt”. Hon tyckte förr att det gick att klara sig på sjukbidrag och annat och att det bara var idioter som jobbade.

Jag har levt ett annat liv, ett helt annat liv å det går inte att jämföra med det här vanliga livet så det började jag att leva i väldigt hög ålder ändå, jag var ju över 30. Fast inom mig så känner jag mig inte så gammal för där är jag ju väldigt liten. Men sen efter ett antal år drog fri så ville jag börja läsa. (Gunilla-Rörstad)

Gunilla har försökt att börja läsa på skolan tidigare, när hon missbrukade, men då var allt bara förvirrat. Hon har även försökt studera på Komvux och gick omkring där och var hög, innan hon avbröt studierna. Hon hade hört av kompisar att folkhögskolan var något positivt och eftersom hon kunde vara i närheten av sina barn

så valde hon Rörstads folkhögskola. Gunilla började hösten 1994 i den s.k. baskursen och efter grundkursen (1995/96) fortsatte hon en termin på temakursen "Samhället igår, idag, i morgon".

Självupprättelse

Att utvecklas tillsammans med "vanliga" människor

Gunilla kände inte till skolans inriktning eller vem som var skolans huvudman. Det var i denna kurs som hon tog det största steget mot att kunna fungera ihop med vanliga människor.

O då ville jag bara läsa jag vet inte. Å att på nåt sätt så ville jag väl utveckla mig som människa ihop med andra människor. Ihop med andra som jag kallar helt vanliga människor som inte jag har umgåtts med förut. Som jag har börjat lära känna o det är ju det jag har märkt att jag började utvecklas mer o mer o mer ihop med andra. (Gunilla-Rörstad)

Gunilla berättar också att hon inte gjorde något avslut (=inte var med på avslutningen, författarens anm.) efter baskursen. Det berodde på att hon var medlem i Länkarna och var tvungen att delta på annat håll. Så det fanns en bra anledning till att hon missade skolans avslutning. Hon tycker mycket illa om avsked. Gunilla har haft det mycket besvärligt under uppväxten, men alltid hoppats att allting skulle bli bra och att hon skulle få den kontakt med sin mamma som hon önskade. Gunilla har gått igenom mycket behandling för att bearbeta relationerna till sina föräldrar.

jag vill inte, förlora nån kring mig på nåt sätt, jag vill behålla allt. Det här är ju väldigt mycket från min barndom att allt ska vara bra, ingen ska bråka, det har vart väldigt mycket bråk när jag växte upp då så därifrån kommer så mycket i mitt sätt att vara. Ja det kommer väl kanske aldrig att försvinna, det är väl sånt jag får acceptera. (Gunilla-Rörstad)

Att riva muren som finns omkring mig

Gunilla tycker inte att hon har särskilt gott självförtroende, men hon jobbar med detta. Trots detta verkar hon mycket öppen och spontan och drar sig inte för att "härja lite i klassen". "Styr och ställer gärna och går in i olika sammanhang."

Det ja, jag är väldigt osäker på mig själv när det gäller att vad andra har sagt å jag tänker väldigt mycket på saker när jag går hem då å så tänker jag att nu tycker dom si å så om mig, men då stänger jag in det där å det är där jag gör fel, utan jag ska gå rätt på i stället, för mig blir det väldigt mycket fel då, jag gör på det sättet. Jag tillåter ingen liksom att tycka om mig. (Gunilla-Rörstad)

Gunilla berättar att hon också får extra hjälp utanför skolan för att utveckla sig.

Nej jag går ju på samtal då för just det här med att riva den här muren som jag har byggt upp omkring mig att ingen får komma i närheten utav mig alltså. Visst jag pratar väldigt mycket. Jag kan prata om mig själv å såna saker men jag låter inga människor komma mig för nära för då kan människor sårar mig igen å det vill jag inte bli har jag sagt. (Gunilla-Rörstad)

I grundkursen tar hon nästa steg i kampen för att fungera på ett "normalt" sätt. Höstterminen i grundkursen var positiv, men sedan kommer en period, då hon tänkte sluta.

Jag tillhör inte någonting i gruppen så känns det. Men det är väl jag som människa som har satt mig i den situationen. I början var det jättetrevligt men sen blev det jobbigare å jobbigare. Ett tag var det väldigt besvärligt tyckte jag, då tänkte jag sluta. Det var inte bara gruppen det berodde på utan det var överhuvudtaget. Det var väldigt jobbigt att gå i skolan å läsa å allting sånt där. (Gunilla-Rörstad)

Gunilla måste hela tiden jobba med sig själv, men orkar trots det med att stötta andra. Hon har enligt min mening en stor betydelse för den sammanhållning som utvecklats i gruppen och påpekar ständigt att man ska tänka och bete sig solidariskt och ställa upp för varandra. Det är också hon som spontant reagerar med uttrycket "svikars" mot de kamrater som slutar på Rörstad för att i stället börja på Komvux. Baskursen och grundkursen ser hon som förutsättningen för att hon skall lyckas med sina studier. I slutet av den tredje terminen, temakurs med samhällsinriktning, säger Gunilla att hon tycker sig ha blivit mera vuxen och allvarsam och "lite trålig emellanåt. Det känns som om jag blivit förståndigare ibland, jag tänker ofta till istället för att bara kläcka ur mig nånting."

Självutveckling

”Jag vill vara inne i skolan på nåt sätt.”

Eftersom Gunilla nu har lärt känna skolan, känner hon sig mycket starkare, men det är likväl nervöst med alla nya klasskamrater. Men hon är mera mogen nu än förra året, när hon gick baskursen.

Ja det kändes jättebra å mer å mer gladare blir jag å mer å mer vill jag.
I år beslutade jag mig för att gå mera i skolans arbete att vara det. För
förra året så gick jag här, jag valde saker där jag kunde smälta lite å så.
I år valde jag miljögruppen för jag vill vara inne i skolan på nåt sätt.
(Gunilla-Rörstad)

Gunilla har även blivit vald till klassrepresentant i kursrådet. Hon har kvar några kompisar och speciellt två tjejer som nu går temakursen ”Natur och miljö”.

Man vidgar sig hela tiden runt dem då på nåt sätt, man håller sig inte bara, här är vi i vår klass utan man kan gå å sätta sig lite mer överallt, som jag såg folk förra året då såg jag människor gå å jag tänkte att gud vad många de känner! I år gör jag likadant. Det är en sån skillnad.
(Gunilla-Rörstad)

Studiernas koppling till självförtroendet

Gunilla tycker att hon har ganska dåligt självförtroende och hon jobbar med detta. Emellanåt har hon tänkt sluta på skolan men tack vare sina klasskamraters uppmuntran och några lärares stöd fortsätter hon studierna. Gunilla säger att hon är mer positivt inställd till studier än förr och att det finns en tydlig koppling till ett ökat självförtroende.

Ju mer jag lär mig desto mer vill jag verkligen läsa. Jag märker att jag lär mig att jag faktiskt kan lära mig mycket. Jag är inte dum. Att jag kan faktiskt jag kan. Å de har ju mycket att göra med mitt självförtroende att det stärks då, väldigt mycket att jag kan faktiskt. Jag har alltid tänkt att jag får väl jobba på fabrik med något lågavlönat arbete, men jag kan utbilda mig. (Gunilla-Rörstad)

Hon är beredd att ge mer av sig själv och engagera sig på olika sätt, eftersom hon förstår att hon därigenom får ut mer själv. Hon skulle vilja läsa psykologi, men tycker inte att hon har tid till detta. Efter-

som Gunilla hela tiden tar ansvar för arbetet i klassen eller "lägger sig i" som hon själv uttrycker det, så är lärarnas attityd ifråga om medbestämmandet i klassen av stor betydelse för hennes utveckling.

Vi får också påverka vad gäller prov å så hur vi lägger upp proven. Vi har fått rösta oss fram om tre varianter. Det är vanligt att vi får rösta för flera lärare. Hur tycker ni att vi ska jobba med detta. Lagom faktiskt. Väldigt roligt att jobba på olika sätt. En del tycker att det är jobbigt att arbeta i grupp så för dom är det för mycket. (Gunilla-Rörstad)

Ett ökat engagemang

Under den andra terminen har Gunilla hunnit med att läsa psykologi och lär sig även data. "Nu törs jag använda dataapparaterna, det är också något som jag lärt mig på skolan." Dessutom är hon med i stödsvenska, som hon tycker att hon behöver och sitter fortfarande i skolans kursråd. Hennes engagemang i skolan har snarare utökats under den andra terminen.

Jag ställer ju upp mer å mer i så mycket som jag kan med hänsyn till min dotter då å såna saker. I år har jag varit med på en del fester här på skolan mot vad jag var förra året, då var jag inte med alls. Det känns som jag är mer positivt inriktad nu. Ja det har hänt en himla massa för min del. (Gunilla-Rörstad)

Hon är även med i miljögruppen en gång i veckan och funderar en del över hur stort medinflytande eleverna skall ha på skolan.

Allt beror på hur mycket inflytande jag ska ha i skolan, det är det. Hur mycket ska jag egentligen få vara med å bestämma. Nu kan ju jag vara med å påverka en del det märker jag nu i miljögruppen att vi, ventilation på skolan hade det ju varit kontroll på å den är ju inte bra då, så nu är det ju en elev å en lärare som går till rektorn å påpekar att det här får ju faktiskt ni göra något åt å de nu å inte sen. Händer det inte något så får vi göra något annat. Då får ju vi i miljögruppen, då får vi tvinga fram någonting. (Gunilla-Rörstad)

Hennes miljökunskap har förbättrats och hon har blivit mera aktiv. Nu tycker hon att hon lägger sig i skolans verksamhet på ett annat sätt. Ser till att skolan byter till lågenergilampor, vilket hon tycker känns meningsfullt. På så sätt får man reda på sammanhangen och

”hur allting funkar. Jag visste inte att det var så mycket som vi hade rätt att lägga oss i, det var ganska intressant.”

Meritering

En bestämd yrkesinriktning

Gunilla tänker studera till fritidsledare och hon tror att hon måste läsa två terminer på ett vanligt gymnasium och därefter gå en fritidsledarlinje. Hon vill även studera mera psykologi. En möjlighet är också att läsa tema samhälle på skolan. Men hon är öppen för många förslag.

Nästa år kanske jag vill in på nåt annat jag vet inte. Men den tanken är det som jag går på nu. Tema samhälle hade jag tänkt läsa tema samhälle två terminer o sen, jag vet vad jag vill. Men det kan ju ändra sig o då är jag helt öppen i fall det är så. (Gunilla-Rörstad)

I slutet av den andra terminen har Gunilla ändrat sina yrkesplaner något. Nu ämnar hon försöka bli fritidspedagog i stället för fritidsledare och då behöver hon bl.a. behörighet i svenska och samhällskunskap. Hennes dröm är att få jobba med ungdomar i åldern 7–15 år för att hindra ungdomar från att ”halka dit”. Hon skulle aldrig ”klara av vuxna tjurskalliga människor”. Gunilla menar att hon ändrat sitt mål en aning. Behörigheten var helt betydelselös för henne den första terminen, men har nu blivit något viktigare för henne.

Inte alls viktig. Men det har förändrats. Ibland ser jag det som negativt, för det får, som människa märker, jag passar inte till att stressa på det sättet att jag måste ha behörighet, å jag blir alldeles för uppstressad, å då blockerar jag mig själv sådant i huvudet. (Gunilla-Rörstad)

Gunilla ser en fara i att folkhögskolan förändras alltmer till att bli enbart en utbildningsskola, men å andra sidan tycker hon att folkhögskolan förr i tiden var för flummig.

Mer flummigt förr i tiden på folkhögskolan. Tiderna som är gör att människorna måste utbilda sig mer å mer. Risken, tycker jag, blir bara större att folkhögskolan börjar likna Komvux mer å mer vilket jag tycker är synd. Lite mer flummighet i stället i sådana fall. Inte för mycket

men lite. Snart kan man kanske kalla folkhögskolan en pluggskola men inte riktigt än. Den är på god väg som jag uppfattar det. Man ser ju mer till mig som människa hurdan jag är då, du är du, jag vet inte. (Gunilla-Rörstad)

Gunilla har nu börjat på temakursen "Samhället igår, idag, i morgon" och har fortfarande som målsättning att bli fritidspedagog. Helst vill hon sedan jobba med ungdomar mellan 7 och 15 år och i synnerhet med ungdomar med problem.

Ett hetsigare tempo

Jag förstår att Gunilla inte upplever samma gemenskap som i grundkursen och att hon känner av att studietempot har skruvats upp betydligt. Trots detta trivs Gunilla bra i gruppen och tycker att det är roligt att studera. Hon har inte så mycket läxor, mest i matte, engelska och lite i svenska. För övrigt är det större redovisningar och fördjupningsarbeten som gör att hon upplever tempot som stressigt.

Många vill ha svenskan färdig på två terminer fast det ska ta tre terminer å då vill dom ha extrauppgifter, å de ä sådana höga krav. Folkhögskolan har jag fått uppfattningen att det var något annat, den prestationen finns det annat å läsa, kvällskurser eller nånting i såna fall. Usch jag låter grym alltså men det sätter upp tempot å många hakar på, som inte vill följa med, faktiskt. (Gunilla-Rörstad)

Men den djupaste orsaken till att hon känner sig stressad är nog att hon har så väldigt höga krav på sig själv, anser Gunilla. Det går nämligen att tala med lärarna om tempot och även att få förändringar till stånd.

vår klassföreståndare har ju frågat oss var å en vilka som vill ha det fort, då har ju dom fått säga till som inte vill, typ jag vill inte ha det fort, då ställer man inte kraven på en annan lika mycket. (Gunilla-Rörstad)

Gunilla har svårt att se hur man ska undvika att gymnasifiera folkhögskolan, eftersom det oftast är eleverna som driver meriteringslinjen.

Ja det är lite sorgligt, men jag vet inte om det går på något annat sätt, eftersom det är vi elever, som sätter dessa krav på lärarna. Vi höjer ribban mer å mer. Men vissa går inte kvar på grund av detta. Anna har slutat. Hon började på kursen. Inte till Komvux. (Gunilla-Rörstad)

En kraftsamling på studierna

Denna tredje termin är hon inte med i kursrådet eller i miljögruppen och hon har även gått ur elevkåren, eftersom hon vill koncentrera sig på studierna. Privata omständigheter har också påverkat Gunillas liv och fått henne att försöka hushålla med sina krafter. Hon har bara kvar lite konstnärlig verksamhet med lera, glasmålning, snickerier m.m. Däremot har hon i sitt privata liv börjat engagera sig mer ifråga om dagis- och boendefrågor och bestyr med kolonilotter. Gunilla ser även denna aktivitet som ett sätt att vara ett föredöme för sin dotter.

Risken är att jag lägger ner så mycket jag blir så engagerad så, jag ska gärna styra å ställa, jag är ju en sån människa å då tar det så mycket av min tid, som jag jag lägger över på nåt sätt jag har märkt att jag la över mitt sorgearbete på att engagera mig i allt möjligt annat i stället å det vart så fel, jag hann inte ifatt mig själv alls, så jag var tvungen att säga stopp här Gunilla, det höll på att gå för långt, så fick jag tacka för mig å säga att jag kommer gärna igen en annan gång. (Gunilla-Rörstad)

Hennes allmänna inställning till studier har påverkats i positiv riktning och hon vill läsa mer och hon vet nu att även hon har förmågan att lära in "Jag kan lära mig". Men hon avbryter sina studier vid Rörstad efter den tredje terminen.

Roger

Roger är 25 år och har gått ut grundskolan och tvåårigt gymnasium, verkstadsteknisk linje. Därefter hade han lite ströjobb och utbildade sig sedan till betongarbetare på AMU och jobbade som betongarbetare fram till 1995, då han blev uppsagd.

Roger trivdes ganska bra i skolan, fast det var "segt" under högstadiet. Han trivdes inte alls i gymnasiet, mycket beroende på att det nog var ett felval genom påverkan från SYO och han kände sig instängd i en verkstadslokal, "enformigt jobb". Han vantrivdes

även med att jobba som byggnadsarbetare. Kroppen hade börjat känna av det tunga jobbet.

Trots att han tjänade mycket pengar i sitt jobb hade han börjat fundera på att vidareutbilda sig och hade haft planer på att söka till Rörstad redan för något år sedan. Orsaken till att det blev folkhögskolan var att han hört positiva saker om skolformen genom kompisar och även av sin mamma som gått på folkhögskola förut. Han har en viss inriktning mot att bli fritidsledare, men har ett mycket öppet förhållningssätt.

På Komvux verkar det ju vara liksom att alla ska ju gå där för att läsa upp sina betyg. Ingen hjälper en för man vet att det kan vara avgörande om man får bra betyg eller inte, så har jag fått uppfattningen, men jag vet inte. Så var det också mycket för att göra nåt nytt å lära känna nytt folk o så. (Roger-Rörstad)

Självutveckling

Att utveckla sig och få nya möjligheter

Roger känner inte något tvång över sig att studera vid högskola utan menar att det finns så många andra utbildningar. Han vill "förkovra sig" och utveckla sig och få nya möjligheter. Han är intresserad av globala frågor och att göra en insats i samhället. Han arbetar med handikappade på sin fritid.

Roger menar att det i början av den första terminen kändes som om det kunde bli en viss konkurrensstämning i gruppen, på grund av att man tänkte på sina behörigheter och omdömen.

Ja lite grand tror jag nog det faktiskt. Det verkar var rätt mycket folk som är ute efter den där kompetensen. Eller rätt mycket, men det är många som pratar om det (Roger-Rörstad)

Han är motståndare till prov, men han accepterar detta eftersom de flesta i klassen vill ha prov. Själv tycker Roger att det "känns som om man gör det för lärarens skull och inte min egen".

Beträffande konkurrensen i klassen tycker han fortfarande i slutet av terminen att den existerar, men han bryr sig inte så mycket om detta och har numera en egen taktik och "kör efter sina egna spelregler". Roger tycker att det går att påverka väldigt mycket,

man diskuterar sig fram till olika beslut. Som tillvalsämnen har han haft psykologi och geografi och som aktiviteter foto, data och "pingis". Han tycker att han får mycket utrymme för att utveckla sina intressen. Roger och tre klasskamrater bor på internatet och detta innebär mycket för hans sociala utveckling.

Helhet och integritet

I slutet av den andra terminen tycker Roger att han har "gått framåt". Han avser då sin helhetsutveckling, men relaterar sedan återigen sitt självförtroende till själva lektionerna och ämnena och säger att eftersom han känner sig svag i matte, så känns hans självförtroende dåligt i dessa sammanhang. I andra ämnen däremot känner han sig starkare. Han tycker i synnerhet att samhällsämnet är det mest intressanta och givande.

Han finner också en viss utveckling, när det gäller att "våga sig fram".

Jag har väl fått mer självförtroende, jag säger väl mer vad jag tycker å tänker, jag törs ju säga till lärarna vad jag tycker å tänker å vill inte jag ha prov då säger jag det, ja visserligen inte till alla lärare utan det beror på vilken relation man har till dom. (Roger-Rörstad)

Roger anser att hans kritiska inställning har skärpts, fast fortfarande ligger han ganska lågt, eftersom han tycker att det återstår en hel del att lära sig.

Ja, jag har väl fått upp ögonen mer å mer för samhället så man har ju blivit mer kritisk å man tittar på nyheter å varför det är så å si, man vill ju skulle ju vilja göra mer, fast man kommer inte, nu har man kanske fått intresset å om man får mer kött på benen så kanske man vågar ge sig in i grejer å rota i det å säga sin åsikt ordentligt nån gång. Ändå känner man att man inte törs riktigt än. (Roger-Rörstad)

Det sista året på Rörstad går Roger på den internationella kursen. Han är glad att han har gått ett år på den allmänna kursen, eftersom det förutsätts att man har vissa förkunskaper för att få studera vid den internationella kursen. Det är det gemensamma intresset för internationella frågor och perspektiv som förenar denna nya klass och Roger har inte några tillvalsämnen nu och inte matematik,

engelska eller svenska. Däremot är temadagar och friluftsdagar gemensamma för hela skolan.

På denna kurs finns inga prov, här går man på intresset och behörigheten ligger helt i bakgrunden. Man ska inte känna någon press här. Man kan läsa i alla fall. (Roger-Rörstad)

Roger menar att han egentligen skulle behöva särskild behörighet i svenska, men det beror på vilken inriktning han sedan kommer att satsa på. ”Men jag har dom ämnena, som jag tyckte var roliga, historia, religion, socialantropologi.”

Det märks att Roger tar för sig mer nu i kontakterna med klasskamraterna. Det är situationen i klassen som Roger relaterar till här, när han tycker att han blivit mer medveten och detta kommer till uttryck när han diskuterar med sina kompisar.

Man försvarar väl sin åsikt mer än man gjorde förut. I diskussioner. Ser mer nyheter å läser mer tidningar. Det är helt klart att det har påverkats under tiden på folkhögskolan. Man har blivit intresserad av vad som händer så man kan, så man vet vad dom pratar om. Man skulle vilja, på nåt sätt vill man ju kunna påverka, sen om man påverkar andra människor med att skriva insändare eller påverka dom genom att sitta å prata, det är olika. (Roger-Rörstad)

Roger säger att han egentligen vill påverka den politiska vägen. Han tror att det är möjligt att han kommer att engagera sig politiskt framöver, fast han känner att han måste lära sig mer, så att han vet vad han pratar om. Han har varit med lite i elevkåren, men är alltför upptagen av sina privata omständigheter för att kunna lägga ner något arbete där.

Meritering

”Växla över till ett annat jobb”

Rogers planer i början av utbildningen är att efter grundkursen gå en fjälledarkurs och växla över från sitt gamla jobb som betong- och byggnadsarbetare. Kroppen börjar bli sliten och han har alltid varit idrotts- och friluftsintresserad. Han ser flera intressanta möjligheter och kan också tänka sig att jobba med internationellt soli-

daritetsarbete någon tid. Sedan vill han gärna "jobba med människor med problem eller handikapp".

Ja det är ju utbildningsmässigt så vill jag ju gå vidare på nån folkhögskola sen då. Då skulle jag väl först å främst vilja gå den där fjälledarkursen uppe i Malung. Men samtidigt så, kanske inte bara jobba som nån guide hela tiden utan även när det är ungdomar inblandade, som kanske har lite problem hemifrån att man hittar på aktiviteter till såna människor då, typ nåt Hassela eller nåt sånt där då. Fast helst vill jag ju ha med nåt inom friluftsdelen om man säger då. Fast det kanske inte är så kul att jobba som nån guide på nån fjällanläggning, när man är 45. För man vill ju hela tiden komma lite vidare. (Roger-Rörstad)

I slutet av den andra terminen bestämmer sig Roger för att söka till skolans internationella kurs. Eftersom han blivit mer intresserad av globala frågor tycker han att det är naturligt att söka till denna kurs bl.a. för att se om han kan "göra en insats för människorna där nere". Information har han fått genom en lärare i klassen och av flickvännen som gick samma kurs förra året. Han avser sedan att fortsätta sina studier vid en fritidsledarlinje med handikappinriktning.

Å fritidsledarlinjen vill jag helst gå med inriktning på Kristinehamn har jag sett för det är med inriktning på handikappade. Jag har fått extrajobb som fritidsledare på fredagarna. Jag tror att det finns större marknad där en vanlig ledare på fritidsgård för det lägger man ju ner. Fast sen vet jag inte man är kanske mer sugen på det då efter det där året så kanske man kan hoppa upp ett år å ta fritidspedagog då det är inget som är omöjligt heller. (Roger-Rörstad)

Han utesluter inte heller möjligheten att efter den internationella kursen åka utomlands som volontär.

"Kompetenstrycket gör att det blir hetsigt och upphaussat"

Roger vill egentligen inte bry sig särskilt mycket om proven och behörighetstänkandet, säger han i slutet av den andra terminen, men dras i alla fall med en aning. Ett misslyckat matteprov ligger och gnager lite och han säger att det är viktigt att vara närvarande i vissa ämnen.

Det är ju såna där ämnen som jag måste vara med på varenda lektion för att klara av det, om jag säger. Sen känns ju inte det som sådär jätte, jätteviktigt för mig, det där ämnet, nå precis jag känner inte att jag måste ha B eller C-behörighet, utan sånt där. Jag försöker ju hela tiden, men ibland så lägger jag ner det också för att koppla bort det. Men jag gör så pass mycket så jag klarar proven exakt alltså, det är mitt mål med matten. Sen skulle jag kunna sitta en timma om dan, då skulle jag säkert göra bättre från mig på proven, men det är en prioriteringssak, tycker jag. Jag lägger hellre tid på nåt annat ämne. (Roger-Rörstad)

Roger är, som tidigare nämnts, motståndare till prov och tester och tycker att det borde gå att utveckla andra former, som är mer individinriktade. På hans mammas tid på skolan hade man inte några prov, men nu är det ett "kompetenstryck" som gör att det blir "hetsigt och upphäusat" i klassen.

Dom flesta tycker att det ska vara prov, jag tycker det känns ju som om man bara gör det för lärarens skull, för oftast vet jag ju var jag står själv. Det är inte för mig själv jag gör det där det är ju enbart till dom för att dom ska veta så och så mycket har han fått lära sig. Jag tycker det finns, skulle finnas andra sätt å kolla, fast det är ju så klart, det ska ju ändå finnas möjlighet, för annars är det ju svårt för såna som inte säger så mycket på lektionerna. (Roger-Rörstad)

Vidgade möjligheter

De flesta av klasskamraterna i den internationella kursen har gymnasieutbildning och en del även högskoleutbildning. Det är tydligt att Roger börjar känna av trycket att snarast påbörja en yrkesutbildning. På grund av privata svårigheter tycker han inte att han fullt ut kunnat gå in för den nya kursen, men hans studieambitioner har inte slocknat.

Tre stycken har gått här förut, men de flesta kommer utifrån. Ett blandat gäng miljökamper å såna som är intresserade av U-land. Många har gått på universitet och gymnasier, mycket yngre folk som kanske går ut som volontärer. Själv känner jag lite panik att man ska utbilda sig också. (Roger-Rörstad)

Hans ambitionsnivå har växt och det är fritidspedagog- eller socio-nomyrket som lockar honom mest i slutet av den fjärde terminen.

Men han kan också tänka sig att jobba som volontär eller biståndsarbetare utomlands något år. Förmodligen kommer han att skriva högskoleprovet och kanske också gå en termin till på folkhögskolan för att få en bredare grund att stå på. När han vantrivdes med sitt jobb som betongarbetare förstod han att han ville jobba med människor och i synnerhet sådana som hade lite problem. Han menar att det viktigaste är att bry sig om och i det gamla jobbet fick han ingenting tillbaks. Rogers intresseinriktning har inte förändrats särskilt mycket, men i takt med att hans självkänsla har vuxit har hans drömmar blivit lite större.

Det är väl för att man tycker det är kul man jobbar ju själv med det då, med handikappade, jag jobbar nu med dom å man ser att man kan göra nåt för dom. Jag är simlärare åt handikappade å sen jobbar jag fredagar på en ungdomsgård med såna som har lite problem hemma å så där. (Roger-Rörstad)

Sammanfattning: Paul, Gunilla, Margareta, Roger

På Rörstad är det Paul och Gunilla som arbetar med ett självupprättelseprojekt och denna inriktning är viktigast för dem under deras tid på skolan. Båda två lyckas även engagera sig inom självutvecklingsområdet. Paul sysslar med skolans kulturgrupp och demokratiarbete och Gunilla bl.a. med miljö och kursråd. Båda två vidgar sina studieinriktningar in mot meriteringsområdet och Gunilla i synnerhet lägger stor vikt vid detta, medan Paul ser de sociala sammanhangen som viktigast. För både Paul och Gunilla framstår folkhögskolans båda funktioner "bildning" och "meritering" tydligt och det framgår att de fruktar att utbildningssidan tar överhanden och på så sätt förändrar skolformen på ett negativt sätt.

Margareta har hela tiden varit inställd på att skaffa sig behörighet för högre studier. Jämsides med detta meriteringsprojekt har hon haft ett självutvecklingsprojekt inriktat mot miljö och andra ämnen. Hon har även arbetat hårt med att få en bättre social kompetens. Hon utvecklar under sin tid på skolan en stark kritik mot skolans, i hennes tycke, svaga miljöarbete.

Roger är den som mest konsekvent haft ett självutvecklingsprojekt, historia, religion, socialantropologi m.m. och som reagerat mot det behörighetstryck, som han i viss mån upplevt i klassen. Han har dock blivit mycket mer inställd på att snarast skaffa sig en

yrikesutbildning och hans studieambition har stärkts på skolan. Han är den som starkast hållit sig till en bildningsinriktning och ganska motvilligt låtit sig pressas in i meriteringsområdet.

7.4 Deltagarna - Rörland

Nedanstående fyra deltagare börjar sina studier vid Rörlands folkhögskola hösten 1995. Det är Rickard, Gabriella, Ingvar och Kristofer. Det är dock endast Ingvar och Rickard som fullföljer den fjärde terminen vid skolan.⁴⁶⁴

Rickard

Bland de studerande finns Rickard, som är 23 år och har jobbat som byggnadsarbetare och montör. Han vantrivdes i grundskolan och mobbades under hela skoltiden, eftersom han upplevdes som "lite annorlunda och mesig". Han har nu insett att det enda sättet för honom att undvika arbetslöshet är att börja studera, vilket han egentligen inte alls vill. Han tycker att lärlingssystemet borde återinföras och talar om sin egen anpassning till folkhögskolan som att "praktikern har blivit student". Han genomgår en stor förändring på skolan. "Har blivit en annan person, säger morsan och farsan, för varje dag som går."

Självupprättelse

"Lite annorlunda och mesig"

Rickard mobbades under sin skoltid på mellan- och högstadiet och kände sig udda under hela skoltiden. Han fick dåliga betyg och utvecklade en skräck, när det gällde att tala och framträda inför andra. Han upplever sin, enligt min mening, högst normala dialekt som mycket utpräglad och misslyckad, vilket har blivit ett socialt hinder för honom. Beteckningen landsbygdspojke har en stark negativ laddning för honom, eftersom han under skoltiden retades just för

⁴⁶⁴ Tjugotre personer börjar studera vid Rörlands folkhögskolas allmänna kurs, läsåret 95/96. Tretton studerande går sitt andra år medan 10 deltagare går första året i den allmänna kursen. Läsåret 96/97 slutar de flesta studerande (som började läsåret 95/96) medan 4 deltagare fortsätter sina studier på allmän kurs och Skapande kursen. Studien omfattar sålunda 24 deltagare läsåret 95/96 och 4 deltagare läsåret 96/97.

sin lantliga bakgrund. Hans självförtroende är mycket dåligt och det var med stor självövertvinneelse som Rickard började på folkhögskolan. Ett missuppfattat ord från någon i klassen kan sopa bort den lilla självtillit som byggts upp.

Rickard utvecklas oerhört snabbt socialt under det första året och blommar upp i den trygga miljö som skapas i klassen. Han är inte alls framträdande i klassen utan ligger lågt för mesta och framför allt när det gäller redovisningar, framträdanden och grupparbeten. Han tillåts att hitta sitt eget sätt att vara och det betyder mycket för hans utveckling. Ingen retar honom för den dialekt som han påstår är så markant eller lägger märke till andra särdrag, som han anser sig ha. När han börjar känna sig trygg i klassen, växer hans självförtroende och han kan börja se sig om efter andra utvecklingsområden.

Självutveckling

Rickard får en "kompis" i klassen och detta är troligtvis det mest avgörande som hänt honom, vilket även avspeglas i de dagboksanteckningar, som han lämnar till mig. Det är tydligt att det blivit naturligare för honom att ta kontakt med andra under tiden på skolan. Skräcken inför gruppredovisningar och framträdanden håller dock i sig och han undviker gärna sådana situationer. "Jag hatar att redovisa!"

Eftersom allt skolmässigt är så negativt laddat för honom, måste han ofta kämpa med sig själv för att gå till lektionerna. Det rent teoretiska förhållningssättet under lektionerna är honom främmande, men han tvingar sig dit.

Han har fått en något större tro på sig själv, men fortfarande talar han om sig själv i mycket nedsättande ton i förhållande till t.ex. engelska och matematik. Han har ett galghumoristiskt sätt att "peppa" upp sig själv, som tycks fungera "Svenska! Resultatet från provet i måndags gick bättre än väntat. Var ändå sämst i klassen. Kul."

Rickard är den ende studerande i klassen, som konsekvent vägrar att låta mig använda bandspelare vid intervjuerna. Det är dock påtagligt att han anstränger sig att komma över sin blyghet och talsskräck och han har gjort stora framsteg. Rickard har aldrig övervägt att bo på skolan, eftersom detta troligen hade inneburit en för stor

social påfrestning för honom. Rörlands trygga miljö är en viktig förutsättning för hans utveckling. Rickard säger att det är mycket lugnt på skolan "inget våld eller mobbning och inga droger".

Nya möjligheter -främst på det kommunikativa området

Rickards personliga utveckling på skolan, utöver det rent kunskapsmässiga och rehabiliterande, utgörs av hans intresseför djupning i foto, hans växande intresse för språket och skrivandet samt en större medvetenhet i miljöfrågor. Dessutom har möjligen Rickards ev. religiösa fördomar och värderingar utmanats i klassen och på skolan. Rickard anser sig vara "normalt religiös" och är väldigt känslig för tvång och obligatorium. Han tycker att det är en avspänd stämning på skolan och upplever inte någon form av tvång eller påverkan, vilket han skulle ha reagerat starkt på. Han första omdöme om klassen är att de flesta verkar vara "pingstväänner och missionärsbarn". Rickard deltar inte i de frivilliga morgonsamlingarna eller andra kyrkliga träffar. Däremot verkar han mycket intresserad av de diskussioner som emellanåt uppstår i klassen och indelar de debatterande i "de kristna" mot "de icke-kristna".

En orsak till att han valt just Rörland är att han gått en kortkurs på skolan i foto och framkallning och då haft bra lärare och kamrater. Han ville gärna ha foto som tillval, men kom inte in på den kursen och valde då ett estetiskt ämne istället under en kort tid. Han lockas en hel del av skolans mediekurs och kan tänka sig att satsa på att bli fotograf. Det verkar som om Rickard tar de tillfällen som erbjuds på skolan för att utveckla sina fotokunskaper.

En annan sida som han utvecklat på skolan är skrivintresset. Svenskläraren har berömt hans uppsatser och uppmuntrat honom att skriva på fritiden. Eftersom Rickard även tidigare skrivit en del har han kommit igång ordentligt och bl.a. medverkat i en klasstidning. Han har börjat fundera över hur man skriver uppsatser och böcker och tycker även att den litteratur han läser, mest faktaböcker, utvecklar hans eget skrivande. När klassen ombeds att skriva dagbok över en veckas studier vid skolan, går i synnerhet Rickard in för detta och beskriver på ett känslösamt sätt sina intryck. Det framgår att mötena med olika människor och de väärner han fått på skolan har haft en mycket stor betydelse för hans utveckling.

Rickard har blivit mera miljömedveten på skolan, vilket han ger läraren i naturkunskap äran av. Läraren, "miljöaktivisten" har lyckats intressera honom för miljöfrågor både praktiskt och teoretiskt. Även historia, matematik och inte minst det nya intresset på data-sidan har gett honom nya möjligheter. Rädslan för matematikämnet och dataområdet har försvunnit.

Meritering

En praktiker som tvingar sig att studera

Rickard betecknar sig själv som "allergisk mot skolor" och anser att han är en typisk praktiker. Han har jobbat lite i byggbranschen som montör men sedan gått arbetslös. Han har nu insett att han måste studera för att kunna få ett jobb, men i själva verket hatar han att sitta på skolbänken. Han menar att "lärlingssystemet borde komma tillbaka". Jag förstår att det var en ren självövertvinnelse från hans sida, när han började på skolan. Det märks också vissa morgnar, när vi träffas, att han hellre hade varit ute och jobbat.

En förutsättning för att han ska kunna gå kvar på skolan är att man håller ett lågt tempo och att han inte blir stressad. "Det får ta den tid det tar bara det inte blir stressigt." Han har en kortare studietid på Komvux (15 veckor) att jämföra med. En tid i början av första terminen tyckte han att tempot skruvats upp för mycket och låg på gränsen "än så länge klarar jag mig".

Rickard har inte gått på gymnasium och därför måste han studera minst 2 eller 3 år på skolan för att bli behörig till högre studier. Han var osäker från början om han skulle klara av sådana studier. Efterhand har han blivit alltmer inriktad mot att försöka få behörighet i engelska, svenska, matematik, samhällskunskap och engelska. Eller åtminstone något av dessa ämnen.

En praktiker som utvecklas till "student"

Under den tredje terminen har studierna blivit mera en rutin för honom "och det är kompetensen som gäller". Men han är realistisk och medveten om sina svårigheter, när han resonerar om sin målsättning. Han har fått en större målmedvetenhet och känner att han "platsar bättre" i klassen och i studiesammanhanget. Han har redan uppnått A-kompetens i engelska och matematik. "I min nya klass finns det fler som är lika mig, som inte har gått på gymnasium."

Han upplever sig själv lite grand som en veteran och trivs ännu bättre med sina klasskamrater och minst lika bra med lärarna, som förra terminen.

Studieklimatet i klassen är inriktat mot behörighet och detta faktum verkar i sig själv som en drivkraft för honom. Han har aldrig känt av att man konkurrerar om omdömen och behörigheter utan det är något som man individuellt strävar efter. Han tror att matematiken blir svårast för honom att klara av, men nu kan han tänka sig att läsa in matten på Komvux, vilket inte var något alternativ för honom för ett år sedan.

Rickard talar om att försöka bli "något slags ingenjör" men tror att det kommer att bli svårt, eftersom kraven är höga. Han talar även om att bli arkitekt eller fotograf, men det är mera drömmar. Han håller även öppet att studera vidare vid skolans medielinje.

Om han inte lyckas uppnå behörighet i matematik kanske Komvux är ett alternativ. Han tvivlar dock på att han kommer att orka med den studietakt som finns i den skolformen, enligt Rickard, "frågan är om jag får in det i skallen" när det blir under stress. "På folkhögskolan kan man nöta in det." Han säger sig ha upplevt matematiken på ett nytt sätt mycket på grund av "en suverän lärare som lär ut på ett enkelt sätt så att jag fattar det". Detta gäller även den datautbildning som han fått på skolan, vilket resulterat i att Rickard sökt två datautbildningar på Komvux.

Han är praktikern som gradvis utvecklas till "student". Från början, har han ett uttalat skolhat och redovisningar och muntliga prestationer är en ständig fasa för honom.

Gabriella

Gabriella har börjat på Rörland för att "återupprätta" sig själv och försöka komma över de stora personliga problem hon haft under sin uppväxt. Hon gick bara en termin på gymnasiet, är 24 år och har rest mycket runt om i världen men inte haft något fast jobb. Hon har även fått "övervinna sin rädsla att börja skolan igen". Från början gällde det för henne att koncentrera sig på att stanna kvar på skolan och i klassrummet "för här sitter man i en skolsal och kan inte springa iväg hur som helst". Gabriella hade gått två år på skolans "Skapande kurs" och fortsätter sedan tre terminer i den allmänna kursen.

Självupprättelse

Att stegvis återupprätta sig själv

Hennes mål är "att återupprätta sig själv" och försöka komma igen efter sin svåra uppväxttid och detta lyckas hon med, enligt sin egen mening. Hon börjar alltså i den allmänna kursen just för att den skall vara "ett steg på vägen mot att leva det liv jag vill leva". Hon har visserligen tidigare gått på skolans skapande kurs i två år, där arbetsformerna var mycket fria, men det är den allmänna kursen som innebär ett "ännu större steg", eftersom hon här "tvingas" in i ett normalt skolbeteende, som hon försöker göra till rutin, trots att det tar emot. Hon menar att det är inte bara att ge sig iväg hur som helst från klassrummet, när det känns svårt. Hennes högsta önskan var från början att försöka vara närvarande både fysiskt och psykiskt på lektionerna, för att steg för steg återupprätta sig själv och bygga på sitt självförtroende, som varit ända nere i botten. Hon har även fått mycket samtalshjälp från skolans sida så hon kunnat bearbeta sina privata svårigheter.

Denna "inskolning" sker under starka reaktioner mot såväl kamrater som lärare. Gabriella tvingar sig att klara av de sociala relationerna och söker sig till utmaningar i detta avseende. För att lära sig att bli mera social försöker hon även bo på skolan så mycket som möjligt under den andra terminen. Under den första terminen pendlar hon mellan bostaden och skolan.

Gabriella anser att målsättningen uppnåtts och "Hon klarar av att gå i skolan". Hon tycker att "det har gått väldigt bra och det känns otroligt bra" och hon har till och med kunnat koncentrera sig på att studera och upplever att det är mycket roligt dessutom. Hon har trivts med kamrater och lärare, skaffat sig vänner och vågat ta itu med något som har "känts väldigt läskigt", nämligen att börja i en skola igen och försöka klara av allt, inte minst de sociala relationerna.

Gabriella tycker inte att hon tillhör de mera engagerade personerna på skolan, men känner sig orädd att framföra sina åsikter och har emellanåt kritiserat en del lärares sätt att undervisa. Hon anser att diskussionerna i klassen varit utvecklande "då var det mycket tjafs och så där, med att folk tyckte olika". Trots att hon använder rubriken "tjafs" och "jättekäppa åsikter" som beteckning

på samtalen är dessa möten säkert mycket berikande för henne. Även det förhållandet att hon starkt reagerar mot att klasskamraterna i smyg och inte öppet kritiserar lärarna har stärkt hennes självförtroende. "De flesta är lugna o kristna o snälla, man har en överdriven respekt för lärarna." Det verkar som om denna icke alltför uppfordrande eller kravfyllda miljö, har varit en lämplig plats för henne att utvecklas i.

Självutveckling

Vilande intressen och vaga yrkesplaner

Gabriellas sociala rehabilitering och inriktning på att klara den allmänna kursen är tillräckliga utmaningar och påfrestningar för henne.

Medvetet har hon inte ägnat sig åt sina egentliga intressen, bild och keramik, eftersom hon har en viss rädsla att komma tillbaka till dessa "kända" områden. Därför stannar hon inom klassens trygghet. Hon började även läsa spanska på skolan, men slutar nästan genast, trots att hon närmast efter sina studier planerar en lång resa utomlands. Hon har även lite vaga planer på att börja arbeta utomlands, ev. jobba som missionär, i likhet med en kompis.

Gabriella både kritiserar och utmanar skolan men tycker ändå att vistelsen där har varit det absolut bästa för henne, "jag kan inte tänka mig något bättre alternativ än att gå på folkhögskola". Detta trots att hon haft sina duster med några lärare på skolan, som hon tycker om mycket i det privata, men vilkas pedagogiska insatser hon ifrågasätter och vill förändra.

På Rörland med dess lugna, icke för kravfyllda undervisning har hon kunnat utvecklas. Samtidigt ställer hon krav på skolan att bjuda på en omväxlande undervisning med en balans mellan det mycket fria, i form av självstudier, grupparbeten och redovisningar och den rena pluggskolan, med föreläsningar, läxor och prov. Hennes egna åsikter och värderingar har påverkats både i klassen och utanför denna, när hon t.ex. vid studiebesök träffat olika kristna samfund och nyreligiösa rörelser. Att möta annorlunda människor och rörelser är som "en känsla av att komma in i främmande världar". Trots hennes "icke kristna" bakgrund har den religiösa miljön med utblickar mot "andra världar" varit berikande för henne.

Meritering

En gradvis förändrad prioritering mot ett behörighetstänkande

Gabriella känner sig redan under den andra terminen så stark och "normaliserad" att även hon börjar tänka på att kanske försöka uppnå någon behörighet. Hon upplever det som en oerhörd "vidgning" att tanken på att meritera sig för högskolestudier börjat vakna till liv inom henne. Vi bör då komma ihåg att hon redan gått två år på den "Skapande kursen".

Trots att Gabriella nästan inte vågade börja på den allmänna kursen och knappast ens trodde sig om att få ordning på sitt liv "det viktigaste är egentligen att jag klarar av att gå hit och klarar av att studera" kände hon redan första terminen att hon ville skaffa sig mer kunskap och tyckte sig kunna ta emot ny information. Hon säger att hon känner att hon varit duktig och att det gått väldigt bra för henne. Från början hade hon inte någon tanke på att uppnå någon form av behörighet, men hon har gradvis ändrat sin prioritering något. "Tanken på behörighet finns alltid i bakhuvudet men det är inte något jättetvång." Eftersom hon har ett stort djurintresse skulle hon gärna vilja bli veterinär, men hon är inte alls lockad av att börja studera på en naturbrukslinje. Hennes självförtroende räcker ännu inte riktigt till för att ta ett beslut och försöka genomföra denna yrkesinriktning. Men hon har börjat våga tänka på ett yrke och börjat undersöka vägen dit.

Under den andra terminen har hon blivit så stark att hon börjar tycka att det känns viktigt att skaffa sig ett studieresultat i vissa ämnen. Hon säger att hon kommer att få viss behörighet i engelska och svenska. Den tredje terminen har även matematiken börjat komma in i hennes värld, i form av ett behörighetstänkande. Den behövs om hon ska läsa till veterinär, men hon hinner inte klara av matematiken på Rörland. Nu vet hon att hon "vill läsa någonting på universitetet, fast inte vad". Hon har också börjat sätta in ämnena i ett yrkesperspektiv, som visserligen är vagt, men där meriteringen är en viktig del.

Ingvar

Ingvar är 30 år och har jobbat åtta år inom industrin. Han upplevde sig själv som mobbad under sin högstadietid, "Jag kanske är lite udda eller ovanlig jag vet inte, jag har lite andra intressen å så där

då". Eftersom han nu blivit uppsagd från sitt jobb på grund av arbetsbrist vill han nu försöka få behörighet i de allmänna ämnena för att därefter satsa på en yrkesutbildning, kanske en träslöjdslärarutbildning. Han tycker att gamla kunskaper och värderingar är värda att kämpa för och talar tidigt om att han vill ha en mer "allsidig syn på det hela, det här med skapande". Han går två terminer i den allmänna kursen, men växlar sedan över till skolans "Skapande kurs" i två terminer. Målet att bli träslöjdslärare lever fortfarande, men "nu har intresset blivit mer mångfasetterat, nu ser man lite annat också inte bara träslöjd utan det finns så mycket annat hantverk som är intressant".

Självupprättelse

"Den kyliga mobbningen, utstött på ett kyligare sätt"

Eftersom Ingvar mobbades under högstadiet och på gymnasiet och då upplevde sig annorlunda "inte så öppen och utåtriktad" och "lite udda eller ovanlig jag vet inte, jag har lite andra intressen o så där då." var han även känslig för liknande förhållanden på folkhögskolan. Men på Rörland har han bara upplevt lugn, trygghet och viss gemenskap. Ingvar har medvetet gått in för att öka den sociala kontaktytan och har lärt känna en del klasskamrater och trivs i gruppen. Han säger att den tidigare osäkerheten och misstänksamheten helt försvunnit "har suddats bort mer och mer".

Ingvar upplever nu en större säkerhet och mognad i en klass som består av en mycket heterogen grupp människor. Nu finns ingen påtaglig känsla av att vara udda, utan hans konstnärliga specialintressen kan tvärtom vara berikande och intressanta för andra. Denna acceptans från kamrater och lärare har stärkt honom och gjort honom självsäkrare, samtidigt som han blivit mera aktiv och drivande på skolan. Han upplever dock att det är svårt att komma under ytan och få riktiga vänner. Det finns någon slags osäkerhet "en vägg, en gräns där". Han tror att detta kan bero på de åldersskillnader som finns i klassen, men även det förhållandet att Ingvar inte är kristen som de flesta av klasskamraterna.

Självutveckling

En ökad självkänsla

Ingvars konstnärliga intressen gjorde att han under skoltiden i ungdomsskolan kände sig olik sina skolkamrater. Nu har hans kreativa sida snarare vänts till hans fördel både i den allmänna kursen och i den skapande kursen under den tredje terminen. Hans egen miss-tänksamhet mot omvärlden avtar och han upplever en gemenskap, som sträcker sig ganska långt. Hans ledaregenskaper kommer till sin rätt i klassen och han vågar ta initiativ och blir mycket självständig.

Ingvar funderar mycket över olika samhällsfrågor och ideologier och menar att vi måste kämpa för att bevara gamla kunskaper och värderingar. Detta engagemang hjälper honom även att få en starkare social tillhörighet. Men han får tvinga sig själv till aktivitet och ledarskap på grund av sin stora blyghet och naturliga tillbakadragenhet. "Det här är ju ett sätt för mig också då att kanske försöka komma över min blyghet då o försöka o framföra mina åsikter mer öppet då."

En skapande humanistisk inriktning

Ingvar har upptäckt och tagit till sig en del ämnen som svenska, historia, naturkunskap och psykologi och satt in dem i ett konstnärligt skapande sammanhang. Även skolans kristna atmosfär och budskap försöker han omsätta i kreativa vardagsuttryck. Hans konstruktivt kritiska inställning till skolans arbetsformer gör honom självständigare och utvecklar hans ledarskap.

Jämsides med den rent konstnärliga utbildningen har Ingvar upptäckt en del ämnen, som han vill syssla med i framtiden. Svenskämnet är ett bra exempel på detta "man kan skapa, man kan nästan säga att man kan slöjda med ord och meningar och få ihop det till dikter och sånt där". Naturkunskap och psykologi har även inspirerat honom till att skapa. Om inte annat ger det tankar och uttryck "som man kan fläta in i skapandet".

Ingvar verkar ha en god förmåga i att använda sig av delar för att bygga upp en helhet. Han relaterar gärna de olika ämnena till den kreativa processen och vill varva teori med praktik för att få ett större sammanhang. Han har konstruktiva förslag på hur skolan

skulle kunna drivas på ett bättre pedagogiskt sätt och han drar sig inte för att meddela lärarna sin kritik.

Han trivs mycket bra i denna ”kristna miljö” i synnerhet när det blir debatt mellan de båda lägren ”de kristna och de tvivlande”. Men han reagerar samtidigt mot denna lugna trygga konsensusmiljö, som i viss mån passiverar och gör deltagarna konflikträdda. Det är naturligt för honom att emellanåt söka sig till skolans morgonsamlingar för att meditera och försöka förstå olika religiösa uttryck, som han kan översätta till det vardagliga livet.

Ett aktivt uppfordrande ledarskap

Hans egen handlingskraft verkar ha utvecklats på ett positivt sätt och han säger att han ”förändrats mer till att handla och ta tag i saker och ting” och att han vill ”driva fram saker så att vi får något gjort”. Detta gäller arbeten som man tillsammans skall utföra som grupparbeten t.ex. men även olika förslag som han drivit ”lägga fram förslag och peppa dom andra.”

Hans ledarförmåga har utvecklats samtidigt som han känner en viss besvikelse över att han inte fått det gehör, som han velat ha. Detta beror bl.a. på hans egen höga ambitionsnivå men kan även vara en åldersfråga, eftersom många i gruppen är ganska unga.

Jaa, jag är nog ganska olik, tror jag. Jag gick nog undan för mycket i början, den första terminen här på skolan. Så det känns mycket bättre nu men samtidigt att man inte får nån riktig respons för att man försöker driva på en sak eller försöker va öppen, det gör en osäker ändå.
(Ingvar-Rörland)

Familjen tycker även att jag ändrat mig har blivit djupare å mer tankfull kanske. (Ingvar-Rörland)

Under studietiden på Rörland har han försökt att bredda sin egen kreativa kompetens genom att vara med i träslöjd och foto för att bara nämna några exempel. Dessutom har han varit studiecirkelledare för en fotocirkel utanför skolan. De praktiska inslagen i den allmänna kursen borde vara fler, menar Ingvar, som tror på teori integrerad med praktik i större omfattning.

Meritering

En snäv yrkesinriktning som vidgats ifråga om möjligheter och innehåll

Ingvar är från första stund mycket koncentrerad och inriktad på behörighet utan att för den skull missa andra mera folkhögskolemässiga inslag på skolan. Han är strukturerad och disciplinerad och vill gärna ha prov och läxor, samtidigt som han efterlyser mer kreativa arbetsformer. Under året på "Skapande kursen" fortsätter han att studera matematik som tillvalsämne.

Ingvar har från början en klar målsättning med sina studier. De skall utgöra en grund för hans fortsatta studier till träslöjdslärare. Han behöver visserligen komplettera matematiken, men för övrigt kan ett års studier vid den allmänna kursen ge honom tillräcklig behörighet. Han är medveten om att det kanske kommer att bli för tufft att komplettera matematiken på ett år. Själva inriktningen på slöjdlärover utbildningen med en stor del teori, enligt skolans slöjdlärare, sympatiserar han inte med, eftersom han menar att det praktiska kunnandet och den gamla hantverkskunskapen bör betonas.

Redan från början planerar han att gå ytterligare ett år på skolans "Skapande kurs" och samtidigt läsa klar behörigheten i matematik. Under sitt andra år vid skolan på "Skapande kursen" börjar han läsa in B-kompetensen i matematik som tillvalsämne.

Hans yrkesdröm, att bli slöjdlärare är fortsatt stark, men "nu har intresset blivit mer mångfasetterat, nu ser man lite annat också inte bara träslöjd utan det finns så mycket annat hantverk som är intressant". Även själva yrkesutbildningsvägen har breddats och Ingvar undersöker om han kan bli slöjdlärare på annat sätt än genom den traditionella lärover utbildningen. Han tycker även att det kanske är möjligt att starta egen konstnärlig verksamhet och "fotografi, träbild och bildhuggeri" ligger närmast till.

Krister

Krister, som är 26 år, har bott utomlands med sina föräldrar i 17 år och har läst en treårig naturvetenskaplig linje på portugisiska. Han började arbeta som montör, när han kom tillbaka till Sverige och är tjänstledig för att studera på Rörland. Han vill skaffa sig formella meriter för att kunna studera vidare vid högskola. Han är van vid en tuff pluggskola, men på Rörland möter han en undervisning mera "inriktad på relationer och på att mogna som människa, ta hänsyn

till andra”. Krister känner sig något störd i sina strukturer och organisation men uppskattar att man försöker locka fram hans eget tänkande och reflekterande. ”Här är det mer att man lägger ut pusselbitar som man själv måste få ihop, det är ett nytt sätt att tänka det tycker jag.”

Under sin tredje och sista termin vid skolan bor han inte längre på internatet och läser nu målinriktat på ett helt annat sätt än under de två första terminerna, då gemenskapen och det sociala livet helt fångade honom ”nu har man liksom andra funderingar, andra tankar å nå men nu är målet att gå högskola, nu vill jag gå där å sen efter tre år vill jag ha mitt diplom å sen vill jag ha ett bra jobb”. Han tycker också att det känns märkligt att när man går in för att uppnå en viss slags behörighet finns det en stor risk i att bara glida med i de ämnen, som inte är intressanta ur behörighetssynpunkt. Krister studerar tre terminer vid den allmänna kursen på skolan.

Självutveckling

Uppslukad av internatlivet

Krister går helt upp i skolans inre liv de två första terminerna och hans sociala förmåga och ledarskap får fritt utlopp. Han avskärmar sig i hög grad från yttvärlden och umgås med kamrater från de flesta kurserna på skolan. Efter att ha varit van vid en ytterligt strukturerad och fragmenterad undervisning tidigare, utvecklar Krister en ny syn på kunskap och inläring, som kan uttryckas i termer av sammanhang och helhet. Denna nya insikt för dock en hård kamp mot den behörighetsinriktning som Krister prioriterar under den tredje terminen på skolan.

Han vill att de studerande ska erbjudas många olika alternativa verksamheter och att mer kontakt och ett större utbyte skapas mellan kurserna.

Krister är mycket social och tycker om att organisera. Hans ledartalanger har fått fritt utlopp under tiden på skolan i synnerhet under de två terminer han bor på internatet. Då organiserar han bl.a. idrottstävlingar, klassresa, videokvällar och är talesman för andra inom klassen och utanför. Han är den som öppet vågar framföra klassens kritiska synpunkter till lärare, på ett konstruktivt och låg-

mält sätt. Han ogillar konflikter och det han gör präglas i hög grad av ett konsensustänkande.

Han älskar att vara tillsammans med människor och att känna sig nyttig och efterfrågad. Han har arbetat inom industrin tidigare, men vill byta till ett arbete, där människan står i centrum. På Rörland finns en mängd kommittéer och råd som de studerande kan arbeta inom. Men Krister har haft ett friare förhållningssätt i sitt agerande och verkat mera direkt utanför de formella instanserna.

Han har även haft svårigheter att acceptera det stora inflytande som han tycker de studerande har, eftersom det samtidigt innebär ett stort ansvar, som inte alla svarar upp till. Det kan slå över i "konflikter och osämja" vilket går emot hans konsensustänkande. Här spelar troligtvis hans uppfostran och starka förankring i den kristna tron en stor roll, anser han.

Att utveckla ett självständigt tänkande och en annorlunda kunskapssyn

Krister är mycket strukturerad, systematisk och tycker om att lära sig för kunskapsutdelandet. Detta inlärningsätt har visserligen fått sina grundskott på skolan men inte skjutits helt i sank. Han gillar att lärarna försöker locka fram ett självständigt tänkande så att han måste söka sin egen kunskap, men detta stör hans "gamla" sätt att tänka. När han studerade i Brasilien vände han sig vid "stenhårda hetygssättningar" och läxor och prover hela tiden. "Här är det mer att man lägger ut pusselbitar, som man själv måste få ihop, det är ett nytt sätt att tänka, det tycker jag." Krister tycker att denna metodik ger ett större engagemang och att grupparbete och redovisningar är bra, eftersom man får jobba ihop med andra och reflektera tillsammans. Han har lärt sig mycket av kamraternas livserfarenheter och av den gemenskap som utvecklats på skolan. Sammantaget gör detta att studierna blir högskoleförberedande, menar Krister, vilket medfört att han har fått en mycket mer positiv inställning till skolans friare studieform. Det behövs dock längre tid för att helt etablera detta tänkande hos honom.

En mötesplats för olika erfarenheter

En folkhögskola är en mötesplats för olika människor från olika generationer med sina varierande erfarenheter. "Styrkan hos den allmänna kursen ligger i dess mångfald." Därmed menar Krister att

det största värdet hos skolformen kanske är att möta andras erfarenheter, att lära sig förstå andra människor och ställa upp för varandra. Han betonar hur viktigt det är att man respekterar varandra och inte driver fram konflikter.

De diskussioner som förekommit mellan "de icke-kristna" och "de kristna" inom klassen har varit spännande och utvecklande. Detta har gjort att han blivit fastare och tydligare i sin kristna tro trots att andra intressen i huvudsak upptagit hans tid "man blir nog mer förankrad i det man tror på när man diskuterar med andra å när man ventilerar sina innersta tankar å innersta jag". Han uppfattar den "icke-kristna" gruppen som den största i klassen, vilket kan bero på att denna verkar vara något mer talför och stridbar. I själva verket betecknar sig majoriteten i klassen som kristna.

Under de två första terminerna, när han bodde på skolan, lät sig Krister uppslukas av internatet och dess aktiviteter, i synnerhet i fråga om idrott och det sociala livet. "Om man känner, att oj förra året så hann jag inte att läsa. Det är ett år då man lugnar ner sig å man inser att oj, jag borde kanske läsa å se saker å ting som annorlunda." Trots allt visste han vad han ville och hängde med någorlunda i studierna.

Meritering

En mer målmedveten satsning på att uppnå behörighet

Krister har under sin folkhögskoletid haft högskolestudier som mål, med en medveten satsning på att senare kunna jobba inom rese- eller turistbranschen. Han kan tänka sig att en kortare period jobba som biståndsarbetare men vill inte fortsätta att jobba inom industrin. Framför allt vill han få tillräcklig behörighet i svenska, engelska och matematik. Under de första terminerna satsar han inte helhjärtat på dessa behörighetsämnen utan absorberas helt av folkhögskolelivet och lär sig också att studera på ett för honom nytt sätt, där sammanhang och helheter är väsentligt.

Men den tredje terminen, som blir hans sista på skolan koncentrerar han sig helt på de "viktiga" ämnena. "För min del så kämpar jag för matte C och engelska B, det är väl det jag går här egentligen för nu." Han känner också att livet har blivit "mer seriöst nu", han har sällskap med en flicka på skolan, känner att han har mognat och

går in för att så snart som möjligt få börja med högskolestudier. Denna sista termin bor han inte kvar i internatet bl.a. för att bättre kunna inrikta sig på att uppnå behörighet i flera ämnen. Nu blir allt mycket mer seriöst, men samtidigt känner han att han släpper mycket av det som var värdefullt för honom under det första året. Han blir mera beräknande och systematisk och "offrar" intressanta ämnen för behörighetens skull.

Krister är dock medveten om att han mer eller mindre släpper sådana ämnen som inte är matnyttiga för honom "man tappar lite av motivationen när man inte har något att kämpa för". Han går till dessa lektioner och lyssnar och glider bara med. Däremot kan det vara bra med litteraturhistoria, eftersom den är kopplad till behörigheten. "Å det där med litteraturhistoria var väldigt bra, för då fick jag ju B-behörighet i svenska och kan liksom gå ett snäpp till C."

Vill använda folkhögskolan som en "vanlig skola" och vara utanför kollektivet

Denna helhjärtade satsning den tredje terminen innebär bland annat att han medvetet ställer sig utanför internatet och dess verksamhet. Han pendlar till skolan och engagerar sig inte i det som händer på skolan på samma sätt som tidigare. "I år är jag faktiskt lite anonym, jag var så väldigt engagerad förra året å så väldigt uppe i alltihopa." Målmedvetenheten kan också bero på att han vill vara säker på att bli antagen till högskolan nästa gång han söker och inte återigen bli avvisad. Han kommer nu till våren att söka ekonomiprogrammet på högskolan.

Sammanfattning: Rickard, Gabriella, Ingvar, Krister

Rickard utvecklas snabbt genom den för honom ovanliga gemenskap, som han upplever i klassen. Det är på det sociala området som han gör störst framsteg i ett självupprättelse/självutvecklingsprojekt och därutöver tar han till sig vissa ämnen som svenska, matematik och data. Han menar under den tredje terminen att det är meriteringen som är det viktiga och en strävan efter att få behörighet i några ämnen. Han ser nu Komvux som ett studiealternativ.

All Gabriellas kraft har gått åt att klara kontakten med kamrater och lärare, att bygga upp de sociala relationerna i ett självupprättelse/självutvecklingsprojekt. Hon har inte orkat med sina egentliga intressen som t.ex. språkstudier och skapande verksamhet. Men

redan under den andra terminen börjar hon inrikta sig på att få behörighet i något ämne och tänker på olika yrkesområden.

Ingvar är mycket aktiv i ett ganska övergripande självutvecklingsprojekt, där han försöker omsätta studiernas innehåll och form i en konstnärlig kreativ process. Hans ursprungliga misstänksamhet mot kamrater och lärare, att de skall betrakta honom som en udda person, är en del i hans självutvecklingsprojekt. Han har från början även ett mycket tydligt meriteringsprojekt med en klar målsättning.

För Krister är skolans internativ och olika aktiviteter minst lika viktiga som undervisningen. Hans självutvecklingsprojekt under de två första terminerna är lika självklart som meriteringsprojektet under hans avslutande tredje termin. Dessa projekt är starkt avgränsade från varandra, medan de övriga deltagarnas projekt mera flyter över i varandra, i den ovan beskrivna utformningen.

7.5 Sammanfattning av klassernas bildningsprojekt Rörstad-Rörland

I följande avsnitt sammanfattas de bildningsprojekt som jag funnit i de båda allmänna klasserna på Rörstad och Rörland. Med hjälp av ett antal belysande citat vill jag exemplifiera mina kategorier, men har valt att begränsa antalet citat så att inte läsningen blir för omfattande. Dessutom tar jag hjälp av en tabell för att åskådliggöra de bildningsprojekt som finns i klassen, men är medveten om att detta kan ge ett falskt intryck av exakthet. Avsikten är dock att i en sammanpressad, åskådlig bild ge läsaren min uppfattning av klassens bildningsprojekt och hur dessa förändras över terminerna. De deltagare som ingår i ett självupprätelseprojekt förutsätts även ingå i ett självutvecklingsprojekt, eftersom gränserna mellan nämnda projekt är flytande (tabell 3 och 5).

De deltagare som jag benämnt "huvudpersoner" är markerade med fet stil och de studerande som använts som exempel i texten är understrukna. Eftersom stora förändringar sker redan under loppet av den första terminen har även klassens bildningsprojekt redovisats vid den första terminens slut. Således: A. Första terminens början, B. Första terminens slut, C. Andra terminens slut, D. Tredje terminens slut, E. Fjärde terminens slut.

RÖRSTAD

Självupprättelse - Självutveckling

Tre studerande i klassen är djupt inne i ett självupprättelseprojekt och har inga tankar på att skaffa sig studiemeriter i början av terminen, men redan i slutet av terminen har Paul och Gunilla börjat tänka i termer av behörighet och omdöme. Dinda däremot stannar kvar i ett självupprättelse-/självutvecklingsprojekt under båda de terminer hon studerar vid Rörstad.

Dinda har suttit fast i drogmissbruk under många år och hennes privata förhållanden gör att hon måste ta tag i sig själv för att gå till skolan. Hon är "skitnervös" för att det skall bli för mycket läxor och har ingen "självdisciplin" men trivs med klassen och lärarna. Dinda kan inte ha någon vidare framförhållning eller ens tänka sig någon yrkesbana. Som tillvalsämnen väljer Dinda foto och hantverk.

Jag kan inte tänka så långt, jag måste ju klara av det här först och främst och så har jag ju en massa annat, det här med tingsrätten och koncentrera mig på. Ja liksom det finns ju i huvudet hela tiden. Om situationen. Liksom jag tänker ju inte ge mig jag tänker gå till Corren och till tidningar och allting. Jag ska ha upprättelse till vad som helst.
(Dinda-Rörstad)

Asta börjar i klassen i början av den andra terminen och är huvudsakligen intresserad av att få ordning på sitt liv. Asta kände sig mobbad och utfrysad under skolåren, fick dåliga betyg och kom först för tre år sedan ifrån ett sjuårigt drogberoende. Den dåliga starten gjorde att hon hela livet har lidit av dåligt självförtroende. "Och jag har ju i hela mitt liv gått omkring och trott att jag är ointelligent och jag klarar ingenting och jag är värdelös och så" (Asta-Rörstad). Nu börjar hon finna att hon kan om hon vill och detta sker redan den första terminen. För henne är det inte så viktigt med behörighetstänkandet just nu, utan den "sociala biten" är viktigast. "Det viktigaste är att man kommer ut och kommer igång, lär sig samarbeta och träffar nya människor" (Asta-Rörstad).

Asta kände inte till skolans miljöinriktning, när hon började men nu har miljötänkandet blivit "något automatiskt" och hennes motvilja mot att engagera sig i samhällsliga frågor har förändrats till att i varje fall försöka hänga med i nyhetsflödet, så att hon kan

deltaga i klassens diskussioner. Förut var hennes självförtroende i botten nu har hon "tänjt sina gränser" (Asta-Rörstad). Hon skulle inte ens dra sig för att sjunga solo för klassen. Hon deltog förut i aktivitetsgruppen musik, men har valt att sjunga i en kör utanför skolan i stället.

Självupprättelse - Självutveckling - Meritering

Fem studerande omfattas av ett omfattande självbildnings- och meriteringsprojekt när de börjar den allmänna kursen. Det är Gösta, Karin, Gunvor, Gert och Linus. Som tidigare nämnts kommer Paul och Gunilla att ingå i samma kategori i slutet av den första terminen (från att ha varit fokuserade på sina självupprättelse-/självutvecklingsprojekt). Gert, Gunvor och Karin slutar efter den första terminen, medan Gösta och Linus stannar kvar i samma bildningsprojekt hela läsåret.

Asta har, som tidigare nämnts, kommit till Rörstad i rehabiliteringssyfte och har som målsättning att få ett jobb inom den sociala omsorgen, eftersom hon känner starkt för att hjälpa andra människor. Under sin andra termin vid Rörstad (ht -96 hennes sista vid skolan) börjar Asta även fundera på att studera vid högskola. "Jag vill ju bara försöka bättra på mina betyg och få lite mer allmän behörighet på de ämnen som jag inte har behörighet på nu" (Asta-Rörstad).

Karin har gått på en annan folkhögskola i Norrland tidigare och trivdes där "fast allting var ju så rörigt runt kring mig så det vart inget större engagemang där heller" (Karin-Rörstad). Sedan försökte hon också en tid på Komvux men fick inte några betyg "jag var inte engagerad i studierna den gången" (Karin-Rörstad). Karin har många barn och har varit hemma länge och blivit lite arbetsskygg. "Jag valde skolan för att slippa söka jobb sju till fyra" (Karin-Rörstad). Hon kommer från en "missbruksfamilj" och har alltid fått ta hand om andra. Nu vill hon inte skjuta sina problem ifrån sig utan tänker ta itu med sig själv. "Jag bygger på två stora frågor, vem är jag och vad vill jag. Och då är det skönt att gå här på skolan för här kan jag fundera på de frågorna" (Karin-Rörstad). Hon trivs med klassen och skolan, med den speciella folkhögskolekänslan och uppskattar att man gör saker tillsammans och känner samhörighet med de andra i klassen. "Å vi spelade brännboll å det var världens jag vet inte,

stämning. Å sen åt vi ute å nej det var jättemysigt var det å det kändes liksom som en gemenskap fast man inte kände speciellt många så kändes det jättebra” (Karin-Rörstad). Hennes dröm är att bli kurator och därför måste hon läsa upp sina dåliga grundskolebetyg ”och eftersom jag inte har gått något gymnasium så måste jag ju läsa in ämnen o betyg o grejer”. Hon trivs på skolan men slutar utbildningen efter en termin.

Självutveckling

Den som i stort sett under hela sin tid vid skolan (fyra terminer) finns kvar i ett självutvecklingsprojekt är Roger, som tycker att det varit för mycket ”tjafs om kompetens”. Han behövde ”ett år för att komma in i studerandet” och framför allt ”få en ny start på livet”. Han tycker att han utvecklas som människa, när han får ”göra något nytt och lära känna nytt folk och så. Ett av dom roligaste åren i mitt liv” och även ”bra utbildningsmässigt” (Roger-Rörstad). Han reagerar negativt på prover och meritering och det är det ideella engagemanget som är förhärskande och han bearbetar hela tiden sina visioner.

Den tredje och fjärde terminen studerar Roger vid den internationella kursen och kan mycket väl tänka sig att bli volontär eller biståndsarbetare utomlands. I slutet av den fjärde terminen funderar han över hur han så småningom ska få behörighet för att studera till fritidspedagog eller socionom genom högskoleprovet, studier på Komvux eller någon folkhögskola. Han tycker sig under sin tid vid skolan ha fått bättre självförtroende, vågar säga ifrån och har ökat sitt samhällsengagemang.

Helgas huvudintresse är att vidga sina ramar och hon tänkte inte så mycket på att uppnå någon form av behörighet, när hon bestämde sig för Rörstad ”men det är inte så noga för mig. Det var inte det jag tänkte på när jag sökte. Att jag skulle få behörighet och så --- jag vill nog lära mig mer om allting” (Helga-Rörstad). Hennes yrkesdrömmar är breda och kretsar från att bli bibliotekarie till att bli guldsmed. Helga börjar intressera sig lite mer för olika behörigheter den andra terminen.

Självutveckling - Meritering

Några studerande i klassen avbryter sina studier vid skolan efter den första terminen, eftersom de tror sig uppnå snabbare resultat vid Komvux. De trivs bra på skolan och har sökt skolformen därför att de hört att folkhögskolan inte riktigt är som den vanliga skolan.

Birgitta har läst in gymnasiebehörighet i svenska och engelska vid Komvux men tyckte att tempot var för högt, därför ville hon försöka med en annan skolform, som hon hört var "smidigare". "Det var väl jag som tyckte det var dags att börja läsa lite och det här är ju lite annat än en vanlig skola" (Birgitta-Rörstad). Hon är mycket målmedveten och vill bli kriminalvårdare, men eftersom hon tror sig klara av nödvändiga behörigheter snabbare på Komvux, avbryter hon studierna efter den första terminen på folkhögskolan. Detta är ekonomiskt betingat, i annat fall hade hon gärna velat stanna kvar i folkhögskolan.

Maj-Britt uppvisar stora likheter med Birgitta och slutar av samma skäl på Rörstad efter en termin. Hon är inriktad på att skaffa sig gymnasiebehörighet. "Ja, för det första att det ska se bättre ut på papperet då" (Maj-Britt-Rörstad). Till folkhögskolans fördelar hör att "det inte är som i skolan där man gick förut --- det är ju inte som en arbetsplats heller direkt, lite blandning däremellan och samtidigt som det är roligt" (Maj-Britt-Rörstad).

Edla är mycket målinriktad. "Jag ville ha, ja gymnasiekompetens då så att jag liksom kan om jag vill, läsa vidare. Det är det jag vill" (Edla-Rörstad). Hon har försökt läsa många ämnen på Komvux men tycker sig inte ha disciplinen att läsa så mycket hemma. Därför ville hon studera i en mera sammanhållen grupp "som man är van vid då att man går mycket i skolan och sen är det ändå läxor fast det är mera" (Edla-Rörstad). Av samma skäl som Birgitta och Maj-Britt avbryter hon sina studier vid Rörstad. Hon tycker att tempot har varit för lågt, vill gå fortare fram, kopplat till ekonomin.

Elsa tycker sig ha fastnat i hemmet med sina fyra barn, i synnerhet som hon ett stort antal år arbetat som privat och kommunal dagmamma. Nu när barnen är lite äldre, vill hon hitta ett annat jobb och satsar därför på en utbildning. "det var just kunskaperna jag var ute efter" (Elsa-Rörstad).

Hester får representera den grupp studerande från den ursprungliga klassen som går två terminer i grundkursen och därefter två terminer på temakurserna. Hester är mycket målinriktad och vill komma bort från restaurangbranschen genom att skaffa sig behörigheter för högskolestudier. Året på grundkursen följs av ett år på samhälls- och datainriktade temakurser. Tack vare en mycket bra lärarinsats har hon t.o.m. börjat förstå den "förut obegripliga matten. --- matte var förut det värsta jag visste" (Hester-Rörstad). Hon får de behörigheter som hon tänkt sig. "Matte C, svenska B, samhälle A och historia A." I början av studierna vill hon utbilda sig till socionom men ändrar inriktning mot data och systemutveckling. Hon ämnar söka flera högskoleutbildningar inom dessa områden. I slutet av den fjärde terminen känner hon sig färdig med skolan, där hon trivts bra. Under hela studietiden har hon dock reagerat mot många onödiga och felaktiga regler, som i hennes mening finns vid skolan. "känts som förmynderi" (Hester-Rörstad). "Nu har jag fått dom behörigheter jag vill ha, varför ska jag gå en termin till? " (Hester-Rörstad). När det gäller folkhögskolans syn på behörighet menar Hester att det i synnerhet är eleverna som driver folkhögskolan åt det hållet. "Det är det som gäller idag, man ska ta sig vidare, det är vi elever som driver skolan åt det hållet" (Hester-Rörstad). Hester tycker att hon även lärt sig en del genom att ha kommit i kontakt med många olika slags människor. Hon har också blivit mer miljömedveten och kanske lite mer kritisk.

Yrkesdrömmar

De folkhögskolestuderande vid den allmänna kurs som beskrivits ovan, prioriterar i huvudsak ett bildningsprojekt som är inriktat på att skaffa sig behörighet för att kunna påbörja högskolestudier eller liknande. Man önskar komplettera en kortare gymnasieutbildning eller påbörja gymnasiestudier efter en kortare grundutbildning (som folkskola eller grundskola) eller alternativt läsa upp vissa gymnasiebetyg. Här finns ett otal andra möjligheter, men oftast innebär de en omedelbar eller framtida koppling till högre studier och en utpräglad nyttoinriktning.

De flesta deltagarna funderar mycket över vilken utbildning de skall fortsätta med och vilka yrken som kan vara aktuella. Hos i stort sett alla studerande i grundkursen och i temakurserna (20 st.)

börjar yrkestankarna ta alltmer påtagliga former. Två studerande vet bara att de med säkerhet kommer att läsa vidare och en måste reda ut sina privata omständigheter innan hon orkar tänka på sina framtidsplaner (Dinda). Man kan konstatera att i stort sett alla studerande har en bestämd inriktning i sitt yrkesval.

I tabell 4 redovisas de förändringar som sker hos de studerande under perioden ht-95 fram till vt-97. Alltså de yrken deltagarna hade innan de påbörjar folkhögskolestudierna hösten 95 och de förändringar som ägde rum fram till vt-97. Det är endast sju studerande som finns kvar på skolan vt-97.

Tabell 4: Jämförelse mellan senaste arbete innan fhsk. studierna och tänkt yrkesvalsinriktning efter studier på folkhög skola för deltagarna i allmän kurs på Rörstads fhsk.

Studerande i allmänna kursen Rörstad	Senaste arbete innan fhsk. studierna	Yrkesdrömmar mellan ht-95 och vt-97
Asta	kontorist	kurator
Berit	metallarbetare	apotekare
Birgitta	kontorist	kriminalvårdare
Paul	mekaniker	civilingenjör
Helga	au pair	guldsmed
Maj-Britt	lokalvårdare	sjukgymnast
Edla	barnskötare	textillärare
Gunilla	dagbarnvårdare	fritidspedagog
Jonas	vårdbiträde	högstadielärare
Margareta	djurskötare	veterinär
Elsa	dagbarnvårdare	röntgenassistent
Märta	sekreterare	systemutvecklare
Dinda	lokalvårdare	kurator
Gösta	lagerarbetare	fritidsledare
Karin	lokalvårdare	kurator
Gunvor	bilmontör	fritidsledare
Sven	sanerare	fritidsledare
Gert	ingenjör	ekonom
Kerstin	vårdbiträde	ingenjör
Torsten	restaurangarbetare	sjuksköterska
Roger	betongarbetare	biståndsarbetare
Linus	vaktmästare	kontorist
Hester	servitris	systemutvecklare

Tabell 5: Översikt över deltagarnas bildningsprojekt vid Rörlands folkhögskola, allmän kurs, under perioden ht-95/vt-97.

RÖRLAND

	Självupprättelse Självtutveckling	Självupprättelse Självtutveckling Meritering	Självtutveckling	Självtutveckling Meritering
Rörland: vid första terminens början, ht -95 ⁴⁶⁸	Gabriella, Cissi 2	Rickard, Erica 2	Krister, Leif 2	Anna, Bodil, Fanny, Helen, Ingvar, Karin, Johanna, Onni, Margareta, Ylva Peter, Sven, Tina, David, Ulla, Vera, Åsa, 17
Rörland: vid första terminens slut, ht -95	Gabriella, Cissi 2	Rickard, Erica 2	Krister, Leif 2	Anna, Bodil, Fanny, Helen, Ingvar, Karin, Johanna, Onni, Margareta, Ylva Peter, Sven, Tina, David, Ulla, Vera, Åsa, 17
Rörland: vid andra terminens slut, vt -96 ⁴⁶⁹	Cissi 1	Gabriella 1	Krister, Leif 2	Anna, Bodil, Fanny, Ingvar, Karin, Johanna, Onni, Margareta, Ylva, Peter, Sven, Tina, David, Ulla, Vera, Åsa, Erica, Svante, Rickard 19
Rörland: vid tredje terminens slut, ht -96 ⁴⁷⁰		Gabriella 1		Ingvar, Krister, Rickard 3
Rörland: vid fjärde terminens slut, vt -97				Ingvar, Rickard 2

⁴⁶⁸ Heien slutar efter ca åtta veckor av den första terminen.

⁴⁶⁹ Svante påbörjar studierna den andra terminen.

⁴⁷⁰ Det är fyra studerande från den ursprungliga allmänna kursen som fortsätter, nämligen Gabriella, Ingvar, Krister och Rickard. Gabriella och Krister avbryter studierna efter den tredje terminen. Bara Ingvar och Rickard fortsätter den fjärde terminen.

RÖRLAND

Självupprättelse - Självutveckling

Det finns två lätt urskiljbara självupprättelse-/självutvecklingsprojekt i klassen. Det är Gabriella, som redan beskrivits, och Cissi som har haft en mycket besvärlig uppväxt och fått klara sig själv tidigt. Hon höll själv på att fastna i ett drogberoende men fick slutligen hjälp på folkhögskolan och i synnerhet av en lärare där. Hon verkar vara ute ur riskzonen, men anser att hon har lång väg kvar att gå. Cissi har försökt gå på Rörland förut (detta är tredje året på skolan) men tycker själv att hon misslyckats tidigare, eftersom hon hade alldeles för stor fränvaro. "Det viktigaste för mig, det är ju att stärka mitt självförtroende helt enkelt. Ha någonstans att gå liksom och umgås. Att må bra och leva ett vanligt liv" (Cissi-Rörland). Hon har även hjälp av psykolog men har svårt att komma ifrån sin panikångest. Cissi gick ut grundskolan men började inte i gymnasiet. Hon kände sig utstött av kompisar och "hatade skolan, det var det värsta jag visste" (Cissi-Rörland).

Hon skulle ha svårt att tala med sina gamla klasskamrater om hon skulle träffa dem, eftersom hon en gång "blivit klassad som det där knäpphuvudet" (Cissi-Rörland). Samtidigt vill hon revanschera sig och visa alla "förtryckarna" att även hon kan någonting. "Jag är ute efter hämnd. Alltså inte nån sorts hämnd utan en ljuv hämnd, helt enkelt att bevisa kanske att de som tryckte ned mig att jag, jag kan" (Cissi-Rörland). Det viktigaste för henne är att få tillbaka lite självförtroende. Detta tror hon att hon kan uppnå om hon "studerar och får erfarenhet och lär mig saker och ting" (Cissi-Rörland).

Hon känner att hon har blivit bättre, fått en något större självkänsla men det är oerhört tufft för henne att tvinga sig att vara med i grupparbeten och redovisningar. "Egentligen så kan jag en hel del, men törs inte" (Cissi-Rörland). Vid ett tillfälle hade hon redovisning om droger för halva klassen, vilket betydde mycket för henne. Hon säger att hon skulle vilja kunna prata som en del andra gör i klassen och nu känner hon att hon till och med vågar ställa en del frågor utan att bli nervös. Hon tycker att Rörland varit bra för henne och hon är inte intresserad av några behörigheter just nu. "Det ligger nog inte riktigt i mitt intresse att söka vidare eller så där" (Cissi-Rörland). Dessutom har skolans inriktning varit bra för henne. "Skönt att det är en kristen skola, jag är inte kristen men jag har en

viss tro, det är en trygghet” (Cissi-Rörland) Cissi stannar kvar i samma bildningsprojekt de två terminer hon går i skolan.

Självupprättelse - Självutveckling - Meritering

Erica hade känt sig relativt stark förut men blivit mobbad på jobbet och brutits ner. ”Jag hade ju så dåligt självförtroende i början här då, när jag började här. Ganska dåligt, osäker om man säger, men det var för att man hade blivit nedtryckt på jobbet då. Att man ska inte tro att man är nånting och så där, så det hade jag med mig” (Erica-Rörland). Nu känner hon bara av en underlägsenhet, när hon träffar de där personerna, som mobbade henne på jobbet. Då tänker hon: ”va stark nu”. På folkhögskolan är man både omtänksam och låter varandra vara ifred. ”Suveränt. Här tycker jag människorna, dom är så där liksom, ja dom, alla bryr sig om alla och alla struntar i alla om du förstår vad jag menar, det är, ja det är jättebra tycker jag” (Erica-Rörland). Hon menar också att med bättre kunskaper så stiger självförtroendet. ”Så det känns lite mer skönare nu, att man vet lite mer om de där enkla sakerna som annat folk har vetat förut” (Erica-Rörland). Under den andra terminen blir meriteringsprojektet allt starkare för Erica.

Gabriella, som varit helt inne i ett självupprättelseprojekt börjar under sin andra termin tänka på sina studieresultat i engelska, svenska och matematik. Hon börjar bli medveten om att hon vill läsa vid högskola.

Självutveckling

Leif är den ende i klassen (jämte Krister, som redan beskrivits) som huvudsakligen är ute efter en personlig utveckling. Han har sju års folkskola som grund och har en omfattande yrkeserfarenhet bakom sig, när han nu i samband med en arbetsskada fått ekonomiska möjligheter att studera ett år på skolan. Han vill lära sig ”lite allmänbildande grejer” och ”fundera på ett nytt jobb” (Leif-Rörland) ”jag ska försöka lära mig lite om mycket.” Att hitta ett nytt arbete är inte det viktigaste för honom utan snarare att stanna upp ett tag och se efter vad han vill göra. Han läser inte för att uppnå vanlig behörighet men lär sig bl.a. en del engelska, som är helt nytt för honom. Ämnet är både hans fasa och hans glädje. Dessutom har hans attityd beträffande miljöfrågor förändrats. ”Där har jag tänkt om, ja jag

tyckte att ute på landet där hade vi så gott om grejer och där kunde jag ju bryta sönder hur mycket som helst, men det går inte längre” (Leif-Rörland). Om han hade råd så skulle han gå ytterligare ett eller två år på skolan med musik som tillval och vill eventuellt hitta ett lättare kontorsarbete, som han kan klara av.

Kristers självutvecklingsprojekt varar i två terminer för att sedan övergå till ett mycket koncentrerat meriteringsprojekt.

Självutveckling - Meritering

Svante har en tvåårig gymnasieutbildning, barn och ungdom och har redan gått två år på skolans musiklinje, när han nu tänker komplettera en del ämnen på den allmänna kursen, i synnerhet matematik. Han har varit inriktad på att senare utbilda sig för att jobba på dagis eller i familjehem. Nu överväger han starkt att i stället söka in på en musikhögskola.

Svante har även lyckats fördjupa sitt musikintresse på skolan och övar och spelar duetter med en kompis på musiklinjen. Han säger att han träffar kamrater från många olika kurser på skolan, vilket inte är fullt så vanligt. Dessutom läser han psykologi som tillval och är intresserad av filosofi. Han tycker att han har utvecklats som människa på skolan.

men det är väl just den här utvecklingsbiten som människa, att man fick så mycket tillfört här. Man fick en chans att tänka igenom livsperspektiv, få perspektiv på saker och ting, se tillbaks på tiden att det var nog en tid av övergång, tror jag. Man växte väldigt som människa för det känner jag att jag har gjort, man har fått en helt annan mognad och en helt annan personlighet, tror jag. (Svante-Rörland)

Några studerande längtar inte direkt efter att studera men vill förändra sin livssituation. ”Alla uppmanas ju mer eller mindre höll jag på att säga och studera och sånt. Jag menar mina dåliga gymnasiebetyg de ligger mig i fatet hela livet om jag inte gör nånting åt det” (Anna-Rörland). Hon är en av dem som försökt studera på Komvux kvällstid men inte orkat med studietakten.

Anna försöker jämsides med behörighetsstudierna att ”bredda sig”. Hon sysslar med vävning, bibelstudier och går regelbundet på skolans gudstjänster. Hon bor på skolan delvis för att lära känna

nya människor, eftersom hon tycker att det är positivt att bli insatt i olika människors "situationer".

Även Vera redovisar samma inställning "och jag kollade lite på Komvux och så men det kändes som, det är inte mitt sätt att läsa helt enkelt utan det, det kändes för tufft" (Vera-Rörland).

Många av de något äldre studerande är mycket motiverade och sugna att ta upp studierna igen. Vera vill förändra sitt yrkesval, eftersom hon känner sig utbränd som barnskötare. Nu tänker hon skaffa sig behörigheter i svenska, matematik, engelska och samhällskunskap. "Man söker sig till kompetens, man liksom jobbar för det man är intresserad av, att gå här och den biten tycker jag känns bra" (Vera-Rörland). Hon har upptäckt att hon helst av allt vill bli sjukgymnast. "Allt faller på plats" (Vera-Rörland).

Yrkesdrömmar

Som vi kunnat konstatera har de flesta studerande för avsikt att genom folkhögskolan skaffa sig behörighet för andra studier, oftast vid en högskola eller har vissa yrkestankar, som erfordrar viss behörighet. En del studerande i klassen vill skaffa ett nytt jobb av olika skäl eller har blivit arbetslösa, alternativt fruktar att bli och ser studier som ett sätt att förändra sin situation. Oftast saknar man nödvändig behörighet i t.ex. matematik, engelska, svenska eller har för dåliga betyg från gymnasiet för att komma in på någon yrkesutbildning.

En del studerande vet mycket bestämt vilket yrke de tänker satsa på, medan somliga endast har tankar om inriktningen. Men det är uppenbart att man under folkhögskolestudierna vidgar sina valmöjligheter och vågar drömma lite större än förut.

Följande förändring med avseende på yrkesvalsinriktning kunde iakttas hos deltagarna i allmän kurs och temakurserna vid Rörlands folkhögskola under perioden ht -95/vt -97 (tabell 6).

Tabell 6: Jämförelse mellan senaste arbete innan folkhögskolestudierna och tänkt yrkesvalsinriktning efter studier på folkhögskola för deltagarna i allmän kurs på Rörlands folkhögskola.

Studerande i allmänna kursen Rörland	Senaste arbete innan folkhögskolestudierna	Yrkesdrömmar mellan ht-95 och vt-97
Anna	kokerska	begravn.entreprenör
Bodil	åldringsvårdare	förskollärare
Cissi	restaurangarbetare	sjuksköterska
David	kontorist	tågmästare
Erica	vårdbiträde	högstadielärare
Fanny	tillfällighetsarbetare	lågstadielärare
Gabriella	hundskötare	veterinär
Helen	barnskötare	psykolog
Ingvar	industriarbetare	konstnär
Johanna	restaurangarbetare	högstadielärare
Karin	au pair	kurator
Leif	lantbrukare	kontorist
Margareta	undersköterska	behandlingsassistent
Krister	montör	resebyråtjänsteman
Onni	sommarjobbare	socionom
Ylva	barnskötare	förskollärare
Åsa	sommarjobbare	biolog
Peter	arkeologassistent	arkeolog
Svante	barnskötare	musiklärare
Rickard	byggnadsarbetare	fotograf
Sven	lantarbetare	dataingenjör
Tina	au pair	fritidsledare
Ulla	städare	optiker
Vera	barnskötare	sjukgymnast

Summering

I de båda klasserna kan man finna att bildningsprojekten förändras över tid och det framgår klart hur vidgningen går från självupprättelse och självutveckling till meritering. Oftast omfattas de studerande av flera olika bildningsprojekt och gränserna mellan dem kan vara flytande. Meriteringsprojektets dominans visas med all tydlighet, men oftast i kombination med självutvecklingsprojektet.

Från självupprättelse/självutveckling mot en meriteringsdimension

Fyra studerande (Paul, Gunilla, Asta från Rörstad samt Gabriella, från Rörland) förändrar under kursens gång sina bildningsprojekt till att även omfatta en meriteringsinriktning, efter att de huvudsakligen sökt självupprättelse. Denna utveckling är något som de inte ansåg möjligt i början av kursen. Två studerande Dinda och Cissi är fortfarande kvar i ett självupprättelse-/självutvecklingsprojekt vid den andra terminens slut, men anser själva att deras självförtroende och sociala förmåga ökat väsentligt.

De flesta studerande har inga större sociala svårigheter, medan en del studerande måste mer eller mindre tvinga sig själva att öka sin sociala kompetens genom att t.ex. tala med andra, försöka lösa problem tillsammans, jobba i grupp och inte minst framträda framför gruppen vid redovisningar eller i andra sammanhang. Men alla ser det som en utmaning, som man förr eller senare skall klara av. Överallt på skolan, i ett otal olika sammanhang, uppstår mötesplatser och möjligheter till längre eller kortare samtal med andra studerande, lärare och annan personal. Detta uppfattas som en stor tillgång och bidrar till att skapa ett klimat, som är utvecklande och stimulerande.

Självutveckling

Några deltagare är uteslutande intresserade av ett självutvecklingsprojekt och tar mer eller mindre avstånd från en meriteringsinriktning. Det är Helga och Roger på Rörstad och Krister och Leif på Rörland. Helga börjar intressera sig för omdöme och behörigheter i slutet av den andra terminen och Krister under den tredje terminen. Roger blir något mer meriteringsintresserad under den fjärde terminen och Leif är överhuvudtaget aldrig intresserad av pappersmeriter, möjligt av ett kontorsjobb på "gamla dar".

Meritering och självutveckling

Av de studerade klasserna på Rörstad och Rörland, omfattande sammanlagt 47 personer, kommer den övervägande delen av deltagarna till den allmänna kursen med avsikten att skaffa sig någon form av behörighet för högre studier (27 deltagare). Meriteringsinriktningen är således förhärskande i de två klasser som studerats. Det är därför inte förvånansvärt att meriteringsaspekten starkt markeras av deltagarna, vilket inte minst lärarna i klassen ibland tvingas konstatera. Mer om detta förhållande när själva "processen" diskuteras. Vad som är mer anmärkningsvärt är att i stort sett alltid flera bildningsprojekt förekommer tillsammans. De studerande som börjar på folkhögskolan ser det vanligen som en förutsättning att skolformen skall tillföra något utöver den "vanliga skolan".

Ett litet antal studerande (fyra på Rörstad och en på Rörland) avbryter studierna för att hitta andra studieformer, där man kan läsa effektivare och på så sätt även billigare. På sätt och vis är detta, enligt deras uppfattning, en protest mot att självbildningsprojektet fått för stort utrymme.

I kapitel sju har vi nu tagit del av de studerandes bildningsprojekt, när de kom till skolorna och även fått en viss förståelse för hur deras tid vid skolan utvecklades och hur deras drömmar tedde sig i ett senare perspektiv. Nu skall vi möta några av deras lärare och få veta något om deras bildningsprojekt och tankar om hur man vill arbeta tillsammans med deltagarna i dessa båda allmänna kurser.

8. Bildningsprojekt – lärare

De bildningsprojekt som lärarna utvecklat och som beskrivs i följande avsnitt är starkt knutna till deras egna erfarenheter och verklighet och i högsta grad något som man vill försöka genomföra tillsammans med de studerande. Huruvida dessa bildningsprojekt är autentiska i förhållande till skolans (institutionens) bildningsprojekt redovisas även, men diskuteras inte förrän i kap. 10 "Processen".

När lärarnas bildningsprojekt skall beskrivas kommer vi att möta en mångfasetterad och komplex bild som naturligt nog är mer reflekterad och genomtänkt än de studerandes men dock med en viss parallellitet med deltagarnas uppfattningar. Självbildningsinriktningen finns sålunda representerad med självutvecklings- och även självupprättelseaspekterna som starka inslag.

Det gamla medborgarbildningsidealet med allmän medborgerlig bildning är en viktig utgångspunkt för några av lärarna, liksom ett mycket uttalat demokratiprojekt med många variationer.

I nästa avsnitt presenteras de fyra lärarna i de båda allmänna kurserna. Det är dels "klassföreståndarna" varav en lärare undervisar i svenska och litteratur och den andre i samhällsämnen/religionshistoria och dels två andra lärare som båda undervisar i naturkunskap. Efter en kortfattad presentation av lärarna görs ett försök att teckna de bildningsprojekt som dessa fyra lärare ger uttryck för.

8.1 Lärarna - Rörstad (Lena och Peter)

I den allmänna kursen vid Rörstad undervisar i huvudsak fyra lärare i ämnena svenska, historia, religion, samhälle, naturkunskap och dessutom ett antal lärare i matematik (fem nivåer) och engelska (tre nivåer). Dessutom finns några lärare i t.ex. tillvalsämnena och aktivitetsgrupper. Dessa lärare träffas varannan vecka i s.k. linjevisa lärarråd för att planera och diskutera aktuella frågor inom klassen. I

nedanstående avsnitt beskrivs klassföreståndaren Lena och ytterligare en lärare med många timmar i klassen, Peter.

Lena

Lena kommer från ett arbetarhem och gick i skolan i sju år. Hon var inte van vid böcker hemifrån och "skolan var det värsta jag visste". Hennes mamma var alltid mån om att barnen skulle vara "våldigt fina och rena" för att i viss mån upprätthålla fasaden utåt. Lena beskriver sin uppväxt i termer av utsatthet, förnedring och en inneboende ilska, som så småningom resulterade i ett tonårsuppror. Ur dessa starka känslor växte det fram ett samhällsengagemang, som formade hennes framtida liv.

Hon blev aktiv inom SSU mycket tidigt och gick sedan fyra år på folkhögskola, två år på en allmän linje och två år på en fritidsledarutbildning. Lena uppfattar sin folkhögskoletid och även senare utbildning som en revansch på gamla orättvisa förhållanden. Hon reagerade även mot "det akademiska" och tyckte att det var väldigt uppförstorat och märkvärdigt, i synnerhet när hon utbildade sig till lärare på folkhögskollärlinjen. Hon var "fruktansvärt rädd" och kände det närmast som ett svek, eftersom ju detta inte var något för henne.

ja nu sviker jag, tycker dom att jag sviker nu va hade jättemycket av det där alltså. (Lena-Rörstad)

För närvarande har hon en mängd olika politiska och sociala uppdrag på hemorten.

Upprättelseprojekt

Lenas uppväxtförhållande, med inslag som hon emellanåt beskriver som förnedrande, har i hög grad präglat hennes ideologiska och politiska syn och är grunden för hennes nuvarande engagemang.

Att jag är uppvuxen i ett, ja vad ska jag säga, jag brukar kalla det för socialgrupp sju.

Ja, skolan var det värsta jag visste. Jag gick bara sju år i skolan då, för vi bodde på landet.

Jag gjorde revansch på hela min barndom, på hela uppväxten på allting. (Lena-Rörstad)

Lenas eget bildningsprojekt påbörjades i och med att hennes "revansch" på uppväxten och dess orättvisor startade. Hon reagerade mot att akademiska kunskaper skulle värderas så högt och det fanns en rädsla och osäkerhet i kontakten med denna nya värld. Hon tyckte också att hon svek sitt klassursprung.

Känslorna från denna bildnings- och klassresa blir väldigt tydliga för henne, när hon nu som lärare möter deltagare i allmänna kursen, där många påbörjat samma process, som hon själv var delaktig i en gång. Det är lätt för Lena att identifiera sig med dessa studerande, efter sin egen folkhögskoletid. Hon menar att något av det viktigaste är att de även lär sig att påverka sin egen situation, vågar säga ifrån och "inte köper allting". Detta är en väsentlig del av Lenas bildningsprojekt, som hon vill förmedla, eftersom hon har låtit "liv och lärande" bilda en helhet och bli en livsstil hos sig.

Hon vill uppfattas som en medmänniska av sina elever och prioriterar relationsproblem och grupprocesser, samtidigt som hon är lite tveksam till om det är riktigt i alla lägen. Men hon anser att man skall hjälpa och ställa upp för varandra för att därigenom också dra nytta av varandras erfarenheter "att man hela tiden har en ryggsäck med sig när man gör när man är vuxen, som är olika tung för olika individer" (Lena-Rörstad). Medmänsklighet och kommunikation är viktiga delar i hennes bildningssyn. Klassen har svarat mycket bra på Lenas intentioner, en stark gruppkänsla har utvecklats och konflikter tillåts komma upp till ytan.

Dessutom är den mänskliga dialogen med de studerande viktig. På så sätt kan man som lärare hjälpa till med de problem som uppstår privat och i skolan. Genom samtal och diskussioner lär sig de studerande av andras erfarenheter, så att man förstår att "för alla har inte livet gått spikrakt". I begreppet bildning ingår att lära sig kommunicera med olika människor för att lära av varandras erfarenheter bl.a. för att kunna påverka sin egen situation och "våga säga ifrån". Den viktiga dialogen innefattar också lärarens samtal med olika deltagare.

Jag tycker att jag har elever som kommer till mig o pratar om problem o jag försöker på mitt sätt då att antingen hjälpa dem eller göra så att de kommer till den här kurativa gruppen vi har. (Lena-Rörstad)

Lena säger också att hon accepterar att hon inte är den lärare som hon egentligen skulle vilja vara, men att det är viktigt att hon kan vara den inledningsperson som alla behöver.

Men för mig är det viktigt att de inte bara ser att här står en lärare, utan det står även en människa som man kan prata med o som försöker göra nåt utav det. För mig är det viktigt. (Lena-Rörstad)

Om något har hänt i klassen, relationsproblem eller liknande, prioriterar Lena detta framför allt annat. Hon menar att detta kan vara på gott eller ont, men hon vill att "människor som har en lite jobbig ryggsäck med sig att bära på" skall känna att deras problem har betydelse för alla i gruppen.

Ett meriteringsprojekt med många förbehåll

Men Lena accepterar att de flesta kommer för att försöka uppnå behörighet i några ämnen, men hon menar att denna inställning måste balanseras. "Ja jag vet hur viktigt det är, jag vet hur viktigt det är så det måste göras hela tiden." Även andra frågor, som hör hemma i vardagslivet och ligger utanför skolagendan, måste betonas.

Vad jag lyckats med därinne tycker jag är att dom har, trots allt respekterar varann väldigt mycket, dom accepterar att dom är olika, det är en glad grupp ..det är viktigt för mig, att dom är glada, att dom tycker det här är kul, så dom inte går liksom med myror i magen när dom går hit. (Lena-Rörstad)

Eftersom Lena själv fick kämpa sig till utbildning och kunskaper, anser hon det oerhört viktigt att försöka förstå hur en människa präglats genom sina uppväxtförhållanden. Detta måste hon som folkhögskollärare bry sig om och ta hänsyn till. Hon betonar vikten av att skaffa sig kunskaper och "livskunskaper".

För mig är det ett sätt att leva, vet du. Det är liksom mitt levnadssätt. Men just det här att man ger av sig själv också, det är ju faktiskt det som sker därinne hela tiden, det tycker jag. Det gör de faktiskt på ett

bra sätt. O det här med livet o lärandet det är ju det vi pratar om hela tiden där inne. Det här med respekten och att människor har olika bakgrunder och att man sedan utifrån det lär sig saker och ting också, och att även sedan kanske omvärdera det man tidigare har tyckt. (Lena-Rörstad)

Lena vet själv vilken betydelse kunskap och meriter har, eftersom hon själv fått slita sig till sådana. Trots att hon hela livet upprest sig emot överbetoningen av "det akademiska" är det självklart för henne att de studerande skall få sin möjlighet i livet också. Hon anser att man kan kombinera en bildnings- och en utbildningsskola, förutsatt att man uppnår en bra balans mellan dessa inriktningar.

Lena anser att dagens folkhögskola, även Rörstad, har blivit mycket mer lik Komvux med dess "hårdpluggande" och "korvstoppning" än de två folkhögskolor hon själv har gått på. Lena menar att hon nog blivit känd på skolan som en företrädare för något annat än en pluggskola.

men det vet dom om mig här att jag tycker ju att det är för mycket Komvux, jag tycker det är för mycket korvstoppning. Jag saknar den här andra delen, som jag fick när jag gick på folkhögskola å som jag egentligen vill ge andra, men inte får göra, för det finns ingen chans, för idag handlar det bara om att gå vidare till högskola. (Lena-Rörstad)

Jag har gått på Komvux och ibland ser jag att det är ingen stor skillnad, mer än att vi frågar efter individen mycket mera, men ser man på studierna, ibland så är det ingen större skillnad. (Lena-Rörstad)

Ett medborgarbildningsprojekt

Lena menar att en människas erfarenheter och livskunskaper utgör en bildning som är mycket viktigare än de kunskaper man kan erhålla i en skola. Hon vill ge så mycket mer till sina studerande än den målinriktade behörighet som de flesta inriktar sig på och nöjer sig med. Hon upplever att hon under sin egen folkhögskoletid hade mer tid att få en livskunskap än nutida folkhögskolestuderande.

Lena anser att folkhögskolan måste betona livskunskaper och erfarenheter, helheter och ideologi, sammanvägt med betydelsen av att vara en behörighetsgivande skola.

Men det är klart att jag som är en sådan där människa med ideologi in i nerverna så där liksom, det är klart jag saknar ju den delen. (Lena-Rörstad)

Genom att lära sig kommunicera med olika människor lär man av varandras erfarenheter, bl.a. hur man kan påverka sin egen situation och "våga säga ifrån". Den viktiga dialogen innefattar också lära-rens samtal med olika deltagare. Just förändringsperspektivet och solidariteten med andra ger en ny kunskap så att man förstår att "för alla har inte livet gått spikrakt".

Peter

Peter är naturvetare med en bred teknisk, ekonomisk bakgrund och biologi som huvudämne. Efter sin ämnesläroutbildning har han arbetat på högstadiet och lite på gymnasiet. Han säger att han har "en logisk, naturvetenskaplig läggning" men tycker egentligen inte att ämnena var så intressanta och roliga, men "det var ganska lätt att läsa såna saker då".

Peter menar att han egentligen inte varit särskilt intresserad av specialisering "om det ska vara nåt som man verkligen kan kalla bildning då bör det vara ganska brett, tycker jag". Han ogillar människor som är väldigt specialiserade och inte kan se saker i större sammanhang. Han har dessutom också haft svårt att intressera sig för ett ämne tillräckligt mycket för att bli specialiserad. "Jag tycker det är viktigt då att, ja att man har nån slags bakgrund även i andra ämnen, nåt hum om dem i alla fall" (Peter-Rörstad). Hans bästa ämne i skolan har alltid varit svenska.

Han upplever att han själv alltsedan ungdomsskolan starkt ifrågasatt alla auktoriteter på grund av en specifik händelse i femte klass. Han tycker att han allt sedan dess "alltid gjort ett slags uppror i klassen --- och terroriserat lärarna med konstiga frågor" och alltid i princip lyckats bli osams med dem på olika sätt. Han brukar nuförtiden berätta om sitt "uppror" för sina elever bl.a. för att på sätt minska klyftan till dem. Denna antiauktoritära inställning gör att han närmast förväntar sig en ifrågasättande och kritisk attityd från de studerandes sida, vilket inte alltid är fallet. "Nej, jag tycker att de är för snälla. Jag tycker att de skulle vara mycket mer obstinata" (Peter-Rörstad).

Ett demokratiskt bildningsprojekt

Peter tycker att folkhögskolan måste utveckla sina demokratiska funktioner, så att eleverna kan ta ett större ansvar för sina egna studier.

De har ju gått igenom en skolform tidigare då som bygger på att man gapar och så får man det nästan nedtryckt i halsen. (Peter-Rörstad)

För att en klass skall kunna ta över ett ansvar måste den också ges utrymme för att misslyckas, utan att läraren genast tar över igen eller börja kontrollera på ett överdrivet sätt. Det gäller för folkhögskolans lärare att "i praktisk handling bevisa att demokrati verkligen fungerar. Och det tycker jag man är dålig på" (Peter-Rörstad). Peter anser att Rörstad verkligen vill leva upp till sina målsättningar, men att det lätt blir tomma ord och inte en allmän uppslutning kring en pedagogisk utveckling. Även om han tillfälligt kommer att lämna folkhögskolan, anser han att skolformen "kan överleva och t.o.m. stärka sin ställning i synnerhet om de demokratiska funktionerna utvecklas" (Peter-Rörstad).

Man borde ställa högre krav på de studerande, enligt Peter, i kombination med att de får eller tar ett större ansvar. "Men det krävs ju väldigt lite av eleverna när det gäller deras egen aktivitet" (Peter-Rörstad).

Den individuella utvecklingen

Många elever har ett mycket dåligt självförtroende, vilket motverkar deras möjligheter till utveckling. En viktig, sak som kan stärka elevernas självförtroende, är att visa dem att de verkligen har lärt sig någonting. Peter anser att många i gruppen har börjat tala om sina tidigare misslyckanden och detta gör att deras utveckling kommer igång. Något som hänger samman med förutsättningarna för en bra utveckling är att läraren lyckas skapa en god stämning i klassen.

Jag tror på att man själv ska försöka vara naturlig och säga vad man tycker, jag försöker göra det. Och då löser sig det mesta, ganska bra för det mesta, tycker jag. (Peter-Rörstad)

Peters eget uppror mot auktoriteter och "revolution" gentemot sina egna lärare gör att han vid en jämförelse tycker att dagens folkhögskoleelever borde vara mer kritiska och ifrågasättande. Han utmanar också ständigt sina elever att röra om lite i det traditionella tänkandet och locka fram aktivitet.

Han tycker att det bästa sättet att hjälpa elever med dåligt självförtroende är att praktiskt visa dem att de verkligen lär sig någonting. En förutsättning för detta är att läraren har skapat en trygg och god stämning i klassen. Peter tycker att när eleverna vågar berätta om sina egna misslyckanden, börjar en utveckling komma igång.

En demokratisk skola där eleverna bestämmer och tar ansvar för sina studier

I jämförelse med andra skolformer har folkhögskolan en väl utvecklad syn på demokrati och medbestämmande, men Peter anser att det emellanåt ekar tämligen tomt och retoriskt kring dessa paradord. Han brukar överlämna åt eleverna att bestämma gruppstorlek, redovisningstid m.m. och menar att det är viktigt att gruppen ansvarar för sina beslut. Det är problemlösning, analys och ett mycket större ansvarstagande, som måste prövas inom folkhögskolan. Peter avser själv att undersöka pedagogiska metoder och projekt, som sysslar med liknande metoder.

Eget ansvarstagande, medbestämmande och demokrati

Peter är intresserad av ett pedagogiskt projekt som utvecklats i Australien "PEEL-projektet" med en efterföljare i Sverige, "PLAN-projektet" med huvudsyftet att få fram ett eget ansvarstagande från eleverna. I nuläget får inte eleverna vara med och bestämma så mycket egentligen.

Det handlar om att överlämna ansvaret till studierna till eleverna kan man säga, i stället för att ge eleverna läxor o ha förhör så ger man dem i läxa att läsa ett avsnitt o sedan ska de ställa frågor. Det finns..ja det är som en liten annan infallsvinkel på det hela. (Peter-Rörstad)

Han kommer att studera dessa projekt för att ev. kunna använda idéerna själv. Han anser att det är viktigt att gruppen ansvarar för sina beslut. I jämförelse med andra skolformer menar han, att en

lärargrupp inom folkhögskolan, som t.ex. mattelärarna tillsammans, kan fatta långtgående beslut tillsammans med sina grupper.

Meriteringsprojekt

Behörighetsinriktning med en öppning mot reflexion, analys och vardagskunskap

Peter har varit lärare på högstadiet tidigare och är på väg tillbaka till denna skolform, eftersom han tycker sig göra större nytta där i sin nuvarande ålder. Det innebär att han är van vid en mera traditionell skolform med läxor prov och läroplaner. Han har även gjort sin lärarutbildning på ämneslärarlinjen. Peter vill uppfylla elevernas förväntningar ifråga om målinriktade studier, men tycker samtidigt att de "hårda kunskaper" som efterfrågas måste kombineras med ett mera "långsiktigt projekt" där analyser, reflexion och medvetandegörande framhäves. Det kortsiktiga perspektivet med snabba faktauppgifter utan analyser och tolkningar bör dock kompletteras med vardagskunskaper och en bättre helhetssyn, enligt Peter. Det han benämner "hårda kunskaper" innebär helt målinriktade kunskaper.

Ja dels behörighet o kompetens o dels kunskaper som man kan skriva ned på ett papper o redovisa, alltså korta faktauppgifter söker ju elever ofta, tycker jag. (Peter-Rörstad)

Det mera långsiktiga projektet innebär att han på ett taktiskt metodiskt sätt försöker övertyga eleverna om att det även finns andra saker som är viktiga. Som t.ex. att lära sig resonera, analysera, hitta sammanhang, ett medvetandegörande genom att prata om hur man lär sig. Oftast redovisar eleverna siffror och faktauppgifter utan att ge tolkningar och helheter. I detta sammanhang kan det vara viktigt att komma in på vardagskunskaper, som ligger nära deras egen verklighet, menar Peter.

kan man få det att ligga nära deras vardag, så går det bättre, det tycker jag är solklart. Så man skulle göra mer praktisk matte. Särskilt när man får ta i saker och gå omkring och så här, det skulle man syssla mycket med. (Peter-Rörstad)

En fast struktur på arbetet med vissa utgångspunkter i gymnasiets läroplan

Han anser att det är viktigt att från början ge en mycket fast struktur och att göra klart i vilka frågor som klassen har möjlighet att vara delaktig i besluten. Peters utgångspunkt är att alla har kommit till folkhögskolan för att lära sig någonting och han gör väldigt tydligt att det inte går att förhandla om vissa saker, som t.ex. att han oftast ger läxor två gånger i veckan och att man regelbundet får prov och förhör. Detta är en sak som han bestämt och då gör han det mycket klart att detta kan man inte rösta om utan det är lärarens beslut. Han gör här jämförelser med högstadiet, där man klarar av små delar av matematiken och därefter har prov på detta.

Läxor skall de ha och jag tänker ge dem läxor och jag tänker göra det två gånger i veckan för det mesta. (Peter-Rörstad)

Vad det gäller vissa saker så vet ju jag exakt vad det är jag vill och tycker. Och tänker inte ändra mig och då brukar jag försöka tala om det också att det här har jag bestämt. (Peter-Rörstad)

Och det är egentligen precis som högstadiet att man tentar av bit för bit. Och när man har klarat alla bitarna så är man behörig på kurs A då. (Peter-Rörstad)

8.2 Lärarna - Rörland (Mona och Anders)

I den allmänna kursen på Rörland undervisar tre lärare med huvudansvaret för de allmänna ämnena, svenska, historia, samhälle, religion, naturkunskap (ca 16 lektionstimmar) samt ytterligare fem lärare med ansvar för engelska, matematik och tillvalsämnena psykologi och etik. Alla åtta lärarna bildar den allmänna kursens kurskollegium som regelbundet träffas och diskuterar planerings- och studerandefrågor. I nedanstående avsnitt beskrivs klassföreståndaren Anders och klassläraren Mona, som båda har många timmar i klassen.

Mona

Mona har en bakgrund som fältbiolog och naturvetare, vilket är en viktig grund i hennes liv "varit fältbiolog i hela mitt liv, ända sen småbarnsben". Hon har även praktiserat på gårdar, haft egen gård

och djur och är agronom. Hennes praktiska erfarenhet är oerhört värdefull i undervisningen, eftersom hon på så sätt "känner igen elevernas erfarenheter". Hon arbetar inte bara på det intellektuella planet utan vill binda ihop teori och praktik.

Mona är medveten om att det i den gamla lantmannaskolan, som ingick i folkhögskolan, fanns ett tydligt samband mellan en praktisk jordbruksinriktning och en teoretisk del. Mona är inte kristet engagerad men är aktiv i en kyrkokör i sin församling. För övrigt har hon sysslat med idrott och förut varit idrottslärare i många år vid skolan. Det var framför allt möjligheten att få jobba med skolans dåvarande naturkurs, som lockade henne till Rörlands folkhögskola för sju år sedan.

Det var inte alls skolans rörelsebakgrund, men jag tyckte inte att det var någon nackdel för det är mycket lättare att jobba på en kristen skola än på en landstingsskola. Mycket lättare på ett sådant här ställe för här är eleverna skötsamma. (Mona-Rörland)

På många andra skolor kan drog- och spritproblem göra det svårare att jobba, anser Mona.

Att lära för livet -vardagskunskap

Det är påfallande hur nära Monas bildningsinriktning ligger de ideal som man förknippar med den ursprungliga folkhögskolan. Som tidigare nämnts är hon jordbruksutbildad, agronom och skulle egentligen vilja ha större möjlighet att använda "gammal kunskap", som hon tycker kommer bort mer och mer i vårt samhälle. Hon vill varva teori och praktik så att det inte enbart blir en intellektualisering i undervisningsprocessen och använder sig därvid av all den erfarenhet hon skaffat sig i olika sammanhang.

Mona är medveten om att det i den gamla lantmannaskolan, som ingick i folkhögskolan, fanns ett tydligt samband mellan en praktisk jordbruksinriktning och en teoretisk del. Denna koppling är inte alls självklar längre, möjligen för vissa äldre kursdeltagare, medan den är främmande för yngre folkhögskolestuderande. "Många bitar har kommit bort i samhällsbilden, har gömts undan och är inte gemene mans egendom längre" (Mona-Rörland).

Allmän medborgerlig bildning - ett medborgarbildningsprojekt

Hon vill hjälpa de studerande att ta fram sådant som kan vara viktigt att veta mer om i dagens samhälle. Hennes ämnen, bl.a. biologi, fysik och kemi, är så omfattande att hon bara hinner ta upp bråkdelar av själva ämnena. Hon presenterar sina ämnen och låter sedan de studerande välja de inriktningar de vill ha. Utifrån dessa val gör hon sedan sin planering.

De flesta elever som kommer har den här förutfattade meningen om skolan, vad man ska göra och vad man inte ska göra och vad som ingår i kompetensen. Det är andra som hela tiden bestämmer vad dom ska lära sig. Dom flesta har den uppfattningen och så sätter dom sig på skolbänken och väntar och ser vad som händer, Och jag vill ta ur dom det där för det är ju inte så, lite är det så, men folkhögskoletanken är ju inte sån och jag tycker att det är viktigt att värna om folkhögskoletanken i dagens folkhögskola, eftersom den är mer och mer kompetensstyrd. Och styrs också av ungdomsskolan bara för att ungdomsskolan är kompetensstyrd. (Mona-Rörland)

Monas hopslagna ämnen kallas naturkunskap, men man kommer ofta in på miljöfrågor, samhällsproblematik och politiska frågor. Hon vill få de studerande att förstå varför fakta och helhetsbilder är så viktiga bl.a. genom att koppla undervisningen till ett samhällsperspektiv. I början av terminen får de studerande beskriva vad de vill ha ut av naturkunskapen och utifrån dessa önskemål formar sedan Mona sin planering. Det viktigaste är att förstå sammanhang, eftersom sådan kunskap inte finns tillgänglig i böcker eller datorer.

Meriteringsprojekt

Kompetensambitionerna får dock inte överflygla bildningsidealen

Mona ställer upp på systemvärldens krav på målinriktad kunskap, i form av behörigheter och kompetenstänkande, fast hon tycker att det gått för långt i detta avseende. Mona accepterar att de flesta i gruppen har kommit för att få någon form av behörighet, men hon anser att det gäller för läraren att balansera mellan det folkhögskolemässiga och en ren behörighetsinriktning. Hur mycket folkhögskoleideologi vågar man portionera ut och hur skall man bemöta deras "kompetensambitioner? " Mona menar att den studerande inte alltid väljer sin utbildning på ett medvetet sätt, utan ofta sker

det på ett slumpmässigt vis. Därför ligger det ett stort ansvar på läraren att försöka ge en helhet, en större bild, som kan vara till nytta även längre fram i livet.

Man ska mera uppmuntra att dom lär för livet än för en skola eller för en utbildning eller för ett yrke. Det är ju detta för livet som gäller allt eftersom det blir osäkrare i samhället. (Mona-Rörland)

Hon försöker så långt det är möjligt att ställa upp en motbild mot alltför rationella "kompetensambitioner" genom att arbeta med helheter och att "lära för livet" och menar att det är viktigt att hävda bildningsinriktningen i dagens folkhögskola. Hon blir lätt provocerad, när någon menar att det här behöver jag inte kunna för behörighetens skull, alltså kan jag hoppa över det. Eller när någon säger "tala inte om hur jag ska tänka utan visa hur jag gör". Mona vill koppla undervisningen till ett samhällsperspektiv för att kunna ge relevanta fakta och helhetsbilder.

För att motverka systemets starka krafter och förmå deltagarna att tänka och agera självständigt, försöker Mona driva igenom sina intentioner i undervisningen. Hon vill att deltagarna utvecklar en självständig tankeprocess med reflexion och problemlösning som en motvikt till skedmatning och utantillinläring. En del i klassen ställer inte upp på detta och Mona skapar därigenom en s.k. meta-komplementär⁴⁷¹ relation till deltagarna, vilket innebär att hon har "makten" och försöker genomföra sina idéer. På grund av deltagarnas kritik och motstånd måste hon dock efterhand anpassa sina metoder efter de studerandes önskemål och inte driva sina ambitioner för långt. Hon är medveten om att hennes undervisningsmetoder kan vara provocerande för någon deltagare.

Idag är det så hemsk hög status i det här med studier och att meritera sig, så det är det man går ut med, sen kan man ha andra motiv som man inte vill prata om, särskilt om dom har problembakgrund som många som har det i det här fallet. Finns det något mer officiellt så att säga drivande med den här framåtriktade kraften som prioriteras i vårt samhälle så är det den man går in på. Efteråt kan dom märka att något har hänt. (Mona-Rörland)

⁴⁷¹ Alexandersson, C., Dahlgren, L.-O., Larsson, S., Säljö, R. *Vuxen att lära*, FOU-rapport 49, 1985, s. 57.

Att förstå sina dolda mål och att livet är mer än det som andra dikterat

Monas bildningsprojekt finns inom folkbildningen med basen i miljötänkande och samhällsproblematik. Hon vill utmana sina deltagare att våga tänka självständigt och försöka förstå sammanhang och innebörder. Hon vill helst inte ställa upp på en oreflekterad målinriktning, där de studerande inte själva bestämt villkor och förutsättningar. Hennes bildningsprojekt har mycket gemensamt med folkhögskolans grundsyn bl.a. vad gäller allmän medborgerlig bildning, självverksamhet⁴⁷² och livskunskap. "Dom måste utgå ifrån sina egna inre jag, tror jag, för att bli starka i vad dom gör sen. Sen kan dom själv klara en kompetens tror jag" (Mona-Rörland).

Ett autentiskt bildningsprojekt, med vissa förbehåll

Mona arbetar inom en institution som i stort sett är i harmoni med hennes verkliga syn på bildning och kunskap. Hon har inget djupare kristet engagemang men sympatiserar med skolans rörelsebakgrund. En viss avvikelse i hennes syn föreligger på miljöområdet, där hon inte tycker att skolan lever upp till de formuleringar, som finns i måldokumentet. Hon känner av en viss oförmåga när det gäller att medverka till att leda in skolan i en mera miljöanpassad utveckling och på så sätt medverka till att skolan tar det moraliska ansvar som hon tycker att man har gentemot sin rörelse och sina studerande. "Ett kristet liv är ett ansvarsliv, ett moraliskt liv, som gör att man också lär sig att ta ställning till den här samhällsutvecklingen" (Mona-Rörland). Hennes starka miljöengagemang har påverkat många studerande på skolan.

Anders

Anders har en stark och långvarig knytning till huvudmannen och har även studerat vid några av rörelsens folkhögskolor och andra utbildningscentra. Han har utbildat sig till folkhögskollärare och sedan tjänstgjort vid skolan i mer än tjugo år. Anders tycker sig

⁴⁷² Ali Nordgren, en aktiv folkhögskoleman, ivrade för elevernas självverksamhet och yttrade bl.a. följande: "Men i den meningen bör all undervisning vara praktisk, att lärjungen skall ha nytta av den i sitt liv, i det att hans tänkande, känande och handlande bli påverkat av den till större reda, intensitet och målmedvetenhet." Terning, P. Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1918 - 1968. I: *Svensk folkhögskola 100 år*, del 3, 1968, s. 276-277.

vara för klassrumsbunden och möjligen för traditionell, fortfarande sökande efter sin egen modell. Han anser att det finns en del återhållande ramar, som begränsar ett mera flexibelt kunskapssökande, som t.ex. att det finns så många pendlare bland eleverna och att lärarna ofta delar tjänstgöringen mellan olika kurser och platser.

Eftersom Anders och hans familj bor inom skolområdet, tar skolan ett stort utrymme i hans liv. Han har nog mest tyckt att denna integration blivit till en helhet i hans liv och mycket av det han gör privat flyter ihop med det han gör i skolan. För tillfället håller han inte på med något eget studieprojekt, men när han för ett antal år sedan läste religionshistoria tyckte han att han hade stor nytta av detta i skolarbetet. Men det finns en annan sida också med denna starka koppling till arbetet, nämligen att knytningen till skolan emellanåt kan upplevas som alltför intensiv och uppfordrande.

mycket man håller på med är så pass knutet till skolan, så ibland känner man kanske att man inte borde knyta sig så helt till skolan som man faktiskt gör när man både bor här och jobbar här. (Anders-Rörland)

Anders betecknar sig som "rätt mycket traditionalist" och denna inställning återkommer även i hans syn på kunskap och inläring. Att vara en traditionell förmedlare blandas med rollen som "aktiverare". I den senare rollen efterfrågar deltagaren kunskap och Anders ser sig då själv som "en biblioteksförläggning" med uppgiften att visa på de möjligheter och resurser som står till buds. De traditionella lektionernas roll får dock inte undervärderas men han är öppen till att leta kunskap t.ex. i mötet med andra kulturer. Läroboken bör vara grunden i kunskapssökandet utan att han som lärare vill känna sig styrd av den eller förpliktigad att läsa allt.

Självbildningsprojekt, med en religiös utgångspunkt

Anders kommer inifrån skolans huvudmannaorganisation och har själv varit elev vid två av rörelsens folkhögskolor, vilket var en orsak till att han själv blev lärare. Skolans huvudmannaskap med "kristna rötter, värderingar och tro" i en bred ekumenisk mening, är mycket viktigt för honom, liksom de kristna värderingarna som finns med i hela skolans liv, i program, arrangemang, miljö, i arbetsgemenskapen. "Även om man inte använder ett religiöst språk

så finns dessa värderingar med i det man gör.” Det är tydligt att Anders bildningsprojekt utgår ifrån en religiös kärna och handlar om helhet, sammanhang och att nå in till individen på djupet. Detta innebär att han försöker etablera kontakt med alla i klassen för att lära känna deltagarna. I sin egenskap av klassföreståndare har han också samtal med var och en. Krister talar om honom som ”extra-pappan” som alltid ställer upp och som man har en speciell relation till utöver att han är läraren.

Det är viktigt för honom att det finns vida ramar för alla studerande vid skolan så att inte gränserna blir för snäva. Vi har tidigare sett hur viktigt de flesta studerande anser detta vara, i synnerhet de som inte har en kristen bakgrund. Härvid ligger ett stort ansvar på skolan så att alla deltagare kan känna sig fria från tvång och påverkan. Alla måste respektera de gränser som finns i form av skolans ramar och strukturer eller de gränser som individen sätter.

Anders ser tydligt en av sina lärarroller som ”kompisen - kamratläraren” eller ”medmänniskan” och har som en utvecklingsinriktning att få denna roll att mera sammansmälta med den traditionella lärarrollen, undervisaren - omdömessättaren. Det gäller närmast att få en naturlig kontinuitet i de olika rollgestalterna. För väldigt många av de studerande är den sociala kommunikativa dimensionen av stor betydelse, vilket märks av den uppskattning, som Anders röner på detta plan. Den sociala och smått kurativa inriktningen är mycket framträdande hos Anders, vilket inte minst framgår av de studerandes uttalanden. Hans klassföreståndarskap sammanfaller också lyckligt med förmågan att visa omsorg om och ta hand om människor.

Varsamhet och respekt gentemot varje individ

Han tycker att lärare automatiskt ”eleviserar” de människor som kommer som studerande till skolan och att det emellanåt kan kännas förmyndaraktigt, när man antar sina givna roller som lärare och ”elever”. Många av skolans studerande, i synnerhet de äldre, reagerar också på denna tydliga uppdelning i ”elever” - lärare, men inskolas relativt snabbt i förhållningssättet. Det är möjligt att Anders bakgrund gör att han speciellt reagerar på detta förhållande. I sin egenskap av folkbildare och lärare är han en ovanligt ”fri individ”, som inte gått den vanliga gymnasievägen utan har studier vid två

folkhögskolor, ämnesstudier och folkhögskollärarytbildning som utgångspunkt för sitt bildningsprojekt.

Anders är ytterst försiktig gentemot individen och tar inte gärna kollektivet till hjälp för att pressa på. Men han anser att det måste finnas en utmaning, för att en utveckling skall komma till stånd. Det ska uppstå ett behov hos de studerande, när de känner att "de har något att spänna sig emot när det gäller redovisningsformer och ibland att arbeta fram emot" (Anders-Rörland).

Ett demokratiskt bildningsprojekt, en praktiskt tillämpad demokrati

En annan viktig pol i Anders lärarskap är hans demokrati- och människosyn. I sin undervisning ger han ofta exempel på en praktiskt fungerande demokrati, avsedd att tjäna som en mall för framtiden. Det är viktigt för honom att alla känner sig delaktiga i arbetet och att man inte tvingar fram ett större ansvar än de studerande är beredda att ta på sig. Han har upplevt en tid inom folkhögskolan, där läraren mest var medstuderande, vilket hade en del negativa konsekvenser. Därför vill han absolut inte skapa arbetssituationer, där de studerande sitter tysta, tills någon inte står ut längre. Han menar att detta är att "odla konflikten som arbetsmodell", i stället bör man söka samförståndslösningar. Hans bakgrund har gett honom denna starka konsensusinriktning som arbetsmetod. Han har ambitioner att ge exempel på demokratiskt handlande i sin undervisning, som kan tjäna som vägledning för deltagarna.

Vardagskunskap och ett helhetstänkande går att kombinera med en behörighetsinriktning

Anders menar att det finns en svårighet i att de studerande kommer till folkhögskolan enbart för att uppnå behörighet i något eller några ämnen och få ett bra omdöme. Men han anser att detta är hanterbart. Varje individ ska i görligaste mån få utvecklas efter sina intressen och möjligheter. Det är lärarens och skolans ansvar att skapa en så kreativ och intressant studiemiljö som möjligt.

Eftersom de studerande är så målinriktade är det vanligt att man "tänker i små bitar --- vad ska jag göra för att det ska motsvara A- eller B-kursen på gymnasiet". Anders tror att folkhögskolan måste ta större hänsyn till denna inställning, men däri finns också risken att arbetsformerna påverkas för mycket. Han menar att deltagarnas behörighetsinriktning ökat. "Mer och mer av, att man ska komplet-

tera ett avbrutet gymnasium, några få har andra utgångspunkter.” Det är vanligare nuförtiden att de studerande på den allmänna kursen är yngre och har ett stort behov att komplettera sin gymnasieutbildning. Det uppstår dock inte något konkurrens klimat i gruppen, utan man gör i stället jämförelser med sin egen situation. Han tycker att det vore fel att för mycket målstyra utbildningen, eftersom ”det är ju under processens gång som de nya stegen i processen kommer, många gånger även inom ramen för ett lektionspass” (Anders-Rörland).

En ökad inriktning mot behörighet, i kombination med en folkbildningstradition

Anders menar att skolan i ökande grad måste tillgodose de studerandes anspråk på att kunna få behörighet, men samtidigt driver hans starka folkbildningsengagemang honom att försöka ta fram de skymda perspektiven hos individen. Han ger inte läxor och prov utan betonar helheter och vardagskunskaper i sin undervisning och han ser en risk i att helhetssynen, mångfalden och det kreativa försvinner, när de behörighetsgivande studierna tar överhanden. Denna kluvenhet, som han anser går att hantera, ger honom i själva verket svårigheter och hans dilemma ligger i att han egentligen inte vill målstyra så mycket som han tvingas till, utan i stället tycker, som tidigare nämnts, att själva processen tillhör det mest väsentliga.

Vi har tidigare sett hur vissa studerande satsar halvhjärtat på en del ämnen, som de inte anser matnyttiga, och i stället lyssnande glider med. Det finns också en risk att de studerande kan uppleva innehållet suddigt och strukturlöst, om läraren inte lyckas förankra sin målsättning och vision i klassen. Här finns uppenbara svårigheter för Anders att förena folkbildningsambitionerna med en mera styrd behörighetsinriktad undervisning.

8.3 Sammanfattning, Rörstad och Rörland

Lärarnas bildningsprojekt, som de vill genomföra tillsammans med de studerande, är mycket självbildningsinriktade och i samklang med de grundvärderingar man har och de livserfarenheter man gjort. Lenas klass- och bildningsresa präglar mycket av hennes förhållningssätt i klassen. Självupprättelse- och självutvecklingsprojekten är mycket uttalade hos henne och hon understryker betydelse-

sen av livskunskaper, medmänsklighet, självständighet genom kommunikation och dialog. Lenas engagemang inom politiken och hennes tankar om samhälle, ideologi och helhet utgör grunden i det medborgarbildningsprojekt, som är utmärkande för henne.

Peters eget uppror mot auktoriteter av olika slag, som tog sin början i unga år är en ledstjärna för honom och han talar om demokrati, individuell utveckling, självbildning och även vardagskunskap. Demokratiprojektet är grunden i hans filosofi och han är upptagen med att försöka utveckla deltagarnas medbestämmande och självverksamhet ytterligare. Men Peter har många bottnar och en stark inriktning mot ett meriteringsprojekt, där läxor, prov och förhör är självklarheter.

Mona har en uttalad folkbildningsbakgrund och hennes erfarenheter och inställning har likheter med den ursprungliga folkhögskolans bildningsprojekt. Hon är utbildad agronom och talar om "gammal kunskap" som håller på att gå förlorad i samhället och betydelsen av ett miljötänkande. Vardagskunskap, helhet, självständighet och samhällsanknytning är några grunder i hennes medborgarbildningsprojekt.

Anders har också gjort en bildningsresa inom folkrörelse, folkbildning och frikyrka. Han har inte upplevt någon betygssstress i gymnasiet, eftersom han aldrig gått där, utan är i stället genomsvad av folkbildningens grundtankar. Därför har han inte några läxor eller prov i sin klass och hans ämnen samhälle, historia och religion underlättar detta förhållningssätt. Kristna värderingar, medmänsklighet, varsamhet och ett demokratiskt bildningsprojekt. Han talar om människan och om helhet, sammanhang och respekt för varandra. Anders företräder ett speciellt självbildningsprojekt på kristen grund och ett praktiskt uppbyggt demokratiprojekt.

Som synes finns många gemensamma drag i lärarnas bildningsprojekt och det är tydligt att de vill göra något utöver det vanliga skolmässiga utbildandet. En annan minsta gemensamma nämnare är just att alla fyra lärarna också ser meriteringsprojektet som något betydelsefullt för de studerande, som det gäller att hantera på bästa möjliga sätt. Lärarna är också ganska övertygade om att det går att förena detta meriteringsprojekt med det bildningsprojekt som de uppfattar som det mest väsentliga inom folkhögskolan. De försöker var och en på sitt sätt balansera dessa olika bildningsprojekt utan

att diskutera med varandra eller att göra någon samordning tillsammans. Lena, Mona och Anders tycker att de emellanåt pressas för långt in i meriteringsprojektet av de studerande medan Peter, som är yngre och inte har samma folkbildningsbakgrund som de övriga, inte riktigt ser dessa svårigheter. För honom verkar meriteringsinriktningen vara huvudinriktningen och minst problematisk. Beträffande lärarnas bildningsprojekt i förhållande till skolan (institutionen) kommer detta att diskuteras i kapitel 10 "Processen".

I nästa kapitel får vi ta del av de båda folkhögskolornas bildningsprojekt och kan då jämföra de förväntningar och målsättningar som studerande och lärare har med institutionens officiella riktlinjer.

9. Bildningsprojekt – Institution

Folkhögskolans tillhörighet till folkbildningsområdet ses ofta som en självklarhet och därför kan begreppet institution som beteckning på skolformen upplevas en aning artfrämmande, även för dess personal. Ovanan vid institutionsbeteckningen antyder något av den spännvidd och mångfald som finns mellan de båda polerna, folkhögskolan som folkbildare och vuxenutbildare. Den enskilda folkhögskolan som institution betraktad, omfattar förutom studerande, personal och folkhögskolans styrelse även den tradition/ideologi som utvecklats vid skolan. Skolornas s.k. målprogram är uttryck för den ideologi och viljeinriktning som huvudmän och skolsamhälle fastställt. Här kan föreligga skilda intressen hos huvudmän och rektor eller mellan dessa parter liksom i förhållande till lärargrupp och studerande. I nedanstående avsnitt skildras dock enbart de studerade folkhögskolornas självförståelse i termer av bildningsprojekt fast på en institutionell nivå.

Enligt Liedman-Olausson karakteriseras en institution av att den har en "materiell apparat, ett normsystem och en personal".⁴⁷³ Den materiella apparaten för folkhögskolans del består av undervisningslokaler, administration, service och andra basfunktioner. Normsystemet utgörs av de förordningar och bestämmelser som åläggs skolan från myndighetshåll och de mera informella regler, traditioner och attityder som utvecklats inom institutionen. Enligt Liedman och Olausson är en viktig uppgift för en institution själva socialiseringen. De som arbetar där:

måste också fostras in i dess sätt att verka. Var och en skapar sig en 'egen' ideologi om den verksamhet de deltar i, antingen man nu

⁴⁷³ Liedman, S-E., Olausson, L. *Ideologi och institution - Om forskning och högre utbildning 1880-2000*, 1988.

anpassar sig eller gör motstånd mot delar av det handlingsmönster som är dominerande.⁴⁷⁴

Kopplingen mellan ideologi och institution är hela tiden påtaglig. Arvidson talar om "folkeopplysning" som en institution i samhället och hänvisar till Liedmans ovan beskrivna tankar om institutionen.⁴⁷⁵

Beskrivningarna av de båda skolornas institutionella strukturer och bildningsprojekt sker utifrån verksamhetsplaner, reglementen, måldokument, protokoll och andra handlingar men även med utgångspunkt i samtal och möten med personal och studerande vid skolorna. Framför allt har jag försökt visa på den demokratiska apparat som byggts upp i form av styrgrupper, kommittéer och övriga aktivitetsgrupper. Avsikten är att försöka teckna de bildningsprojekt som bildar skolornas interna och officiella läroplan och som avspeglas i organisationsstruktur och internatliv, i vardagsarbetet i klassrummen och i de otaliga möten som äger rum människor emellan på skolorna. Dessa bildningsprojekt är riktlinjer för alla kurser som skolorna anordnar, men givetvis finns avvikelser och variationer i förhållningssätt inom olika kurser. Min utgångspunkt har varit de allmänna kurserna på de båda skolorna.

9.1 Rörstads folkhögskola

Rörstads folkhögskolas särskilda inriktning "utgår från en ekologisk-humanistisk grundsyn insatt i ett globalt perspektiv".⁴⁷⁶ Denna idémässiga förankring förstärks genom ett nära samarbete med huvudmännen och genom de korta kurser man genomför tillsammans. Den allmänna kursen har utgjort basen i verksamheten och kommer även framöver att utgöra ett bärande element vid skolan.⁴⁷⁷ För övrigt finns invandrarlinje, fritidsledarlinje och en internationell linje och dessutom uppdragsutbildning, som bl.a. riktar sig

⁴⁷⁴ Liedman, S-E., Olausson, L. *Ideologi och institution - Om forskning och högre utbildning 1880-2000*, 1988, s. 10.

⁴⁷⁵ Arvidson, L. Med rörelsen som fast punkt. I: Arvidson, L. & Stenøien, J.M. *Arbeiderbevegelsen og kvinnebevegelsen som møteplasser. Arbeidsnotat fra forskningsprosjektet Kunnskap og demokrati*, 1998.

⁴⁷⁶ Rörstads folkhögskolas bildningsprogram, 1990, s. 8.

⁴⁷⁷ Ibid., s. 11.

till kortutbildade och andra angelägna grupper. Skolans profilområden är "Natur och miljö", "Internationella frågor" och "Ledarskap". Miljötänkandet skall således genomsyra skolans verksamhet eller som man själva benämner inriktningen, en ekologisk-humanistisk grundsyn.

I bildningsprogrammet framhålles att folkbildningen utgör en utgångspunkt, liksom folkhögskolans allmänna förutsättningar för övrigt.⁴⁷⁸ Folkbildningsförordningen betraktas alltså som ett styrdokument. Skolan har sin grund i folkbildningen, ett allmänt medborgerligt bildningsprojekt. Skolans bildningsprogram får som konkret konsekvens att skolan skall verka för ett antal viktiga uppgifter som t.ex. att stärka människors självkänsla, att främja en demokratisk bildning⁴⁷⁹ och att stimulera känslomässiga upplevelser och kulturell aktivitet m.m.⁴⁸⁰ Det ska också finnas allmän kurs med vuxenutbildning för kompetenshöjning, allmän och särskild behörighet och dessutom bildning och utbildning för prioriterade grupper. Skolan betonar således vikten av de studerandes personlighetsutveckling och självbildning samt att demokrati genomsyrar hela verksamheten. Här understryks betydelsen av vuxenutbildning utifrån olika aspekter, ett klart uttryckt meriteringsprojekt.

Ansvar för att skolans bildningsprojekt genomförs vilar i princip på alla i skolsamhället, men framför allt hos den styrelse som årsmötet valt och skolledningen. Styrelsen består av sex ordinarie ledamöter⁴⁸¹ – därav fem ordinarie företrädare för huvudmännen samt skolans rektor. Därutöver adjungeras en representant för lärargruppen, en representant för övrig personal, en sekreterare samt en studeranderepresentant. Årsmötesförhandlingar genomförs i form av ett stormöte med huvudmännen, skolans personal och

⁴⁷⁸ Här nämnes bl.a. följande ideologiska utgångspunkter: allmän medborgerlig bildning, ökad medvetenhet om sina egna och omvärldens villkor, vidgad förmåga att känna och uppleva, utvecklat kritiskt omdöme, självständighet och samarbetsförmåga, ökade möjligheter att vara skapande m.m. I begränsad omfattning kan man även erbjuda yrkesinriktad utbildning vid skolan. (Hämtat ur skolans bildningsprogram från 1990, s. 5–6).

⁴⁷⁹ Här påpekas att demokratin hela tiden måste erövrats på nytt och att det krävs människor som kan hävda sin åsikt och ställningstaganden i en respektfylld samverkan. (utdrag ur skolans bildningsprogram, 1990, s. 7).

⁴⁸⁰ Rörstads folkhögskolas bildningsprogram, 1990, s. 7.

⁴⁸¹ Två av skolans tre huvudmän har även vardera en suppleant i styrelsen.

elevrepresentanter. Vid årets möte är ett tiotal lärare närvarande och lika många studeranderepresentanter. Styrelsen har även ett arbetsutskott bestående av tre ordinarie och tre adjungerade medlemmar.⁴⁸²

Ledningsgruppen

Ledningsgruppen sammanträder varje vecka. I denna ingår rektor, kursföreståndarna och två representanter för kringpersonalen. Dessutom finns ett personalråd för all s.k. kringpersonal som möts en gång i månaden.

Kursrådet

Kursrådet består av representanter för alla långkursklasser och olika personalgrupper och sammanträder en gång i månaden. Detta råd är skolans högsta beslutande interna organ. Kursrådet har ett arbetsutskott som sammanträder när man själv anser sig behöva (ca 3–4 gånger per termin). AU förbereder ärenden och tar även vissa beslut. I utskottet sitter husmor, två lärare och tre studerande. Alla skolans olika grupper är representerade i kursrådet, studerande och personal, rektor, lärare, husmor och det är de studerande som är ordförande. Dagordningarna skall i förväg vara behandlade på klassråden. Mitt intryck är också att dessa formella funktioner fungerar tillfredsställande under året, som att skicka ut dagordningar, upprätta protokoll och delta i sammanträden. Klassrepresentanten tar upp aktuella frågor som diskuteras på klassråden. Vikten av detta betonas.

Lärarrådet

Lärarrådet träffas en gång per månad och vid ett tillfälle diskuterar de fjorton närvarande lärarna den s.k. ramplanen för skolan som gäller verksamhetens omfång och inriktning. En lärare anger tonen genom att markera betydelsen av att man i viss mån anpassar de behörighetsgivande allmänna kurserna efter gymnasiets läroplan. Han menar att man jämförelsevis läser fler timmar än man behöver om man är ute för att nå behörighet i t.ex. naturkunskap. Gymnaskurserna A och B i naturkunskap kan egentligen läsas in på kortare tid och på så sätt kan man snabbare nå sin behörighet till en lägre kost-

⁴⁸² Verksamhetsberättelse för Rörstads folkhögskola 1994/95, s. 17–20.

nad. Det är slöseri med tiden att jobba på det nuvarande sättet "eleverna har inte ekonomiska möjligheter, bör inte behöva gå i hela karusellen" (lärare-Rörstad). Här efterlyses en större flexibilitet, snabbare genomströmning som kommer att "ge fler större möjligheter än idag, än som har varit" (lärare-Rörstad)).

En annan lärare hävdar att "det ska vara riktiga folkhögskolekurser men dom ska också vara behörighetsgivande kurser, ska ge mera bredd än på gymnasiet, så ska det vara" (lärare-Rörstad).

Varannan vecka genomförs linjevisa lärarråd på långkurserna.

Elevkåren

Rektor driver på i frågan om att få fram en fungerande elevkår vid skolan. Han berättar mycket engagerat på det första kursrådet om sina tankar om en ny elevkår. Den förutvarande har gått på sparlåga, eftersom ingen velat engagera sig. Rektor tar CSN kortets försvinnande som exempel på en fråga, där elevkåren har engagerat sig tidigare, men nu bryr sig ingen längre och ingen i elevkåren orkar "fightas" för föräldratillägget. Rektor säger att det verkligen är en hjärtefråga både hos skolans styrelse och honom själv personligen att få igång en fungerande elevkår. Han berättar att rektorerna i distriktet har samarbetat i fråga om SVUXA och barntillägget och uppvaktat sina riksdagsmän, dock med ett klen result. Det kommer senare ett förslag om att elevkåren skall ta mer aktiv del i skolans verksamhet och att ett elevråd, med representation från varje klass, är under organisation. Elevrådets ordförande väntas bli adjungerad till skolans styrelse. Skolans elevkår upprätthåller en viss verksamhet, under läsåret 1994/95, men engagemanget och aktiviteten upphör under årets gång.⁴⁸³

Miljögruppen

Denna grupp tänker arbeta med temat "handla miljövänligt" och försöker även göra skolan miljövänligare. Man har för avsikt att vara en blåslampa i kampen för en bättre miljö.

Kulturgruppen

På Rörstad finns en mycket aktiv kulturgrupp, som ser till att det är ett stort utbud av kultur på skolan. Man vill arrangera kulturdagar,

⁴⁸³ Verksamhetsberättelse för Rörstads folkhögskola 1994/95, s. 17.

föreläsningar och utställningar. Gruppen har 25.000:- till sitt förhållande. "Vi vill forma och göra Rörstad till en kulturskola" (lärare-Rörstad). Kulturgruppen gör en utvärdering av kulturen på skolan i slutet av terminen och av 100 besvarade enkäter (250 delades ut) var 75 % studerande nöjda och 16 % negativa. Trots det dåliga gen-svaret tolkas resultatet som tillfredsställande.

Dessutom finns lärarpersonal representerade i alla andra grup-per som finns på skolan som t.ex. aktivitetsgrupp i: sömnad, skol-tidning, kooperativ verksamhet, foto, skolträdgård, kroppsvård, jymning, oljemålning, motion, musik, tennis och skapande i olika former. Det finns även en Estlandsgrupp, som hjälper en skola för psykiskt och socialt handikappade barn i Estland.

Sammanfattning

Det är ett omfattande bildnings- och kunskapsprojekt som Rörstads folkhögskola betonar och ger uttryck för. Tyngdpunkten ligger på miljötänkandet och den ekologiskt-humanistiska grundsynen, i ett globalt perspektiv. Andra för skolan väsentliga områden är person-lighetsutveckling, självbildning och ett medborgerligt bildningspro-jekt. I alla sammanhang understryks vikten av att demokrati tilläm-pas i praktisk handling. Från klassrumsarbetet till årsmötet i vilket ett tiotal av skolans studerande deltar. Själva vuxenutbildningen är mycket viktig som en kompetenshöjning och som en möjlighet för de studerande att uppnå allmän och särskild behörighet. Merite-ringsprojektet framhålls som en angelägen uppgift för skolan. Det är även tydligt att skolan så långt det är möjligt vill ge de bästa förutsättningarna för grundkursen att uppnå önskade behörigheter, men man är även mycket klar över att det skall vara på folkbild-ningens grunder.

Skolan lyfter fram sin bas- och grundkurs och satsar redan nu på dessa kurser, men vill fortsätta att lägga ytterligare resurser och stöd på denna inriktning. Man hävdar att det redan blivit en kvali-tetshöjning inom grundkurserna genom denna satsning. Här betonar således skolan ett självupprättelse/självtvecklingsprojekt.

Jag upplever att de lärare som jag intervjuat och träffat i sam-band med undersökningen känner sig helt delaktiga i skolans bild-ningsprojekt, med andra ord har ett bildningsprojekt som befinner sig i samklang med institutionens. Vissa avvikelser föreligger

beträffande skolans droginställning, där somliga lärare inte önskar en fullt ut så "liberal drogpolitik" som existerar vid skolan. Dessutom finns vissa skillnader i synen på skolan som representant för utbildning eller bildning.

9.2 Rörlands folkhögskola

I skolans informationsbroschyr framställs skolan som "en mötesplats med människor i centrum". De "vardagliga mötena med kurskamrater och personal" betonas, liksom "samtalen, gemenskapen och kontaktnöjligheterna".⁴⁸⁴

Skolan har ett kristet huvudmannaskap och verksamheten vid skolan bygger på kristen livssyn. Det finns en allmän kurs vid huvudskolan (och vid externatet), ett antal specialkurser i skapande ämnen samt olika utbildningar och fördjupningar inom det kristna området. Dessutom finns utlokaliserade kurser på ett flertal platser i landet. Skolan riktar sig till alla, oavsett livssyn. I skolans verksamhetsplan för 1994–97 framhålls att:

Arbetets mål är att främja allmän bildning, kultur och kristen människosyn, verka för ett brett samhällsengagemang och ansvar för skapelsen.⁴⁸⁵

Det framgår vidare av verksamhetsplanen att den allmänna kursen skall ge grundläggande utbildning och/eller kompetens för fortsatta studier. Dessutom finns andra mål för perioden, som bl.a. gäller att utveckla samarbetet med huvudmannen och att hålla ekonomin i balans.

Viktiga förhållningssätt i den pedagogiska verksamheten är gemenskap, delaktighet och en helhetssyn som bygger på folkhögskolans bildningsideal och pedagogiska metoder, i form av människans inneboende längtan och aktiva sökande efter kunskap.⁴⁸⁶

Andra mål för skolan är att medverka till självkännedom, personlig mognad och en fördjupad livssyn. Man vill även göra delta-

⁴⁸⁴ Prospektet, Rörlands folkhögskola, 1998, s. 2.

⁴⁸⁵ Verksamhetsplan för Rörlands folkhögskola 1994–97.

⁴⁸⁶ Rörlands folkhögskola. *Dokument om pedagogiskt arbete*, s. 1.

Dokument som framarbetats på skolan berör, pedagogiskt arbete; pedagogiska mål och metoder.

garna öppna för ett mångkulturellt samhälle samt verka för ett trovärdigt förhållningssätt i vardagslivet och uppmuntra till samhälls- och miljöengagemang.⁴⁸⁷

Här beskrivs i verksamhetsplanen ett medborgarbildningsideal avsett att främja ett samhällsengagemang grundat i miljö- och samhällsfrågor och allmänbildning. Vidare uttrycks ett humanistiskt personlighetsbildande ideal omfattande kultur, en kristen människosyn, gemenskap, självkännedom, personlig mognad och helhets-syn. Det finns även delar av ett självbildningsideal i form av "en helhetssyn som bygger på folkhögskolans bildningsideal och pedagogiska metoder" där "individens längtan och aktiva sökande efter kunskap" kommer till uttryck.⁴⁸⁸ I verksamhetsplanen tecknas även ett meriteringsprojekt med grundläggande utbildning och/eller kompetens för fortsatta studier.

I skolans reglemente framgår hur ansvarsförhållandet mellan styrelse, rektor och skolråd är organiserat. Huvudmannen fastställer riktlinjerna för skolans verksamhet, har det ekonomiska ansvaret och det omedelbara ansvaret för driften av skolan och förvaltningen av dess tillgångar. Styrelsen består av elva ledamöter, därav åtta företrädare för huvudmannen, skolans rektor, en representant för lärargruppen, en representant för övrig personal samt en adjungerad studeranderepresentant med förslags- och yttranderätt. Rektor ansvarar för skolans verksamhet inför styrelsen och samordnar och leder arbetet vid skolan.

Skolans demokratiska och organisatoriska struktur är uppbyggd av ett nätverk av grupper och kommittéer, varav en del redovisas här. Skolan lägger stor vikt vid att de demokratiska processerna fungerar och att de studerande finns med i planeringsarbetet. Man kan tala om att skolan har ett demokratiskt bildningsprojekt avsett att lära människor delaktighet, solidaritet och kristen människosyn.

Skolrådet⁴⁸⁹ svarar för långsiktig och övergripande pedagogisk planering och uppföljning och består av: rektor, tillsvidareanställda

⁴⁸⁷ Rörlands folkhögskola. *Dokument om pedagogiskt arbete*, s. 2.

⁴⁸⁸ Verksamhetsplan för Rörlands folkhögskola 1994–97.

⁴⁸⁹ Enligt Skolrådets protokoll 941018 framgår att Skolrådet är ett nybildat råd som handhar gemensamma frågor som tidigare behandlats av Lärarrådet. Detta nya Skolråd har en bredare representation från olika personalgrupper och kursdeltagare än tidigare.

lärare, internatföreståndare/husmor, kurator, ekonomichef, bibliotekarie, två representanter för övrig personal samt två representanter för de studerande.

Skolrådet tillsätter ofta utredningsgrupper. Här diskuteras t.ex. behovet av den bidragsberättigade utbildningen liksom sättet att klassificera de kurser som skolan redan har. Eftersom skolans måldokument kommer att ses över så får skolrådet i uppgift att samtala, granska och ge förslag till förändring av texten i måldokumentet.⁴⁹⁰ En rapport från RIO initierar en diskussion om maktstrukturer på folkhögskola. Här finns också en uppdelning i olika ansvarsområden: invandrarfrågor, miljöfrågor, handikappfrågor, missbruk/kriminalitet och kulturfrågor.

Skolrådet är inget forum som är välkänt för de studerande på den allmänna kursen och under hösten deltar inte några representanter för de studerande över huvudtaget. Ett exempel på skolrådets uppgifter kan vara att skolans måldokument ska ses över och eventuellt revideras. Skolrådet får i uppgift att samtala, granska och ge förslag till förändring av texten i måldokumentet. En frågeställning som introducerats och diskuterats är: "Vilket budskap ger vår schemauppläggning?" I detta sammanhang diskuteras problemen kring schematider och arbetssituation. Eftersom inte några representanter från den allmänna kursen deltagit och i stort sett ingen känner till skolrådets existens har inte detta forum fungerat för den allmänna kursen. Här kan kanske spåras en orsak till att några studerande ger uttryck för att det är bara i de små, små sakerna man får vara med och bestämma. De flesta i den allmänna kursen anser att det finns ett acceptabelt studerandeinflytande på skolan. På frågan vem som har makten på skolan svarar Åsa (studerande): "Oj, det vet jag faktiskt inte, jag tror det ligger på eleverna nästan, eftersom det inte är som på en vanlig skola där rektorn bestämmer vad vi ska göra" (Åsa-Rörland).

Kursrådet består av representanter för olika delar av verksamheten, studerande och personal och skall under kurstid vara ett forum för dialog och information.⁴⁹¹ Detta råd fyller en viktig funktion som sammanbindande länk mellan olika kurser och mellan

⁴⁹⁰ Skolrådets protokoll 960204, § 14.

⁴⁹¹ Reglemente för Rörlands folkhögskola - måldokumentet.

lärare och kursdeltagare. Ofta finns rektor med och åtta-tio studerande, två lärare och två från personalen. Lärare och studerande planerar tillsammans den pågående verksamheten och här rapporteras om skrivelser och meddelanden från olika håll och tillsätts även arbetande kommittéer. Från Grebbestads folkhögskola kommer t.ex. en uppmaning att fylla i listor i protest mot Frankrikes kärnvapenprov.

På lärarmötet har lärarna i den allmänna kursen betonat vikten av en allmän kompetens, ett allmänt bildningsprojekt, där bredd och helhet är det viktigaste och där den särskilda behörigheten får komma i efterhand. De inriktningar och förslag som under mötets gång framkommer tyder också på en stor öppenhet för ett annat mönster än det normala schemat där ämnena avlöser varandra i två lektions perioder. Om inte annat så för att skapa ett avbrott i regelbundenheten. Man diskuterar vilken profil kursen egentligen har och man kommer fram till hur viktig "bredden och öppenheten är --- vilken profil?" (Gunnar-Rörland). "Egentligen bara profilen allmän kurs" (Anders-Rörland). "En profil av en traditionell allmän kurs med allmän medborgerlig bildning. Om man styr upp profilen innebär det att vissa stängs ut" (Mona-Rörland).

Lärarna diskuterar de närvarokriterier som skall gälla för att intyg skall kunna utfärdas på skolans långkurser. En studerande måste ha varit närvarande minst 80 % totalt för att intyg ska utfärdas. En lärare uttrycker sitt missnöje över både elevers och lärares sätt att hålla tider, dvs. komma i tid till lektioner, sammanträden eller andra samlingar. Kollegiet instämmer i kritiken och ställer upp på en skärpning "för att visa att vi tycker att det är både viktigt och självklart att hålla tider".

Personalutbildningsgruppen redogör för sina tankar kring pedagogiskt utvecklingsarbete. I lärarkollegiets kommentarer framgår att det är betydelsefullt att rektor får en överblick över skolans pedagogiska arbete, att lärarna får en konstruktiv kritik av sitt pedagogiska arbete och att fastare kurskollegier skapas.

Alla lärare finns representerade i någon av alla de möten och kommittéer som existerar på skolan. Eftersom dessa grupper ger en bild av innehåll och målinriktning så redovisas de här: Styrelsen, kursrådet, Magnifiket, lärarkollegiet, morgonsamlingskommittén, kulturgruppen, konstgruppen, biblioteksgruppen, personalutbild-

ningsgruppen, pedagogiska utvecklingsgruppen, utvärderingsgruppen, nattvardskommittén och miljögruppen.

Sammanfattning

Man kan konstatera att skolan i sina olika uttrycks- och handlingsformer förespråkar ett humanistiskt personlighetsbildande och demokratiskt bildningsprojekt och ställer sig bakom folkhögskolans bildningsideal. Efter att ha diskuterat utgången av en utvärdering som gjorts på skolan har lärare och rektor som målsättning att förbättra de studerandes samhällsengagemang, i kulturella, politiska och samhälleliga sammanhang. Detta medborgarbildningsprojekt anses således som en angelägen sak för skolan och man avser att uppgradera detsamma.

Skolan framhäver att de studerande skall ha möjlighet att uppnå allmän och särskild behörighet, ett klart uttryckt meriteringsprojekt. Här finns olika meningar om graden och arten av hur ett sådant meriteringsprojekt skall utformas, men lärarkollektivet har understrukit vikten av en inriktning mot allmän kompetens med bredd och djup i studierna, där den särskilda behörigheten inte får bli styrande.

I kapitel 9 har vi fått ta del av Rörstads och Rörlands målinriktningar och visioner för sina folkhögskolor. Det är i synnerhet skolledning, lärare och huvudmän som arbetat fram dessa handlingsprogram och pedagogiska utgångspunkter för folkhögskolorna. I nästa kapitel beskrivs mötena mellan de olika bildningsprojekten i klassrummen. Det är således praktiken eller utformningen av verkligheten som skildras i detta kapitel.

10. Processen

Möten mellan bildningsprojekt i klassrummet

Vi har så här långt genom bl.a. intervjuer och beskrivningar av året på skolorna lärt känna de olika bildningsprojekt som finns på folkhögskolorna ifråga, Rörstad och Rörland. I detta avsnitt beskrivs nu mötena mellan de huvudsakliga aktörerna, deltagarna och lärarna, med institutionen (skolan) som en inramning och förutsättning. Min presentation av processen sker i form av fyra bilder hämtade från klassrummen på de två skolorna. Vi får träffa "vår" allmänna kurs på Rörstad och iaktta interaktionen mellan klassen och Lena (klassföreståndare) och Peter (klasslärare). Mötena tecknas i bild 1 och bild 2. Motsvarande möten äger rum på Rörland mellan klassen och Lena (klassföreståndare) och Peter (klasslärare), vilket beskrivs i bild 3 och 4.

När folkhögskolans övergripande mål, inriktning, ramar och styrmedel bestäms så har vi tidigare konstaterat att stat, landsting och kommun representerar den officiella myndigheten och att huvudmannen, skolans styrelse och rektor utgör ett internt myndighetsplan. Det finns även andra "myndighetsinstanser" och påverkanskrafter som t.ex. folkbildningsrådet och SFHL (kap. 4.3.1). Det är dock först i mötet mellan de studerande och lärarna i klassrummet, som det går att iaktta hur verkligheten utformas.

Processen

Som underlag för nedanstående kapitel "Möten mellan bildningsprojekt i klassrummet" har ett antal exempel tagits från mina deltagande observationer i klasserna, avsedda att beskriva processen i klassrummet. De bildningsprojekt som deltagarna ger uttryck för möter här lärarnas bildningsprojekt, med skolornas eget bildningsprojekt som en bakgrund eller relief. Dessa möten kan också

betecknas som en process som uppstår när bildningsprojekt möts. Det är särskilt två sidor av processen som är av intresse, nämligen hur innehållet i bildningsprojekten påverkas i mötet mellan deltagare och lärare (institution) samt vilka uttryck denna påverkan tar sig i ett maktperspektiv.

Det har varit min avsikt att låta de studerande vara i fokus, när processen beskrivs. Detta har varit svårt att genomföra, mycket på grund av att lärarna så påtagligt befinner sig i centrum i undervisningssituationen och att det således oftast är en mycket "skolmässig" situation som beskrivs.

Det är heller inte lätt att se vad som egentligen sker i klassrummet, därför att de studerande vanligtvis inte låter sina verkliga tankar och avsikter komma fram under en lektions gång. Verklighetens handlingar uttrycker ju ofta en syn på kunskap, ett bildningsprojekt, men dessa handlingar är inte alltid så påtagliga. Därför har jag försökt ta fram en del undanskymda tankar och känslor genom deltagarnas egna röster, som framkommit i intervjuer och i andra sammanhang. De handlingar som beskrivs i avsnittet har i efterhand diskuterats med både deltagare och lärare. Sammanfattande reflexioner finns inlagda efter varje avsnitt för att belysa processen och ge min tolkning av den.

10.1 Bild 1

I spänningsfältet mellan självbildning och meritering

Under större delen av första terminen dominerar, enligt min mening, självbildningsprojektet i den allmänna grundkursen på Rörstad. Men i slutet av den första terminen vrids inriktningen alltmer mot ett meriteringsprojekt i takt med att alltfler studerande blir mer intresserade av att försöka uppnå olika ämnesbehörigheter, vilket avspeglas i tabell 3 (kap. 7.5). Först är jag inte medveten om den dynamik som finns mellan de olika bildningsprojekten, eftersom det inte helt klart framgår av de klassrumsobservationer jag gör. Så småningom börjar jag förstå att några studerande med utpräglade meriteringsprojekt (t.ex. Birgitta, Edla och Maj-Britt) tycker att studietakten borde vara högre och därför redan börjat snegla mot andra skolformer. Det är framför allt genom intervjuerna med nämnda

studerande som sammanhanget kommer fram. En orsak till att konflikten mellan bildningsprojekten skymms är troligtvis att så många i klassen är involverade i ett självbildningsprojekt, mycket kraftigt understödda av läraren.

Tre studerande i klassen är enligt min bedömning inbegripna i ett självupprättelse/självbildningsprojekt; Paul, Gunilla och Dinda. Av dessa är det i synnerhet Gunilla och Paul som är drivande och bland de ledande i klassen. De företräder åsikten att kollektivet, klassen är viktig för individens självupprättelse. I klassen finns överhuvudtaget många som kämpar med sitt dåliga självförtroende och får övervinna sig själva för att klara av skolsituationen. I denna grupp finns bl.a. Gert, Karin, Gunvor och Asta⁴⁹² varav de tre förstnämnda avbryter sina studier under den senare delen av den första terminen.⁴⁹³

Lenas bildningsprojekt, som hon vill tillämpa i klassen, är framför allt självbildning och medborgarbildning. Lenas grundtanke är att alla kan utvecklas. "Individen är det viktigaste, jobba med individen och många gör det på Rörstad. Det går att komma igen hur jävligt det än ter sig. Jag kan förverkliga vad jag vill" (Lena-klassföreståndare). Men detta förutsätter att även läraren är lyhörd och deltagarna måste känna att läraren bryr sig om dem. "Där står en lärare men också en människa" (Lena-klassföreståndare). Hon anser att det viktigaste som händer under folkhögskoletiden kan vara att många av de studerande som försöker normalisera sin tillvaro och upprätta sig själva, får en bättre social kompetens och en bättre grund att utvecklas från.

Lena markerar klart sina underliggande värderingar, sin människosyn och även betydelsen av att ha en ideologisk förankring och ett samhällsengagemang. Det är viktigt att alla respekterar och tar hand om varandra. Hon utgår i själva verket helt från sina egna livserfarenheter, vilket hon också tydliggör för gruppen.

Det känns som om det vilar ett litet tryck i gruppen på att vara solidarisk, att ställa upp på olika sätt. Lena (klassföreståndare) kan betecknas som motorn i detta förhållningssätt, åtminstone i början,

⁴⁹² Asta börjar i klassen den andra terminen (vt -96).

⁴⁹³ Gert återfaller i drogmisbruk, Karin slutar av privata skäl och Gunvor klarar inte skolans närvarokriterier.

sedan fortsätter processen av sig själv. Hennes personliga och raka kontakt med klassen upplevs positivt av de flesta, medan somliga tycker att hon är väl tuff. Genom många samtal med deltagarna, bl.a. kvartssamtal, känner Lena väl till de problem som finns i gruppen. Hon menar att "eleverna vågar komma och prata om sina problem." I en del fall skickar Lena dem vidare till "det kurativa" inom skolan eller till olika myndigheter utanför skolan.

Lena anser att studietakten måste anpassas efter de förhållanden som råder. Nästan hälften av de studerande tänker från början bara på att normalisera sin tillvaro för att kunna komma igång igen. Gert, som har en teknisk utbildning och är alkoholist, kan representera denna grupp. "Alltså mina planer det är ju alltså mest att jag ska kunna komma igång igen på något sätt" (Gert-Rörstad).

Trots att det ständigt är oroligt i klassen, bl.a. på grund av att många ofta är frånvarande, är stämningen bra. Klimatet är öppet, tillåtande och rakt, lite grovkornigt, men man visar respekt för varandra. De flesta som har möjlighet deltar i olika arrangemang, som ofta förekommer på dagtid och kvällstid och ibland tar någon i klassen initiativ till att ett gäng går ut och äter på kvällen eller går på bio. Även småbarnsföräldrarna med svårigheter att komma hemifrån försöker "hänga med" ibland.

Redan under den första veckan inrättas ett klassråd, som sammanträder en timma per vecka. Här tränas alla i att ta ansvar för planering och gruppprocess. Lena ser till att det "mötestekniska" kommer igång, att ordförande och sekreterare utses, men sätter sig sedan i klassen och argumenterar och böjer sig oftast för de beslut som klassen tar. Lena ser klassrådet som en del i självbildningsprojektet.

Diskussionerna är ofta livliga och konstruktiva och ingen verkar dra sig för att säga sin mening i klassen.

-Läget i klassen? frågar Lena (klassföreståndare). -De e bra, säger Gösta snabbt, vilket följs av skratt från klassen. -Säger han som aldrig är med, svarar någon i gruppen.

Lena (klassföreståndare): -Vi talade tidigare om gruppprocessen. Var står ni?

Paul: -Processen är igång. Konflikterna börjar komma.

Skrattet finns närvarande hela tiden och man tycker om att bråka med varandra, men man vill också snabbt lösa de problem som dyker upp. Diskussionerna i klassrummet är viktiga, enligt Lena. "Att man lär sig hur andra människor har det. Att livet inte går alldeles spikrakt. Det får man lära sig. Det är lite en ny upptäckt för en del" (Lena-klassföreståndare). Många deltagare berättar att man fått ut väldigt mycket av alla de vitt skilda erfarenheter, som finns samlade i gruppen.

En ständig källa till diskussioner och förtretelse i klassen är hur klassens frånvaro registreras. Detta förhållande diskuteras ofta i klassrådet. All frånvaro förs in i en klassliggare och det är Lena som i egenskap av klassföreståndare har huvudansvaret för sammanräkningen och rapporteringen. Alla i klassen tycker att man är så vuxna att man kan sköta frånvaroregistreringen själva och upplever förfaringssättet som ett stort misstroende mot de studerande. Några deltagare i klassen talar om "förmynderi" och man börjar i detta sammanhang även argumentera mot att skolan "tvingar" alla att äta lunch på skolan.

Bildningsprojektet tydliggörs

Lena beskriver i början av terminen svenskämnet för klassen, varvid hennes människo- och samhällssyn framgår "ni måste också ge av er själva och visa respekt för varandra, det är kanske det viktigaste av allt" (Lena-klassföreståndare). Hon berättar om de svårigheter hon haft och att hon bara gått sju år i skolan, som hon hatade, om sin väg genom folkrörelse och arbetarrörelse, hur samhällsengagemanget blivit starkare och hur hon skaffat sig en massa kunskaper och vuxit som människa. Hon berättar om sina barn, sina studier, sin fritid och hur hon flyttat runt i Sverige. Hon avslutar med att nämna de politiska uppgifter som hon har i kommunen. Det syns att klassen uppskattar hennes öppna, utlämnande stil

Klassen får sedan diskutera nedanstående målförklaring och resonera kring konsekvenserna.

Människa - undervisningssyn

Livet och lärandet kan inte skiljas åt

Människan är produktiv och skapande

Mäniskor är lika värda och har i stort sett samma behov

Människan är i grunden en social varelse
Undervisning bygger på samarbete - elev-lärare/handledning

Nu blir det diskussion i klassen och plötsligt framträder några skiljelinjer, som kommer att bli väldigt tydliga i klassen framöver.

Paul: -Det låter väldigt bra det du säger om det bara håller. Jag ställer upp på det.

Maj-Britt: -En del är bra men jag vill lära mig mer, som grammatik och annat.

Gunilla. -Men visst är det väl bra också att läsa artiklar och diskutera.

Lena (klassf.): -Språket är viktigt, det är viktigt att erövra det.

Ytterligare några i klassen yttrar sig och intrycket bekräfts att många studerande nog hellre vill ha en tydlig behörighetsstruktur med en inriktning mot "vanlig svenska" -dominerad av grammatik. Lenas folkbildnings- och medborgarbildningsprojekt utmanas plötsligt av ett meriteringsprojekt och hon känner kraven på sig att vara mera strukturerad, effektiv och målinriktad.

Några av de mest "meriteringsinriktade" (Birgitta, Edla och Maj-Britt) har valt att studera vid folkhögskola därför att "det inte är som i skolan där man gick förut" (Maj-Britt-Rörstad). Birgitta menar att hon studerar vid Rörstad därför att det är lite annat än en vanlig skola. Men nu har Birgitta och Maj-Britt varit på Komvux och fått information och håller just på att bestämma om de skall hoppa av folkhögskolan eller ej. Lena känner att dessa presumtiva "avhoppare" tycker att det är obalans mellan bildningsprojekten och att man vill nå fram till sina behörigheter på en kortare tid.

Meriteringsprojektet "tar över"

Det visar sig att klassen, (i slutet av termin ett och hela termin två), uppfattar Lenas försök att bl.a. knyta innehållet till ett samhällsperspektiv som diffusa och lite verklighetsfrämmande. En luddighet som gör att det blir många diskussioner om behörighet, som inte leder någonstans. I själva verket vill många ha mer grammatik och

rena svenskövningar. Lena vill huvudsakligen ge deltagarna redskap att använda i livet. "Att få människor att våga prata."

I slutet av den första terminen väljer så Birgitta, Edla och Maj-Britt att börja på Komvux för att snabbare nå fram till sina studiemål. Klassen diskuterar detta. "Förrädare", viskar Paul halvt på skoj. "Jo, för somliga kan det vara bättre med Komvux, men man kan bedra sig," säger Lena (klassföreståndare). Hon frågar hur många som har gått på Komvux förut och Kerstin och några till signalerar ja. Lena berättar då att hon också har gått där och att det var hennes livs jobbigaste period. "Det var det för mig med," säger Kerstin. När klassen diskuterar hur det är på Komvux framgår det att man inte tror att det är så mycket läxor på Komvux som på folkhögskolan. Lena blir alldeles häpen över detta påstående.

När jag något senare intervjuar Birgitta, Edla och Maj-Britt framkommer det att de alla trivts i sin gamla klass, men eftersom de antagligen kunde läsa in sina behörigheter snabbare på Komvux var detta ekonomiskt lönsamt för dem. Annars hade de gärna stannat kvar på Rörstad. De tvingades till vad Habermas kallar ett strategiskt handlande, vilket ledde till att spänningen mellan bildningsprojekten i klassen ökade. På sätt och vis var deras strategiska handlande motsägelsefullt, eftersom de helst ville studera vid Rörstad på grund av det utvecklingsprojekt som de visste präglade folkhögskolan. Lena upplever nu att det finns ett mycket starkt tryck från många studerande i klassen och från skolan (i form av vissa lärare) att tänka mer på effektivitet och målinriktning i studierna.

Medvetenheten om att det existerar ett studieomdöme och allmän och särskild behörighet ökar under den andra terminen och förväntningarna på att skaffa sig behörigheter i ett antal ämnen smittar även av sig på de hittills "oberörda", trots att vare sig lärare eller skola driver på ett meriteringstänkande. Lena meddelar att hon kommer att räkna ihop all frånvaro och lämna uppgifterna till studierektorn. Därefter är det snart dags att lämna in preliminära omdömen över var och en i klassen. "Så nu kan ni inte slappna av. Därefter är det lärarrådet som bestämmer omdömena." Eftersom man har några månader på sig innan något beslutas, menar Lena att man har denna tid på sig att få upp omdömena.

Lena anser att Rörstad i likhet med många andra folkhögskolor, har blivit mycket mer likt Komvux med dess "hårdpluggande" och "korvstopppning", än de två folkhögskolor hon själv har gått på och tycker att hon pressas in i former som hon inte varit beredd på. "Blev en vanlig skola, gymnasium, dom andra⁴⁹⁴ menar att så ska det va" (Lena-klassföreståndare). Lena tror att hon nog blivit känd på skolan som en företrädare för något annat än en pluggskola. Trots det ökade meriteringstrycket från klassen är Lena inte beredd att ge upp sin självbildningsinriktning.

men det vet dom om mig här att jag tycker ju att det är för mycket Komvux. Jag tycker det är för mycket korvstopppning. Jag saknar den här andra delen, som jag fick när jag gick på folkhögskola å som jag egentligen vill ge andra, men inte får göra, för det finns ingen chans, för idag handlar det bara om att gå vidare till högskola. (Lena-klassf.)

Kerstin säger att "just svenskan är väl ett ämne som man kan ha lite mer synpunkter på, att man känner att man har inte betat av och fått riktigt dom kunskaper som man behöver" (Kerstin-Rörstad).

Kerstin menar att det rör sig om en kollision mellan olika stilar:

Lena kör väl lite grand det här gammeldags om man säger som egentligen då är folkhögskola, jag vet inte. Det är svårt med folkhögskolan för jag menar det genomgår ju en förändring å man måste anpassa sig å det är väl ofta eleverna som ställer kravet på det också. Så det är svårt att forma skolan. (Kerstin-Rörstad)

Här pekar Kerstin på det motsägelsefulla som ligger i att de studerande förväntar sig att skolformen skall vara annorlunda, inte som en vanlig skola- och samtidigt kräver en klarare meritinriktning.

Lena känner en stor samhörighet med Rörstads målinriktning men kan inte förlika sig med att skolan tenderar att prioritera hårdpluggning och korvstopppning framför bildning. Hon vill helst betona sådant som ligger betydligt närmare individen, som t.ex. "kulturutflykter", föreningsteknik, recensioner, kritiskt granskande och vardagskunskaper uppblandat med "vanlig svenskundervisning". Lena vill medverka till att självbildningsprojektet får ett större utrymme. Man kan tycka att detta inte borde vara oförenliga delar i

⁴⁹⁴ Med andra avser Lena kolleger på skolan.

svenskämnet, men Lena känner ett starkt motstånd från klassen. "Fast man sa aldrig detta öppet utan, dom kommer från grundskolan, dom har det med sig, dom måste se kunskap på ett annat sätt, där var jag ställd" (Lena-klassföreståndare).

Klassen arbetar med olika arbetsmaterial bl.a. läromedel från grundskolan, årskurs nio och får göra en del grupparbeten, men många i klassen tycker att det blir för mycket. Lena däremot ser folkhögskolan som en alternativ skolform, som bör bryta med den vanliga "pluggskolan". "Det är inte råpluggandet och läsa in, utan det är grupparbetet och att man söker kunskaper själva" (Lena-klassföreståndare). Lena betonar dock hela tiden betydelsen av att tillägna sig kunskaper.

Några studerande håller fast vid en självbildningsinriktning och vill inte att folkhögskolan skall bli en vanlig skola. Torsten t.ex. reagerar i likhet med Lena mot att folkhögskolan satsar mer på utbildning än bildning. Han tycker att han blivit öppnare och lärt sig umgås med alla slags människor. "Jag har träffat jättemycket trevligt folk, gått framåt mer som människa än i fråga om studier, det är viktigare för mig" (Torsten-Rörstad). I slutet av den andra terminen anser han också att han kommit på lite mer vad han vill göra med sitt liv. Han kritiserar skolformen för att vara ett mellanting mellan Komvux och folkhögskola och anser att Rörstad borde satsa mer på det sociala, öka medbestämmandet för de studerande och förlänga studieperioden för dem som vill uppnå behörighet för högre studier.

Ovannämnda kluvenhet framgår mycket tydligt genom Märta. När hon börjar i den allmänna kursen är hennes tankar på att läsa för behörighet helt underordnade den sociala dimensionen. Hon tvivlar starkt på sin förmåga att studera. Redan under den andra terminen höjer hon sin målsättning och blir så småningom helt inriktad på att klara så omfattande behörighet som möjligt. Hennes yrkesinriktning förändras och hon tänker läsa vidare på ekonomi-programmet eller vill bli systemutvecklare. Samtidigt är hennes inställning kluven, eftersom hon tycker att folkhögskolan skall vara annorlunda och ha ett lägre tempo.

Men jag vet inte om dom får kalla sig för folkhögskola längre när det är så här faktiskt, för att om man får kalla sig för folkhögskola när man har det här tempot, som man har med behörigheter här och där, jag vet inte hur det är med det? (Märta-Rörstad)

Samtidigt menar hon att det nog inte går att undvika att folkhögskolan ger en meriteringsmöjlighet "för annars skulle ju vi som går här inte ha en chans sen när vi ska söka" (Märta-Rörstad).

Hester menar att det i synnerhet är deltagarna som driver folkhögskolan i en meriteringsriktning. "Det är det som gäller idag, man ska ta sig vidare, det är vi elever som driver skolan åt det hållet" (Hester-Rörstad). Lena (klassföreståndare) känner en press på sig att alltmer koncentrera sig på grammatik och språkkunskap. Men trots allt försöker hon så gott det går att hålla fast vid sin självbildningsinriktning. Många i klassen tycker likväl att man får alldeles för litet av det traditionella lektionsupplägget med läxförhör, genomgång och prov.

Reflektioner:

I början av terminen förs klassen in i ett självbildningsprojekt, styrda av sin klassföreståndare Lena och under medverkan av den stora grupp studerande, som i första hand är intresserad av självupprättelse och självutveckling. Lena (klassföreståndare) understöder de "goda" grupprocesserna i klassen i form av samtal, diskussioner (klassråd), grupparbeten och andra samverkansformer och ett bra klassklimat utvecklas (kap. 6.2 - året på skolan). Som vi sett råder dock inte harmoni mellan bildningsprojekten utan så småningom framträder olikheterna tydligare.

Det som utmärker perioden, enligt min mening, är sådana kommunikationsformer som kanske kan relateras till Habermas' tankar om livsvärld och kommunikativt handlande. "Ett förbehållslöst kommunikativt samförstånd", som ju är kännetecknande för det kommunikativa handlandet, enligt Habermas.⁴⁹⁵ För en del studerande i klassen känns detta kommunikativa beteende påfrestande och mödosamt att stå ut med och inte som en idealisk dialog eller kommunikation. Processen kan snarare betecknas som en solidarisk och nödvändig satsning för att åstadkomma något gemensamt bra. Lena framhåller från början i klassen att man måste "se varandra" och lära sig kommunicera och vara raka mot varandra.

⁴⁹⁵ Habermas, J. *Kommunikativt handlande - Texter om språk, rationalitet och samhälle*, 1988, s. 338.

En viktig sak att framhålla är de olika möten som kommer till stånd mellan människor med varierande bakgrund. När Gustavsson talar om bildning och lärande som ett växelspel mellan "det bekanta och det obekanta" så påminner det om dessa möten och dialoger i klassen. Här finns möjligheter och utmaningar i en ständig process, ett utbyte och lärande mellan olika individer. Gustavsson menar att bildning och dialog hör samman. "Närvarons dialog" och den "distansnerande dialogen" är komplementära och lika nödvändiga båda två.⁴⁹⁶ Många studerande i gruppen talar om att man går till skolan med glädje och nyfikenhet enbart för klassens skull, därför att man trivs så bra i den och finner gemenskap där.

Dialog, medmänsklighet och gruppkänsla är viktiga begrepp i individernas utveckling, menar Lena. Hon framhåller också att det är viktigt att konflikterna tillåts komma upp till ytan. Ett liknande synsätt utvecklar Gustavsson med hjälp av Ricœur, som betraktar dialog och kommunikation ur ett konfliktperspektiv. Både kritisk distans och konflikt är nödvändiga för att tydliggöra olikheter och se varandras åsikter och olika sanningar. Man behöver inte komma fram till en gemensam sanning men lära känna varandra och respektera varandras åsikter.⁴⁹⁷

Skolans bildningsprojekt finns hela tiden som en mycket betydelsefull bakgrund till den schemalagda verksamheten. Hit räknas bl.a. skolans demokratiska arbete (kursråd, klassråd, etc.) och all övrig aktivitet i form av tillval och stöd m.m. (kap. 6 och kap. 9). Olika aktivitetsgrupper som t.ex. miljö- och kulturgrupperna arrangerar olika inslag under året. All denna verksamhet under dag- och kvällstid är att betrakta som skolans bildningsprojekt och innehållet i hela konceptet stämmer väl överens med skolans mål. Helen Hård af Segerstad har undersökt det informella lärandet som sker utanför de schemalagda lektionerna och konstaterar att det formella och det informella lärandet "existerar sida vid sida i en utbildningsprocess". Denna relation framstår, enligt Hård af Segerstad som "starkare än jag tidigare hade anat" med en stor betydelse för folkhögskolans pedagogiska miljö.⁴⁹⁸

⁴⁹⁶ Gustavsson, B. *Bildning i vår tid*, 1996, s. 81.

⁴⁹⁷ Ibid., s. 70–71.

⁴⁹⁸ Svanberg Hård, H. *Informellt lärande - en studie av lärprocesser i folkhögskolemiljö*, 1992, s. 187.

Här finns en viktig bildningsverksamhet (självbildning), som troligtvis har stor del i att de studerande upplever skolformen som artskild från en "vanlig" skola. Kopplingen mellan den schemalagda undervisningen och den ganska omfattande friare verksamheten utnyttjas i hög grad av klassföreståndaren (Lena). Hon initierar studiebesök, bio- och teaterbesök och annan informell verksamhet.

Hård af Segerstad menar att de studerande som fått erfarenhet av ett självständigt lärande troligen har större möjlighet att låta det formella och det informella lärandet bilda en enhet.⁴⁹⁹ Lärarnas "sätt att se" på det informella lärandet som lika betydelsefullt som det formella överensstämmer inte med deras "sätt att agera". En tolkning är att det föreligger en bristande arbetsfördelning inom lärarkollektivet så att de informella samtalen och aktiviteterna kommer i bakgrunden. En annan tolkning kan vara att "lärarna i realiteten själva tillskriver det formella och det informella olika värden".⁵⁰⁰ Här verkar ju dock Lena (klassföreståndare) betona både det formella och det informella lärandet. Det faktum att så få deltagare bor på internatet och att de utanför skolan boende deltagarna har så svårt att stanna på skolan efter lektionstidens slut begränsar i hög grad den informella verksamheten.⁵⁰¹

Ett orsak till att Lena så kraftfullt betonar självupprättelse- och självutvecklingsprojekten återfinns i hennes egen klassresa och det egna bildningsprojektet. Lenas livs- och yrkeserfarenheter gör det lätt för henne att identifiera sig med de studerande. Hon har ju också egna erfarenheter från sin tid som studerande vid två folkhögskolor. Lenas personliga erfarenheter och bildningsvägar är riktlinjer i hennes förhållningssätt till deltagarna i klassen.⁵⁰² Jill Onzér-Franzén beskriver i *Folkbildaren - en ny intellektuell käns-*

⁴⁹⁹ Svanberg Hård, H. *Informellt lärande - en studie av lärprocesser i folkhögskolemiljö*, 1992, s. 182.

⁵⁰⁰ Ibid. s. 183-184.

⁵⁰¹ Svanberg Hård, H. *Informellt lärande - en studie av lärprocesser i folkhögskolemiljö*, 1992, s. 171 (Följande hinder som påverkar den informella verksamheten redovisas: Bristande arbetsfördelning emellan lärarna, bristande engagemang bland lärarna, för många problemelever och för få internatelever.

⁵⁰² Magnusson pekar i sin avhandling på lärarnas likhet i flera avseenden men framför allt på "betydande variation beträffande mer djupgående kvaliteter". Magnusson, A. *Lärarkunskapens uttryck*, Linköping 1998, s. 210.

lan av att finnas med på marginalen och inte vara tillhörig någon värld fullt ut. Många lärare söker sig tillbaka till folkhögskolan, eftersom den "blir en fungerande eller neutral frizon", där man får känna sig annorlunda, en positiv "annorlundahet".⁵⁰³

Motsvarande tankar kan säkert anknytas till studerande på folkhögskola och Turners tankar om struktur och antistruktur känns relevanta i sammanhanget (kap. 3.3.3). "Antistruktur" betecknar då ett positivt skapande eller genererande centrum ett "community" som är en speciell form av gemenskap, karakteristisk för deltagare i en grupp som just undergår någon form av förändring.⁵⁰⁴ I detta sammanhang kan kanske klassens besvikelse över "avhopparna" till Komvux förstås. Många studerande upplever att man brutit upp från en gemenskap, en separation och befinner sig mitt emellan två gemenskaper, i marginalen. Turner kallar detta tillstånd för "liminalitet". Nu finns möjligheten att utveckla något nytt, för att på så sätt komma in i en ny gemenskap, en integration.⁵⁰⁵

Trots att Rörstad har miljötankande och personlighetsutveckling som delar i ett övergripande bildningsprojekt, kommer meriteringsprojektet att dominera och stegvis överta större delen av spelplanen i den allmänna kursen. Det omgivande samhället ger sig tillkänna och de studerandes meriteringsförväntningar är kanske den starkaste kraften härvidlag, i kombination med institutionens rädsla för att rekryteringen av studerande skall minska om inte skolan ger attraktiva behörighetsgivande kurser. I detta sammanhang för Ball en diskussion, huruvida de ledande aktörerna i skolan (i huvudsak lärarna) har organisationens bästa för ögonen när vissa beslut fattas eller låter materiella intressen och personliga fördelar ta överhanden. Kopplat till Rörstads verklighet är det här knappast fråga om aktörer som låter egenintressen styra sina handlingar utan snarare omtanken om de studerande och om verksamhetens och personalgruppens överlevnad.⁵⁰⁶ Den pragmatism som härvid utvecklas har

⁵⁰³ Onzer-Franzén, J. *Folkbildaren - en ny intellektuell*, 1998, s. 90.

⁵⁰⁴ Turner, V. *Dramas, Fields, and Metaphors - Symbolic action in human society*, s. 267 och 273.

⁵⁰⁵ Onzer-Franzén, J. *Folkbildaren - en ny intellektuell*, 1998, s. 89.

⁵⁰⁶ Ball, S. *The micro-politics of the school - towards a theory of school organization*, 1987, s. 21.

alltid präglat folkhögskolan, enligt min mening, vilket åskådliggjorts med många exempel i kapitel 5.

Som vi sett tidigare (kap. 5.1) drevs folkhögskolan under sina tidiga decennier in i ett "bytesvärdestänkande" och en "nyttighetsinriktning", där betygssättningen användes som ett konkurrensmedel. Trots retoriska utspel om vikten av att folkhögskolan förblev en medborgarskola, styrde de flesta folkhögskolorna in på preparandskolevägen. Bondsönerna ville ha betyg för att komma in på en högre utbildning eller för att söka någon anställning. Staten ville annorlunda, eftersom det redan 1919 i den första folkhögskolestadgan betonades att folkhögskolans ändamål skulle vara att meddela allmän medborgerlig bildning och väcka till personligt tankeliv och sedlig styrka (kap. 5.1).

Som framgår av folkbildningspropositionen har folkbildningen några stora uppgifter, bl.a. att befästa och utveckla demokratin i det svenska samhället och att förbättra människors möjligheter att påverka de egna livsvillkoren.⁵⁰⁷ Ett annat faktum som bör observeras är att flertalet studerande inte väljer folkhögskola efter dess profil, trots att betydelsen av skolornas profilering understrukits allt starkare sedan slutet av 70-talet (kap. 5.5). Rörstad är ett exempel på detta, eftersom nästan alla deltagarna var okunniga om huvudman och skolans profilering, (20 av 23), när man sökte till skolan. De studerande vid Rörland visste däremot vem som var huvudman för skolan.

Det är vanligt att blivande folkhögskolestuderande väljer folkhögskola på grund av närhet till hemmet eller därför att skolan har ett gott rykte. Utpräglad konfessionella skolor vållar även en viss tveksamhet "i övrigt tycks skolans mål och profil ha spelat liten roll för de flesta".⁵⁰⁸ Ideologin präglar alltså inte folkhögskolans verklighet. Det är inte de formulerade målen som huvudsakligen styr verksamheten, utan det är i hög grad en marknadsanpassning och andra pragmatiska hänsyn som är mest betydelsefulla.⁵⁰⁹

När Ball studerade skolors autonomi i samhället, fann han att denna hade starkt reducerats och kringgärdats av statsmakt och

⁵⁰⁷ Proposition 1990/91:82. *Om Folkbildning*.

⁵⁰⁸ SOU:1996:159, *Folkbildningen - en utvärdering*, Utbildningsdepartementet, s. 157.

⁵⁰⁹ Ibid.

samhälle (kap. 3.3.2). För folkhögskolans del är det snarare skolornas egen anpassning till en påträngande marknadsekonomi och meritokrati och medföljande regelsystem, som är bakgrunden. Ett uppgivande av den egna självständigheten. Lena (klassföreståndare) upplever att hon tvingas in i en "vanlig skola, ett gymnasium" och att det är de studerande men även kolleger som pressar på. Vissa regeltillämpningar och bestämmelser skapar irritation och missnöje och upplevs som förmynderi. Lena tvingas tillämpa de regler och bestämmelser som institutionen bestämt, vilka i sin tur hänger samman med samhällets regelsystem. Detta kommer till uttryck i form av närvarokontroll och även ett behörighetstänkande.⁵¹⁰ Många studerande anser att skolan bara ger ett visst medbestämmande ifråga om småsaker, men inte låter de studerande vara delaktiga i större frågor.

Som tidigare framgått slutar några i klassen och börjar på Komvux i stället. Anledningen är då oftast att de vill studera i ett snabbare tempo, för att tidigare nå sina studiemål bl.a. för att dra ner på kostnaderna. Indirekt uttrycks här en kritik mot det självupprättelseprojekt som så många i klassen befinner sig i, eftersom det är studietakten man anmärker på. Studiemålet borde, enligt "avhopparnas" mening, vara mer inriktat mot ett studieresultat. Här visar sig nu tydligare den dubbelbottnade verklighet som existerar i klassen. I stort sett alla deltagare vill ha ut något utöver den "vanliga skolan" av sina folkhögskolestudier. Men de studerande vill inte uppleva konkurrens eller en för hög studietakt. Samtidigt vet vi att så gott som alla, även de som befinner sig i ett självupprättelseprojekt, styrs in i ett meriteringsprojekt, där man vill uppnå studieresultat. I själva upprättelsen ingår också att kunna få ta del av de möjligheter som alla andra studerande får.

Bildningsprojekten är inte i harmoni utan det försiggår ett förhandlande och kompromissande och konflikter kan lätt uppstå. Dynamiken i spelet mellan bildningsbegreppen framgår så småningom allt tydligare. Några i klassen har slutat och andra vill införa ett tydligare meriteringsprojekt genom påtryckningar på läraren. Både

⁵¹⁰ T.ex. kan närvaro i skolan (ca 70–75 % av undervisningstiden) vara relaterad till vissa bidrag och möjlighet att erhålla vissa behörigheter, vilket kan räknas som systemfaktorer.

deltagare och lärare har tydliggjort sina olika bildningsprojekt. Enligt det kommunikationsteoretiska kategorisystemet (kap. 3.3.2) är detta en symmetrisk relation, vilket innebär att personerna utbyter samma beteende, i stort sett. "Each person will initiate action, criticize the other, offer advice, and so on."⁵¹¹ De studerande och läraren kämpar för att få igenom sina bildningsprojekt och gör kompromisser för att kunna gå vidare med arbetet. Relationen betecknas som sällsynt "relationen som saknas" men kunde bl.a. återfinnas under den så kallade studentrevolten på 60-talet.⁵¹² Gradvis känner sig dock klassföreståndaren pressad att närma sig ett meriteringsprojekt och kommer således i närheten av en metakomplementär relation, när hon tvingas till eftergifter.

Följande faser går att iakttaga när det gäller dynamiken mellan bildningsprojekten. Först etableras självupprättelse- och självutvecklingsprojekten i klassen, varpå styrkan i meriteringsprojektet successivt ökar och alltfler prioriterar denna inriktning. Motsättningarna mellan bildningsprojekten ökar gradvis och i slutet av den första terminen får denna turbulens dramatiska följder i form av avhopp från utbildningen.

Självupprättelse- och självbildningsprojekten är en förutsättning för att somliga studerande skall våga tänka i termer av meritering. För andra studerande har denna senare inriktning varit självklar från början. Det verkar som om dynamiken mellan bildningsprojekten främjar den utvecklingsgång, som går att iakttaga i klassen. Ingen deltagare känner sig stressad eller påverkad av att det kommer att sättas ett studieomdöme vid läsårets slut. Man jämför sig inte i så hög grad med andra utan ser på sin egen utveckling. Trots detta finns det en drivkraft i att så många studerar målinriktat och har sina drömmar om yrke och framtid.

10.2 Bild 2

Peter (lärare Rörstad) har ett närmare och mer oproblematiskt förhållningssätt till meriteringsprojektet jämfört med bild 1. Han är mera i

⁵¹¹ Larsson S. Paradoxes in teaching, *Instructional Science - An international Journal*, vol. 12, 1983, p. 362.

⁵¹² Ibid., p. 363.

samklang med deltagarnas huvudmål och engagerar sig dessutom mycket aktivt i ett självbildnings- och demokratiprojekt.

Ett gemensamt meriteringsprojekt, den första terminen

Peter är mån om att lära känna alla deltagarna och att etablera en bra kontakt med gruppen. Han kommer sedan in på sitt ämne, naturkunskap och nämner snabbt vilken bok man skall ha. Han inbjuder inte till några diskussioner om bokvalet och det kommer bara lite spridda kommentarer och frågor. Några "gamla elever" som Peter känner igen från baskursen är omedelbart positiva.

Peter (lärare): -Boken vi skall ha ser ut så här.

Paul: -Vad kostar den?

Peter: -300 kronor.

Gösta: -Vi hade den i min kurs och tyckte den var bra.

Peter: -Ni får betala månadsvis men ni kan ju också kolla med de gamla eleverna om de vill sälja sina böcker. Det är 412 sidor och vi går igenom ungefär hälften.

Peter gör omedelbart göra klart sina förväntningar på klassen. "Jag ger läxor och det blir prov och jag vill att ni jobbar bra," säger han. Klassen reagerar inte negativt på hans klara strukturer utan vill i själva verket ha ordning och reda. Han är mycket tydlig i sin framtoning och det verkar som om en del studerande först blir lite överrumplade av Peters "raka rör" men sedan alltmer uppskattar hans offensiva lärarstil. Det är mera av ungdomsskolans något burdusa sätt att bygga upp ett regelsystem, som kommer till uttryck här. Hittills har man mest mött ett försiktigare och mera avvaktande, långsiktigt förhållningssätt i etablerandet av makten. Peter tar också hjälp av de studerande som gått förra året och haft honom som lärare. Dessa deltagare backar upp de traditioner som de själva blivit vana vid.

Peter går nu över till att med hjälp av stordior redovisa de mål och syften som gymnasieskolan har uppsatt för naturkunskapsämnet. Hans avsikt är bl.a. att visa kopplingen till gymnasiet ifråga om behörigheten. Folkhögskolans behörighet skall ju närmast motsvara gymnasiets krav, men Peter framhåller att det är viktigt att

gymnasiets läroplan inte får styra undervisningen, utan man ska i stället använda sig av det som är bra i den.

Vi är inte beroende av dom (gymnasiet, förf. kommentar) men vi kollar vad dom gör och tar det bästa och lämnar det sämsta. Men lite anpassade till gymnasiet blir vi, eftersom vi utfärdar omdömen. (Peter-lärare)

Att fördjupa och bredda kunskaperna, studera inera komplexa sammanhang, förstå beskrivningar, förklaringar, ta ställning till den egna livsföringen och miljön etc. (Peter-lärare)

När jag talar med Peter om hans sätt att anknyta till gymnasieskolan, menar Peter att det är rent logiskt att göra denna koppling.

Alltså vi ska ju ge behörigheter det är ju på det viset, jag tycker kopplingen till gymnasiet är det starkaste då, att vi ska ju ge behörighet som motsvarar gymnasiet. Och då tittar jag på deras läroplan o tittar jag på den o har nån slags utgångspunkt, då tycker jag att jag kan visa det för eleverna också. (Peter-lärare)

Peter tar således gymnasieskolans läroplan som utgångspunkt för sin uppläggning av undervisningen. Han ämnar göra ett urval ur denna men nämner inget om folkhögskolans speciella kännetecken. Peter talar t.ex. inte om att folkhögskolan saknar läroplaner.

Eftersom Peter kopplar samman gymnasieskolans mål och syften med folkhögskolans behörighetsgivning, så förefaller hans uppläggning naturlig för klassen. Man har ännu inte fått någon annan information om behörighet och omdömen därför finns det, som nämnts ovan, ett uppdämt behov av detta. De flesta har ju kommit till Rörstad för att försöka få allmän och särskild behörighet. Det är ett gemensamt meriteringsprojekt som byggs upp i klassen.

Meriteringsprojektet etableras således från början och det är Peters målsättning att hjälpa deltagarna att uppnå de behörigheter, omdömen och kunskaper som man strävar efter. Han har även ambitionen att kunna ge de studerande en helhetssyn på naturkunskapen och att lära dem hur man studerar och letar kunskap. Han betonar vikten av att lära sig resonera, analysera och hitta sammanhang.

Ett demokratiskt meriteringsprojekt, termin två

Demokratifrågan finns ständigt i Peters tankar och han vill hela tiden ha klassens medverkan när det gäller planering och genomförande av studierna. Detta märks ännu tydligare under den andra terminen, då Peters avsikt är att de studerande mer och mer ska ta över ansvaret för uppläggningsen av arbetet. Det är dock Peter som bestämmer ramarna och utgångspunkterna, vilket jag snarare tolkar som ett utslag av Peters benägenhet att vara resultatinriktad och effektiv än att det skulle vara ett exempel på skendemokrati. Klassen tycker också att Peter inbjuder till medbestämmande väl så mycket som andra lärare. Inriktningen kan kanske något motsägelserfullt beskrivas som ett lärarstyrt demokratiskt meriteringsprojekt.

Klassen har haft i uppgift att tänka över utformningen av ett kommande prov. Peter förklarar att det är viktigt att klassen mer och mer får medverka i beslutsprocessen.

Det blir bara en liten grej så tar vi ett större prov senare. Ni får ta dom frågor om energi som finns i boken sid. 88 - 125. Jag föreslår att ni delar detta i två delar. Jag går igenom den första delen i dag, de första 17 sidorna. Den andra delen, dom återstående sidorna blir gruppuppgifter eller enskilda bitar, som ni redovisar för varandra. I slutet av timman får ni bestämma hur det ska delas upp och då försvinner jag och ni får diskutera själva. Det är bättre att jag inte är med för jag tror att jag påverkar för mycket. (Peter-lärare)

Klassen instämmer i förslaget och Peter börjar en genomgång av den första delen. Han ritar på gröna tavlan och vill att man har böckerna hopslagna. De viktigaste principerna inom energiläran växer fram på tavlan och Peter lyssnar hela tiden till klassens reaktioner och försöker anknyta till deras vardagskunskap. Ett exempel på elektromagnetiska vågrörelser avslutar genomgången och Peter säger: "Ni tror att ni fattat, men vänta tills jag har börjat förklara" (Peter-lärare).

Nu bestämmer man att Peter ska plocka ut en del frågor till provet och han lämnar sedan över till klassen att utforma arbetet med orden. "Ska det vara grupparbete? Ska det vara flera än två? Min erfarenhet är att det är bäst med två. Hur mycket ska redovisas och vad? Klarar ni så svåra beslut? Ni behöver kanske ordförande och sekreterare?" (Peter-lärare).

Peter lämnar klassrummet och många pratar nu och olika förslag yr genom luften.

Paul: -Ska vi ha grupparbete?

Helga: -Jag tycker att vi gör skriftliga frågor? Tills när ska vi göra det?

Gunilla: -Han kommer att propsa på att vi står där framme. Men jag bryr mig inte.

Några stycken kan inte riktigt göra sig hörda när de dominanta ställer sina förslag och nästan alla "grabbar" ligger lågt.

Helga: -Hur många tycker så?

Gunilla: -Vi gör frågor.

Helga: -Ett par frågor på varje del. Vi gör detta skriftligt till på fredag och kopierar till alla.

Paul: -Det har vi beslutat. Vi får dela upp det på dom 15 som är här idag. Dom andra måste också få en del. Jag kan ta sid. 220 om fusionsreaktorer.

Klassen delar upp de olika avsnitten och de mest företagsamma tar åt sig i början och sedan fördelas resten av materialet så att alla verkar nöjda. Peter kommer tillbaka och avvaktar tills planeringen är färdig. Han frågar klassen vad som har bestämts och accepterar deras förslag. Dinda, som brukar vara tyst, föreslår plötsligt att man även ska ta frågorna som hemuppgift och sedan ska Peter läsa igenom svaren och sätta poäng.

Peter: -Är alla nöjda? Gunilla ser missnöjd ut?

Gunilla: -Jag tycker inte att jag lär mig på dessa frågor. Jag vill redovisa där framme.

Peter: -Det viktiga är att vi bestämt det demokratiskt. Är det så?

Klassen: -Ja.

Helga: -Vi kanske kan göra ett grupparbete sen.

Peter: -Ja, absolut. Miljöproblemen kan vi kanske ta i grupp och även universum.

Som en följd av ovanstående planeringssamtal har nu klassen under några veckor gjort ett grupparbete och det är dags för redovisning.

Peter: -Är det något vi ska bestämma eller så innan vi börjar med redovisningen?

Märta informerar om att klassen skall fotograferas för skolkatalogens skull och sedan bestämmer man att eftersom Gunilla går mannekång för miljövänliga kläder får hennes grupp redovisa senare.

Peter går som vanligt igenom närvarolistan och konstaterar att det är många borta. Sedan presenterar han en plan över redovisningen, som klassen inte har några invändningar mot. Man kommer att redovisa två och två och Peter väljer även ut två opponenter som ska göra iakttagelser under redovisningen. "Ni kan lyssna speciellt noga och säga något efteråt om redovisningen. Helst positivt."

Maj-Britt och Kerstin berättar om EU och miljön i ca tio minuter. Peter frågar efter källorna och ber om förklaringar på några svåra ord. Sedan ger Roger och Dinda några positiva synpunkter på arbetet och Peter ger ytterligare feedback till Maj-Britt och Kerstin utanför klassrummet. Alla studerande får på så sätt utförliga och raka kommentarer av Peter, medan han i klassrummet är mer generell. De som redovisar lämnar även över lite skrivet material om ämnet. De följande redovisningarna följer samma mönster med opponenter som kommenterar innehåll och form, källorna efterfrågas och Peter ber även eleverna förklara vissa ord. Vad är hårda freoner, Antarktis och desinficera?

Berit och Dinda talar om freon och ozon och när Gunilla kommer in, efter att ha visat miljövänliga kläder, får hon och Margareta berätta om vardagsviktiga miljötips och miljömärkningar.

Grupperna har ansträngt sig att få fram intressanta fakta och försöker besvara Peters avslutande frågor om svåra ord och sammanhang. Några som tycker att det är mycket jobbigt att tala inför klassen gör verkliga prestationer, när de väl "står där framme". Linus försöker i det längsta skjuta upp sin redovisning och lyckas sedan genomföra den vid en senare tidpunkt. Klassen tycker om att få klara strukturer och har inga invändningar mot de läxor och prover som Peter ger. Inom mycket snäva ramar utvecklar han inflytandeformer för gruppen, som de flesta verkar uppskatta. Det beslut

som klassen tar betraktar Peter som ett uttryck för klassens samlade mening, fattat under demokratiska former.

Reflektioner:

Majoriteten av de studerande delar sin lärares syn på undervisningen och tycker om hans sätt att planera arbetet och accepterar den skolstruktur som utvecklas med prov och läxor. Sett i ett maktrelationsperspektiv är detta en komplementär relation där de inblandade har olika slags beteenden som passar för varandra. Man kan jämföra med en patriarkalisk familj, där faderns ställning är helt självklar, där alla rättar sig efter hans vilja. "A complementary relationship is one where two people are exchanging different types of behaviors. One gives and the other receives, one teaches and the other learns."⁵¹³

Meriteringsprojektet är dominerande och det är en stor koncentration på prov, läxor och resultat. Allt sker i överensstämmelse med klasslärares (Peters) intentioner inom de gränser som mycket klart definieras av läraren. När det gäller studiearbetets utformning, kan lämpligen begreppet förhandling användas. Beslutsfattandet sker hela tiden i samråd och kompromisser är vanliga, när parterna inte fullt ut får igenom sina önskemål. Ren förmedlingspedagogik i kombination med temaarbeten engagerar deltagarna och man uppskattar att få möjlighet att påverka inom de ramar, som klassläraren skisserat, ett demokratiserat meriteringsprojekt.

Enligt Larsson har forskning i USA och England visat att lärare i ungdomsskolan ser till att införa regler från början i klasserna och därvid "upprättar sin auktoritet".⁵¹⁴ I undervisningen av vuxna utvecklas däremot ett annat slags samspel och ett regelsystem växer fram successivt och inte alltid särskilt tydligt och precist. Vuxenidentiteten är viktig att värna och vuxna kanske väntar sig att behandlas med större "respekt" och är inställda på att få ett stort

⁵¹³ Larsson S. Paradoxes in teaching, *Instructional Science - An international Journal*, vol. 12, 1983, p. 362, Alexandersson, C. m.fl., *Vuxen att lära*, 1984, s. 56.

⁵¹⁴ Larsson stöder sig här på forskning från ungdomsskolan (Larsson, S. m.fl., *Vuxenpedagogisk vardag*, 1990:11, s. 48).

personligt "frirum".⁵¹⁵ Larsson konstaterar i sin undersökning med Komvuxlärare att deltagarnas makt i hög grad är begränsad, vilket kan bero på lärarnas intresse av att behålla makten eller alternativt lärarnas försök att ge de studerande större inflytande som inte lyckas på grund av att deltagarna tvingat lärarna att behålla makten, att fatta beslut. Det finns också exempel på lärare som tvingar fram ett självstyre för de studerande trots deras motstånd. Ibland får dock de studerande mera inflytande när de driver sina egna krav.⁵¹⁶

I den ovan relaterade klassen har klassläraren ett stort intresse av att låta de studerande bestämma och lära sig arbeta självständigt och detta arbetssätt utvecklas successivt. Problemet är att när både deltagare och lärare så kraftigt styr in mot meriteringsprojektets mera begränsande och likriktade struktur blir det svårare med självständighet, helheter och kreativitet. Det blir naturligare och enklare att tänka i termer av läxor, prov och delar. Larsson hävdar att när studierna styrs av instrumentellt rationella faktorer, det som jag här betecknat som ett meriteringsprojekt, där belöningen fokuseras och inte innehållet, blir resultatet oftast ett ytinriktat lärande i stället för ett djupinriktat.⁵¹⁷

Det som överraskar mig något är att klassen inte framför avvikande mening beträffande de utgångspunkter i gymnasieskolans läroplan som Peter anger. Här finns ju några deltagare som har uttalade synpunkter på vad folkhögskola är och att den bör präglas av folkbildningens ideal etc. Men de studerandes starka inriktning mot ett meriteringsprojekt gör att man mycket gärna accepterar och tar till sig denna tydliga struktur. Det är ju också första gången som någon lärare gör kopplingen till behörighet och omdömen och det finns ett stort behov av information om detta i klassen. Även sedan information lämnats (i början av terminen) finns det många frågetecken. De som inte har en lika stark inriktning mot ett meriteringsprojekt är likväl solidariska med det arbete som utförs i klassen,

⁵¹⁵ Larsson, S. m.fl., *Vuxenpedagogisk vardag*, 1990:11, s. 48 och s. 107

⁵¹⁶ Ibid., s. 53.

⁵¹⁷ Larsson S. Paradoxes in teaching, *Instructional Science - An international Journal*, vol. 12, 1983, p. 364. Se även Andersson, P. *Att studera och bli bedömd - Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar*, Linköping, 2000, kap. 2.

men engagemanget och arbetsinsatsen varierar och fokuseringen riktas inte fullt ut mot de centrala behörighetsgivande ämnena.

Trots att de studerande i stor utsträckning är positiva till folkhögskolans bildningstankar, föredrar man således att studierna i huvudsak är behörighetsinriktade. I likhet med Sundgrens folkhögskolestudie från 1986 är objektformerna starka i förhållande till subjektkrafterna (se kap. 3.2).⁵¹⁸ Subjektkrafterna står då för de krafter som inbjuder till självförståelse och självförverkligande, medan objektkrafterna styr in mot anpassning till "rådande ekonomiska, sociala och kulturella strukturer".⁵¹⁹ Orsakerna till detta är bl.a. kombinationen av de studerandes taktiska överväganden, klasslärarens förhållningssätt, där kopplingen till ungdomsskolans läroplan görs till en självklarhet från början samt institutionens pedagogiska traditioner. Ingen studerande säger sig känna av konkurrensen om omdömena, men samhällets sorteringsmekanism finns där ändå mycket påtagligt för deltagarna. Vi kommer även att se exempel på att studerande (Rörland) får svårigheter med att enbart se läraren som en handledare på grund av att denne även har som uppgift att bedöma och sortera.

De studerande betecknar dock i huvudsak kontrollformerna⁵²⁰ som en mjukvara, ett nödvändigt ont som hanteras på individnivå och inte något som påverkar förhållandet till kamrater och lärare.⁵²¹

När folkhögskolan etablerades i samhället gällde det att legitimera dess existens ofta i hård kamp med olika grupper i samhället. Skolformen måste bli accepterad av allmänheten och godkänd av staten. Simon beskriver den fientlighet som i synnerhet de bildade klasserna visade gentemot den nya skolformen. Vid denna tidpunkt omfattade folkhögskolans bildningsprojekt även en ideologisk

⁵¹⁸ Sundgren talar bl.a. om "människans grundläggande strävan efter att förverkliga sig själv som historiskt subjekt" och hennes möjligheter "att skapa och producera, att forma sin egen livsmiljö". Sundgren, G. *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978*, 1986, s. 133.

⁵¹⁹ Sundgren, G. *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978*, 1986, s. 144.

⁵²⁰ Med kontrollformer avser jag då bl.a. folkhögskoleomdömet, behörighetsreglerna och skolans principer för och sätt att hantera närvarokontrollen.

⁵²¹ Ett utförligare resonemang kring detta förhållande i kap. 11 "Diskussion".

konfrontationsinriktning. Redan under sitt första årtionde lyckades folkhögskolan dock försäkra sig om en så pass god ekonomisk grund i form av olika bidrag att ett folkhögskolemöte i slutet av 1880-talet uttryckte en viss oro över skolformens möjlighet att vara fri och oberoende: "att det vore gott om folkhögskolans årliga underhåll till någon del alltjämt vilade på enskilda bidrag".⁵²²

Arvidsson nämner ett antal beroendeskapande yttre faktorer, som folkhögskolan måste förhålla sig till på ett självständigt sätt för att fortfarande framstå som en principiellt fri skolform. Här ingår ekonomiskt- och ideologiskt beroende samt det något större påverkansutrymme som folkhögskolans aktörer har i en skolform med ganska svaga strukturer. Dessutom är folkhögskolans marknadsberoende och förändringskänslighet mycket påtagliga, enligt Arvidsson.⁵²³

När de ovan beskrivna beroendeskapande yttre faktorerna skall hanteras måste folkhögskolornas styrelser och lärare bl.a. försöka balansera de ideologiska aspekterna gentemot mera pragmatiska och strategiska överväganden. Som vi sett i kapitel 5 har folkhögskolan genom sin historia brottats med denna grannlaga uppgift.

Som tidigare skildrats (kap. 10.1, bild 1) så slutar ju ett antal deltagare för att börja studera på Komvux, eftersom deras meriteringsprojekt är så starka.⁵²⁴ Vi har ju även kunnat konstatera att de studerandes bildningsprojekt har en stark genomslagskraft även om lärarna försöker föra in de bildningsprojekt som de själva och skolan står för (exempelvis klassföreståndaren Lena). Hur kraftfullt markerar då skolorna den s.k. folkhögskolediskursen utåt mot samhället?

⁵²² Swensson, S. Folkhögskolan och myndigheterna, *Svensk folkhögskola 100 år*, del 1, s. 143–144.

⁵²³ De aktörer som Arvidsson nämner är huvudmän, lärare, elever och skolornas kamratföreningar. Arvidson, L. 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*. 1988, s. 68–69.

⁵²⁴ Huvudorsaken var troligen att de trodde sig uppnå sina studiemål på Komvux snabbare för att därigenom reducera sina kostnader.

I ett examensarbete på folkhögskolläraryrket har Bodil Eriksson analyserat den bild som femton folkhögskolor ger av sina skolor i prospektet. Nyckelbegrepp i folkhögskolediskursen är bl.a. demokrati, folkbildning och personlig utveckling. Denna folkbildningsinriktning har relaterats till en "traditionell utbildningsdiskurs" med nyckelbegreppen kompetens och behörighet. Eriksson finner att "det finns spår av folkhögskolediskursen i prospektet, men att betoningen av den varierar. Resultatet antyder också att utbildningsdiskursen i de flesta prospekt är tydligare än folkhögskolediskursen."⁵²⁵

Det är tydligt att folkhögskolan fortfarande har ett behov att legitimera sig som vuxenutbildningsresurs i synnerhet i konkurrens med Komvux, som framstår som det vanligaste studiealternativet för presumtiva folkhögskolestuderande.⁵²⁶

10.3 Bild 3

Eftersom klassen på Rörland består av tio deltagare, som redan studerat ett år (årskurs 2) och tretton nya studerande (årskurs 1), finns redan en del inarbetade mönster och regler för arbetet, som överförs av de "gamla" deltagarna. Skolan poängterar en humanistiskt personlighetsbildande inriktning, men så småningom växer sig meriteringsprojektet allt starkare i den allmänna kursen. Klassföreståndaren Anders och klassläraren Mona är i harmoni med skolans mål, även om Mona mycket starkare betonar miljöinriktning och ett medborgarbildningsideal.

Det sker få förändringar i klassen under året. Det är Helen som slutar för att börja på Komvux och Svante som studerat vid skolan tidigare, som börjar i klassen. Anders (klassföreståndare) vill låta det personlighetsutvecklande perspektivet med helheter, vardagskunskap och självbildning få ett stort utrymme och tonar ner "skolinriktningen".

Anders menar att det är möjligt att kombinera deltagarnas "kompetensambitioner" med en bildningsinriktning "lära för livet", trots att behörighetstänkandet i klassen dominerar. Klassen reagerar

⁵²⁵ Eriksson, B. *Bilden av folkhögskolan. En analys av femton folkhögskoleprospekt*, Examensarbete Folkhögskolläraryrket Ht 1998.

⁵²⁶ SOU 1996:75, Nitzler, R. m.fl. *Värden i folkhögskolevärlden*, s. 104.

mycket positivt på lärarnas demokratiskt organiserade undervisning, men så småningom visar sig samma kluvenhet i gruppens förhållande till bildning-utbildning, som tidigare framkommit på Rörstads folkhögskola. För att i någon mån kunna visa på denna dubbelhet tänker jag först ge en liten bild av klassen.

Självupprättelse-/självutvecklingsprojekt, i början av den första terminen

Två deltagare i klassen har som målsättning för sina folkhögskolestudier att normalisera sina liv.⁵²⁷ Cissi har haft en mycket besvärlig uppväxt och höll på att fastna i ett drogberoende, men fick slutligen hjälp på folkhögskolan och i synnerhet av en lärare där. Hon verkar vara ute ur riskzonen, men anser att hon har lång väg kvar att gå. Cissi har försökt gå på Rörland förut (detta är tredje året på skolan), men tycker själv att hon misslyckats tidigare, eftersom hon hade alldeles för stor frånvaro.

Det viktigaste för mig, det är ju att stärka mitt självförtroende helt enkelt. Ha någonstans att gå liksom och umgås. Att må bra och leva ett vanligt liv. (Cissi-Rörland)

Hon får även hjälp av psykolog, men har svårt att komma ifrån sin panikångest.

Några studerande befinner sig i ett område där självupprättelse och självutveckling går in i varandra. Till denna kategori räknar jag Erica, som tyckt sig vara relativt stark förut men blivit mobbad på jobbet och brutits ner. Hon menar att hon blivit starkare på Rörland, för på folkhögskolan är man både omtänksam och låter varandra vara ifred.

Jag hade ju så dåligt självförtroende i början här då, när jag började här. Ganska dåligt, osäker om man säger, men det var för att man hade blivit nedtryckt på jobbet då. Att man ska inte tro att man är nånting och så där, så det hade jag med mig. (Erica-Rörland)

De studerande i gruppen som behöver stöd och hjälp i sina självupprättelseprojekt får mycken hjälp genom Anders. Hans in-

⁵²⁷ Gabriella har vi redan lärt känna i kapitel 7.4

ställning är ju att det är bättre att ge individen tid och försöka locka fram något efterhand ”jag tror att det får vara lite lågmält det där så att man hellre gör något (den studerande-förf. anmärkning) än ligger sömlös eller uteblir” (Anders-Rörland).

Det finns ett stort tålamod med individen från Anders sida för han vet att de flesta i klassen önskar sig ett lågt studietempo utan stress och konkurrens. Man vill utvecklas i sin egen takt utan att utsättas för alltför hög press. Var och en får redovisa sina hemuppgifter ”på det sätt han eller hon finner bäst” och det kan på så sätt bli stora variationer, skriftligt, muntligt eller både och. Anders bråkar inte när vissa saker inte utförs på ett förväntat sätt, när t.ex. en redovisning inte blir av på avsedd tid utan skjuts framåt i tiden. Ingen drabbas av skäll eller onåd, utan möts i stället av en positiv inställning och avvaktan, som i sig kan verka inspirerande och utvecklande. Det kommer så småningom redovisningar även från dem som avskyr att framträda inför gruppen.

Under den första terminen verkar majoriteten i klassen tillfreds med det arbetssätt som Anders introducerar. Han diskuterar och förhandlar sig gärna fram till samstämmighet med klassen. Det förekommer inte några prov och läxor i vanlig mening utan klassen får beting och uppgifter som diskuteras eller redovisas i grupp och individuellt. Anders vill anknyta till deltagarnas livserfarenheter och vardagskunskap och sätter livsvärldskunskap framför mer begränsad lärobokskunskap.

Självbildningsprojektet i otakt med meriteringsprojektet, i slutet av den första terminen

I den allmänna kursen betonar de studerande ett meriteringsprojekt, men jämsides med denna målinriktning framhåller de flesta betydelsen av ett lugnare studietempo och möjligheterna till en personlig utveckling. I själva verket har många valt folkhögskolan som ett alternativ till den ”vanliga” skolan. De studerande i klassen ger ett intryck av att vara mycket målinriktade, välorganiserade och studiebenägna.

De flesta i klassen och även Anders anser att stämningen skall vara god och därför hålls konflikter utanför dagordningen. Det är inte ofta det förekommer frånvaro och de problem som finns, existerar under ytan. Många studerande förklarar ”snällhetsfenomenet”

med den religiösa bakgrund som de flesta har. Denna brist på konflikter eller öppenhet i gruppen under timmarna kan förefalla idealisk, men känns i stället hotande, eftersom de kritiska tankarna och utfallen blommar upp på raster och i andra sammanhang. Eftersom jag konsekvent följer klassen under raster och måltider, vid de tillfällena jag är med en hel dag eller en halv dag, får jag reda på klassens irritation över vissa grundläggande strukturer. Denna kritik kommer som sagt aldrig upp på timmarna utan ligger dold och diskuteras på det privata planet.

Undervisningen kännetecknas ofta av att Anders ger en bredare information över något område, fördjupar de aktuella frågeställningarna och styr den dialog som växer fram. Många är aktiva och i början upptäcker jag inte någon kritisk inställning över huvudtaget bland de studerande. Så småningom märks en viss otålighet, som riktas in mot att man vill ha mer struktur och ett tydligare innehåll. Detta framkommer inte på timmarna. Anna menar att det inte varit bra på Anders lektioner, eftersom han inte undervisar och att det är alldeles för ostrukturerat. "Han har ingen plan och är alldeles för omständlig" (Anna-Rörland).

Anders är mycket omtyckt av alla studerande, eftersom han ställer upp i alla lägen, men många deltagare saknar "styrning och fasthet" på timmarna och en mera drivande inställning i studierna. Sven representerar denna kategori.

Det beror på hur man uppfattar läraren, hur man lär sig. Läraren ska inte skälla, men säga till på ett annorlunda sätt. Inte sträng utan öppen. Hade en sådan lärare på grundskolan, man ska ha lagom respekt. Läxor är aldrig fel. Föredrar gymnasiestilen med högre krav på eleven. Läs i sin egen takt funkar inte alltid. Man ska ha en plan eller ett mönster. Är emot grupparbete, några gör då allting. (Sven-Rörland)

Skolans utvärdering har visat att de studerande tycker att lärarna "bestämmer för lite" vilket innebär att deltagarna vill ha mera struktur, fasthet, effektivitet, samtidigt som man inte nöjer sig med enbart en "pluggskola".

Det finns även en annan betydligt krassare förklaring till klassens försiktighet, som Erica ger uttryck för:

Men sen dom som vågar säga till lite mer, då är man lite så där rädd samtidigt, om det inverkar på omdömet va. Det är känsligt på något vis det där, men ändå det man säger till om det är ju för att man vill få det till det bättre. (Erica-Rörland)

En del deltagare uttrycker ett visst undertryckt missnöje över att vissa sakfrågor bestäms över huvudet på de studerande, som t.ex. schemafrågor, raster och måltider. "Inget medbestämmande, först bestäms det på högre ort och sen får vi vara med lite. Dom lite enklare sakerna är vi med på, men beträffande de större så frågar man inte" (Margareta-Rörland). Hon efterlyser även ett ökat samhällsperspektiv.

Helen talar om en förmyndarmentalitet på skolan, som inskränker de studerandes rättigheter och hon nämner i synnerhet olika förbud, som gäller droger och relationer mellan könen.

Det är trots allt "klassföreståndaren" som bestämmer dagordningen och agerar utifrån en bestämd struktur. Men det finns ett öppet förhandlingsklimat och de studerande bjuds in till ett samarbete som utmynnar i ett gemensamt beslut. Anders understöder i stort sett alla förslag, initiativ och engagemang, vilket har en positiv effekt. Allt som händer i klassrummet förankras på ett självklart sätt i gruppen vad gäller innehåll och metod.

Meriteringsintresset börjar dominera, den andra terminen

Krister som blivit något av klassens talesman genom sin stora sociala förmåga, blir den som "lättar på trycket". I honom återspeglas i hög grad den kluvenhet till folkhögskolans bildningsväg som klassen i sin helhet uppvisar. Krister anser att det är positivt att skolformen försöker locka fram ett självständigt tänkande hos individen i samarbete med andra "å jobba ihop med andra å reflektera". Detta är motsatsen till det fragmentariserade sätt som han varit van vid tidigare "stenhårda betygssättningar". Men trots allt är det svårt att lämna det man är van vid. "Jag är en sån som vill ha mycket uppspaltat, man vill liksom ha punkt A o så kommer konsekvenserna B o C" (Krister-Rörland).

Frågan om läroboken blir en utlösande faktor. Denna har nämligen inte använts på ett vedertaget sätt. Klassen anser inte att man fått reda på vilket kapitel eller vilka sidor som ska läsas igenom, att Anders ignorerat läroboken. Krister framför åsikten att man borde

utnyttja läroboken mera i undervisningen. "Varför använder vi inte läroboken mer i undervisningen? --- annars är det konstigt att man köpt en så dyr bok" (Krister-Rörland). Anders förklarar att man haft temavecka, miljödag, föredrag m.m. och menar därmed att det finns så mycket mer som tillhör ämnesområdet och att boken bara är en del av detta. Han säger också att det finns kapitel i boken, som är direkt tillämpbara på det man behandlat. "Ni kunde gå in i boken själva. Men den senaste tiden har det varit många inslag och alla har inte fått boken än" (Anders-Rörland). Krister nickar lite uppgivet men skakar även ibland på huvudet, som om han ifrågasätter det sagda.

Ingen i klassen driver diskussionen vidare, fast jag vet att många engagerat sig i denna sak. Anders lämnar dock inte frågan om läroboken med detta utan fortsätter:

Jag gjorde ju en enkät som visade hur mycket ni läst och vi hade även ett diagnostiskt test som visade vad ni kunde. Jag är mycket medveten om att ni har olika bakgrund. Jag tänker ta upp ett resonemang med er om vad vi nu ska gå vidare med. Vi borde följa upp en del av det som vi har haft hittills. Vad tycker ni att vi ska följa upp? (Anders-Rörland)

I Anders strategi har ingått att deltagarna av egen kraft skall använda sig av läroboken som en kunskapskälla, medan klassen förväntat sig mera styrda former, där läraren anger vilka kapitel och sidor som skall läsas. Missnöjet med "den onödiga läroboken" har pyrt länge och kommer nu till slut fram i form av språkröret Krister.

Här finns en svår balanspunkt för Anders och klassen, mellan en klart strukturerad behörighetsväg med läxförhör och skrivningar, som inte Anders tillämpar, och en mera processinriktad bildningsinriktning med ett mer övergripande helhetsperspektiv. Eftersom klassen är oerhört konsensusinriktad dröjer det länge innan det kommer en öppen reaktion.

När klassen för fram önskemålet om att läroboken skall användas är det av ekonomiska skäl. Har vi köpt en så dyr bok så skall den också användas. Underförstått finns tanken att om inte Anders gör tydliga hänvisningar till boken och kanske ger oss läxor i den, så läser vi inte boken. Men i reaktionen ligger också en längtan att

luta sig mot en traditionell undervisning, där man vet vilka sidor som är viktiga och skall läsas. På så sätt väntar man sig också att få mer struktur och effektivitet och en klarare meriteringsinriktning. De flesta i klassen är vana vid att i andra skolformer få läxor med kapitel och sidor angivna, och kan inte utan vidare gå över till ett mera självstyrt sätt att studera. Det har inte förts några diskussioner om detta nya studiesätt och när Anders blir medveten om klassens syn på läroboken, anpassar han sig genast och ger utförligare hänvisningar till kapitel och sidor i boken.

Kristers framställan om att läroboken borde utnyttjas, resulterar i att Anders den närmaste tiden gör täta hänvisningar till läroboken, med angivande av kapitel och sidor. Men han knyter även hela tiden delarna, i form av de studerandes föredrag, andra föredragshållare, temadagar m.m. till den helhet, som man bestämt sig för att undersöka. På så sätt kan man säga att han varierar sin ursprungliga metod och anpassar den mera efter klassens förmåga och önskemål. I sin genomgång använder han sig av konkreta vardagsnära exempel och utnyttjar de erfarenheter och kunskaper, som finns i gruppen. Han hänvisar även ofta till sina egna yrkeserfarenheter. Anders nämner aldrig någonting som har med behörighet eller prov att göra utan betonar alltid helheter och vardagskunskap.

De studerande tycker i alla fall inte att det blir någon större förändring. Krister:

Lärarna har väl valt att ha boken som en resurs för eget bruk, att är ni intresserade så är den boken bra. Ni får läsa om ni vill men just det här att locka fram eleverna till att läsa i den, att referera till boken eller göra den spännande och intressant det tycker jag lärarna har misslyckats med. Det blev inte någon förändring efter samtalet, vi använde boken några speciella kapitel men det fanns mer att ta ur den. (Krister-Rörland)

Irenes tolkning av "lärobokshändelsen" är att klassen därigenom försökt få en klarare struktur på undervisningen: "Jobbigt att man kan prata i två timmar utan att säga något. Det var därför det om boken kom upp. Det hade vi diskuterat i klassen. Ingen struktur alls" (Irene-Rörland).

Anders anser att de studerande själva skall kunna använda sig av läroboken som en kunskapskälla. Han vill att alla delar, som t.ex. föredrag, grupparbeten, redovisningar, studiebesök och även läroboken skall ingå i helhetssynen på studierna, utan att läroboken särskilt betonas. Eftersom Anders är övertygad om att det går att balansera en meriteringsinriktad undervisning med en självbildningsinriktad är han villig att tillmötesgå klassens önskningar om en mera strukturerad uppläggning. Några större förändringar innebär dock inte detta och klassen upplever inte någon genomgripande förändring.

Reflektioner:

Inom folkhögskolan har det alltid funnits många förespråkare för folkhögskolans friare arbetsformer med möjligheter för tankar och idéer att utvecklas i en speciell gemenskap (Turners "antistructure" kap. 3.3.3). Teodor Holmberg⁵²⁸ (kap. 5.1) underströk vikten av folkhögskolans frihet från läxor, förhör och avgångsexamen. Däremot föraktade han inte läroboken som ett stöd för "lärjungen" och som en "grund för undervisningen". Samtalets betydelse underströks och att läraren utfrågade deltagarna på genomgången material, däremot borde inte förhör i vanlig mening förekomma.

Trots att det inte alls framstår klart för deltagarna varför Anders försöker genomföra en självbildningsinriktad undervisning med vardagskunskap och självverksamhet i centrum, ställer deltagarna upp på lärarens intentioner. Relativt snart, i slutet av den första terminen, önskar dock många av de studerande att studera på ett mer strukturerat sätt. Från början är det således en komplementär relation som utvecklas (kap. 3.3.2) men den övergår sedan till att bli en metakomplementär relation, där deltagarnas makt mer kommer till uttryck. Detta är åtminstone en tolkning som är i linje med Anders synsätt om än deltagarna inte upplever någon större skillnad.

Läraren vill undervisa på ett sätt, men förmås att ändra sig i deltagarnas riktning. "The person who establishes a metacomplementary relationship with another is controlling the maneuvers of the other and so controlling how the other will define the

⁵²⁸ Rektor vid Tärna folkhögskola på 1880-talet.

relationship.”⁵²⁹ Anders uppfattar inte detta som någon prestige-kamp utan ser det snarare som en process där det gäller att hitta en balanspunkt mellan ett friare sätt att arbeta och ett mer meritinriktat, skolmässigt arbetssätt. Det vore Anders fjärran att i en meta-komplementär pedagogisk relation i konflikt med deltagarna helt genomföra sina ideala pedagogiska intentioner.

I en studie som Per Hartman genomfört om folkhögskolor och studiecirklar visar han på en varsamhet från lärare och ledare i undervisningen, som han betecknar som en pedagogisk strategi. Denna mjuka framtoning hos lärare och ledare framstår som kraftlöshet i deltagarnas ögon. Här finns uppenbara paralleller till min studie även om somliga deltagare säger sig vara medvetna om att läraren har en pedagogisk strategi. Däremot är informationen om tillämpningen av ett annorlunda och friare arbetssätt mycket knapphändig i likhet med förhållandet i Hartmans studie.⁵³⁰

Den demokratiska processen, som den tillämpas i klassen är positiv ur många aspekter, eftersom deltagarna har lärt sig att lägga fram olika förslag och haft en hög grad av medinflytande. Men det finns en liten grupp i klassen som tycker att det egentligen bara är över de allra minsta frågorna som deltagarna har inflytande, som t.ex. grupparbete eller inte, när proven ska genomföras. Man talar om förmyndarmentalitet och vill ha ett inflytande över schemafrågor, drogpolitik, vissa ekonomifrågor och relationsfrågor. Här kan anknytas till *Folkbildningen - en utvärdering* som konstaterar att den allmänna meningen bland folkhögskolestuderande är att ”det fanns utrymme för påverkan och medbestämmande på lektionerna”. Däremot fungerade det inte alls lika bra vad gäller övergripande frågeställningar som skolledning, politiker eller andra beslutsfattare hanterar. I stort sett sådana områden som deltagarna på Rörland inte tycker sig kunna påverka.⁵³¹

Den räddhågade eller ängsliga inställning som kommer till uttryck hos flera i gruppen känns främmande att möta hos en vuxengrupp på en folkhögskola. Den skenbara konsensus som existerar mellan klass och lärare verkar som ett hinder för att släppa fram

⁵²⁹ Larsson S. *Paradoxes in teaching*, Instructional Science 12 (1983), p. 362, Alexandersson, C. m.fl. *Vuxen att lära*, 1984, s. 57.

⁵³⁰ Hartman, P. Gruppernas arbetsformer. I: *Att mötas i studier*, 1999, s. 77.

⁵³¹ SOU:1996:159, *Folkbildningen - en utvärdering*, 1996, s. 77-78.

omedelbara reaktioner och en mer öppen dialog. Mycket utspelas under ytan och som vi ser har deltagarna och även Anders svårt att förstå varför denna "elevisering" av vuxna studerande äger rum (kap. 8.2). Några deltagare talar om att man inte vill utmana någon lärare eftersom det finns en risk att det går ut över omdömet. Sundgren anser att i kraftmätningen mellan subjektkrafter och objektkrafter (kap. 3.2) så är det viktigt att iaktta hur den pedagogiska processen motverkar de "enskilda individernas möjligheter att förverkliga sig själva som historiska subjekt". Individens strävan efter att förverkliga sig själv kan försvinna i "ett yttre och inre internaliserat förtryck".⁵³²

Skolans värderingar och bildningssyn genomsyrar hela verksamheten dock utan att vara alltför påträngande eller uppfordrande. Det finns inget motstånd bland deltagarna mot denna profilering trots att en tredjedel av de studerande i den allmänna kursen saknar rörelseanknytning. Ca 15 (av 24) deltagare har kristen bakgrund. Man ser tvärtemot skolans bildningsprojekt som en viktig förutsättning för det goda studieklimatet. Däremot framförs många invändningar mot den kraftiga konsensusinriktningen, som anses motverka öppenhet och gemenskap. En del studerande menar att detta förhållande beror på "den alltför snälla kristna miljön" och en viss samhällsfrånvändhet. Det goda blir sin egen fiende.

Meriterings- och självbildningsprojekten kan beskrivas med hjälp av den tankefigur som Habermas utvecklat i system och livsvärld (kap. 3.3.3). Klassföreståndaren Anders vill uppnå en balans mellan dessa olika projekt men lägger tyngdpunkten på livsvärlden med betoning på vardagskunskap och personligt växande. Eftersom meriteringsinriktningen drivs av en majoritet av de studerande uppstår de spänningar mellan bildningsprojekten som beskrivits ovan. Både Habermas, Turner och Paulston försöker genom sina teorier visa hur sådant som man förknippar med ett självbildningsprojekt

⁵³² Som exempel på objektkrafter nämner Sundgren bl. a. "lagar, förordningar, anvisningar och organisationsformer" vilka närmast upprättats för att "styra, reglera och kontrollera sociala institutioner för symbolproduktion och förmedling". I: Sundgren, G. *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978*, 1986, s. 141.

riskerar att försvagas, under trycket av ett meritokratiskt samhälle, som man försöker förhålla sig strategiskt till.

10.4 Bild 4

Enligt en utvärdering som skett på skolan (Rörland) har de studerande framfört kritik mot att det inte finns en tydlig samhällsinriktning i undervisningen.⁵³³ En lärare i den allmänna kursen (Mona) har en mycket klar inriktning mot att hjälpa de studerande att ta fram sådant som kan vara viktigt att veta i dagens samhälle. "Många bitar har kommit bort i samhällsbilden, har gömts undan och är inte gemene mans egendom längre" (Mona-Rörland).

Medborgarbildning och vardagskunskap vid starten av den första terminen

Första lektionen, naturkunskap

Mona (klasslärare) har redan träffat nästan halva gruppen, eftersom hon dagen innan deltagit i en annan lärares lektion. Hon vill att var och en ger en kort presentation av sig själv genom att man berättar om sina förväntningar på ämnet.

Mona inleder med att ge en liten bakgrund till sitt ämne och vill sedan få reda på allas tankar och förväntningar. Hon utgår från ett både samhälleligt och ett existentiellt perspektiv och betonar helhet och sammanhang i undervisningen.

Vad tänkte ni på när ni kom in till naturkunskapen, förväntningar. Skriv gärna några rader. Ärligt. Har ni inte tänkt på detta överhuvudtaget, så skriv det! Frivilligt! Ju ärligare ni är desto trevligare blir det.
(Mona-Rörland)

Genom denna presentation, där klassens förväntningar tydliggörs avser Mona att lägga upp sin planering av läsåret. Det blir också en mycket rak beskrivning av klassens förväntningar och på vilken nivå man befinner sig. Det är deras intresseområden, fördomar och allmänna nyfikenhet som kommer fram.

⁵³³ Ericsson. J. *Utvärderingsrapport 1994/95*, Rörlands folkhögskola.

Klassens förväntningar:

Richard: -Jag vill ha biologi.

Ingvar: -Biologi, ekologi intresserar mig och ekologiska sammanhang.

Peter: -Jag är intresserad av vild natur och djur.

Leif: -Miljö, manipulationer, växter och genteknik.

Mona (lärare): -Roligt med dessa tankar. Detta behöver jag. Ej bara sånt man präglats av genom skolan.

Sven: -Formler -både intressanta och ointressanta formler i fysik, biologi -varför blev giraffen sån? Roligt med sådant man kan förstå men även koppling till praktiken. Koppling till det praktiska.

Mona (lärare): -Teoretiker som tar besluten ligger långt från praktiken. Olika delar av hjärnan är aktiva.

Fanny: -Vet ej.

Åsa: -Natur är allt, fysik med optiklära är roligast, genteknik och mer fysik, biologi.

Karin: -Jag är mest intresserad av människor, natur och växter.

Gabriella: -Inget speciellt. Tänkte att det skulle bli tråkigt. Kemi och biologi kan gå an. Fysik är OK. Dålig verklighetsförankring.

Mona (lärare): -Varför känner man motstånd? Bra att ta reda på det.

Bodil: -Fy för fysik, annars jättebra, ej lätt ett dugg, jobbigt, har haft dålig lärare, de andra delarna OK, t.ex. biologi.

Krister: -Mycket intressant. Jag vill ha både makro och mikro, förbränningsenergi, muskler mm., människans ursprung. Jag håller på med idrott, som en motbild mot religionen. Spännande fast jag tror inte på det. Man bygger kanske på felaktiga hypoteser.

Mona (lärare): -Jag förstår att du reagerar. Det gör jag också. Du kan mycket är du inte rädd för upprepning?

Krister: -Bara bra att repetera.

Anna: -Jag fick aldrig grepp om ämnet i gymnasiet. Intressanta ämnen. Jag har läst det ett år på gymnasiet. Det känns flummigt men intressant. Som kristen, omfattar hela skapelsen.

Mona (lärare): -Vad roligt att ni ville prata så mycket. Ju öppnare ni är desto mer svar får vi. Modigt att våga sig fram. Egentligen är det orättvist, jag går hit får lön och så lär jag mig väldigt mycket. Hemskt mycket fakta måste man få in. Måste förstå hela ämnet, värdelöst att lära sig utantill. Vad ska jag lära mig? Är skelettet viktigt och sen plocka på köttet på detta. Jag vill ha denna biten. T.ex. vad händer vid gränserna? Jag säger vad händer utanför gränserna?

Mona anknyter sedan till ovanstående tema i ett makroperspektiv och ställer retoriska frågor. Vad ska vi tro på? Man kan egentligen bara säga att kanske är det så. Vi har Guds bilden, men ingen har sett Gud. Naturkunskapen tror inte på Gud, men alla folkslag har en Gud. Naturvetenskapen måste kompletteras med något annat, icke-vetenskap. Klassen är mycket intresserad och det uppstår en diskussion.

Krister: -Jag är kristen och tror att Gud lagt in spärrar i hjärnan för att vi inte ska kunna förstå allt.

Mona (lärare): -Det var du Leif som tog upp begreppet genmanipulation. Vi måste ta ställning till detta.

Mona för ett resonemang om samhällets etik och anser att det måste finnas en ansvars- och värderingsdel i "vår helhet". Monas inställning till inläring och hennes kunskapssyn framträder också tydligt. Hon vill ha helhet och reflexion och inte fragment och utantillinläring. Klassen tycks att döma av kartläggningen vara intresserad av i synnerhet biologi, naturkunskap och i viss mån fysik och kemi.

Meriteringsprojektet tydliggörs under den första terminen

När Mona nu försöker lägga upp arbetet i form av grupparbeten, redovisningar och laborationer visar sig ganska snart ett motstånd och misstroende mot både innehåll och metodik i undervisningen.

Rickard kan vara ett exempel på denna kluvenhet. Han menar att "miljömedvetandet har förstärkts" genom läraren i naturkunskap, som han betecknar som "miljöaktivist". En beteckning som han även använder om sig själv. Trots denna positiva påverkan kan han inte riktigt acceptera lärarens pedagogik, som går ut på att de studerande själva ska söka kunskap i så stor utsträckning som möjligt. Rickard anser att en lärare i högre grad måste "lära ut" till de studerande. Denna förmedlingspedagogiska inställning, som delas av en majoritet i klassen, kan relateras till ett resultatnriktat synsätt på studierna, där meriteringsprojektet får vara styrande.

Mona vet att hennes undervisningsmetoder kan verka provocerande för någon studerande. Hon vill få dem att förstå sina egna dolda mål så att de kan bli självständiga och starka och hon anser att många oreflekterat låter sig styras av andra krafter i samhället. "Jag vill visa dom att livet är mer än det som andra dikterat." I matematik vill somliga bara lära sig det absolut nödvändigaste, för att uppnå en viss behörighet, och själva tekniken för att nå målet.

Detta ska jag inte behöva kunna så då måste jag inte lära mig det heller. Detta behöver jag kunna alltså ska jag få hjälp med det. Och nästan lite också tycker jag att det har varit att visa hur jag gör, tala inte om hur jag ska tänka utan visa hur jag gör. (Mona-Rörland)

Mona vill att den studerande ska utveckla en tankeprocess så att hon själv kan "lista ut hur man ska klara mattetalet". En del upplever detta som jobbigt, men Mona tycker att detta tillhör en riktig folkhögskoleideologi. Eftersom klassen valt att arbeta utan lärobok krävs det mycket förberedelser av läraren. För att klassen skall lära sig arbeta mer självständigt plockar Mona fram "drivor med böcker, kanske finns det något i dessa böcker som kan väcka dom" (Mona-Rörland).

Det är lektion i naturkunskap med den del av klassen som går sitt första år.

Mona: -Först går vi igenom lite i populationsdynamiken. Hoppas att ni läst lite i böckerna. Väldigt viktigt att ni följer upp i den litteratur ni har, eftersom vi inte har någon bok. Det är viktigt att ni gör det jämsides med lektionerna, man måste befästa kunskaperna.

Ingvar: -Det är svårt att hinna med när det är så mycket.

Mona: -Jag väntar mig att ni läser på, mellan lektionerna. Jag tar för givet att ni följer upp. Ni säger att alla pressar på men det är ju när man har något grupparbete. Men detta mellan lektionerna är viktigt att ni gör. Det ska inte behöva ta så lång tid. Gör det det? (inget svar) Det är ju därför som jag skriver på tavlan, för er att skriva av. Sen är det ju också era fördjupningsarbeten.

Ingvar ger uttryck för gruppens åsikt att arbetsbördan vid vissa tillfällen blir för stor, när flera grupparbeten är igång och läxorna känns tunga. Problemet har diskuterats på lärarmötet, men Mona tycker att deltagarna borde ha en bättre planering och hinna med att läsa mellan lektionerna. Denna linje driver hon, men det finns några kritiska studerande, som dock inte artikulerar sitt missnöje.

Mona berättar att man tidigare har gått igenom en del näringskedjor och nu föreslår hon att några stycken i de enskilda arbetena undersöker övervintringen hos några vanliga djur (grävling, rådjur, björn, fladdermus). Mona är medveten om att många i klassen vill att hon använder sig av en mera förmedlande pedagogik i stället för att försöka få de studerande att ta ansvar för studierna och jobba med helheter. Man förväntar sig raka svar från Mona på de frågor som ställs istället för uppmaningar att ta reda på det själv. Men ingen vill öppet diskutera detta i klassen. Däremot är det några studerande i klassen som tar egna initiativ.

Erica berättar för mig att hon gått till Mona och sagt att samma saker upprepas hela tiden i naturkunskapen "det här har vi hållit på med, det finns ju så mycket annat som vi behöver kolla igenom" (Erica-Rörland). Mona instämde i detta men hävdade att man trots allt behövde gå igenom momentet en gång till.

Erica kommenterar samtalet med "hon påstår ju hela tiden att hon vill få oss att tänka då, och det får vi ju göra när vi har henne, det är jättebra alltså så men det är samma grej hela tiden" (Erica-Rörland). I klassen finns en del som tycker att vissa lärare gärna vill "klassa oss lite som barn eller typ, vi ska sitta där i bänkarna och vara tysta nu så fröken får ungefär, och det tycker jag känns jobbigt" (Erica-Rörland). Erica menar dock att detta är för personligt för att ta upp i klassen.

Ingvar tycker att distansen mellan läraren och deltagaren är för stor och gör egna försök att förbättra relationerna. Han känner till att Mona är mycket intresserad av miljöfrågor, liksom han själv och genom att tala med Mona om detta gemensamma intresse hoppas han kunna förbättrade kontakten med Mona.

Jag gav henne information och papper om ekologiskt producerade kläder som hon inte visste om så då fick jag en adress till Vista där man har sprättägg och där jag kan handla privat och prata med en elev som har det. Ett utbyte, en helt annan kontakt, det gick hem. (Ingvar-Rörland)

Mona tycker själv att hon ibland varit lite för tuff mot någon studerande när hon försöker få dem att själva bestämma och tänka efter vad som är viktigast. Det finns en sådan kraft i den styrning som utgår ifrån samhället att det behövs hjälp att motstå detta.

Laborationen, som exempel på Monas försök med självaktivitet

Det är naturkunskap för den del av klassen som går andra året. Mona kommer in i klassrummet iförd grön vindtygsjacka, grönbrun overall och stövlar med en plastpåse fylld med slaktavfall från gris, som hon fått av en bonde. Hon för med sig en fläkt av den ursprungliga folkhögskolan och dess knytning till agronomer och lantbrukskunskap.

Mona städar undan vid fönsterbordet och breder ut djurorganen där. Hon berättar om de olika delarna och deras funktioner. Sedan uppmanar hon gruppen att ha lärobokens bilder framme, samtidigt som man gör jämförelser och ser var organen ska sitta. Sanna undrar om man också får ta sönder delarna och undersöka dom i ett mikroskop.

Margareta är den enda som handgripligen följer Monas instruktioner. Hon har jobbat inom sjukvården och har inget emot att röra vid djurorganen. De flesta klasskamraterna vill absolut inte ta i delarna och tycker att det luktar förskräckligt. Ulla mår illa och läser i na-boken. Ylva och Onni läser noter, medan Johanna gör ett tappert försök att vara med, men bara en liten stund. Somliga sitter demonstrativt på behörigt avstånd och sysslar med andra saker. Mest intresse visar Erica, Margareta och Tina och ställer frågor och Mona demonstrerar luft- och matstrupe, lever, njurar och lungor.

Det blir således Mona själv som får genomföra en demonstrationslektion för några stycken intresserade i gruppen. Hon visar förståelse för de studerandes ointresse, men är självklart lite besviken, eftersom inte hennes aktivitetspedagogik fungerat. Hon har dock ingen tanke på att ge upp sitt projekt och hon betraktar utfallet som ett tecken på deltagarnas stora distans till jordbrukssamhället och "ovanan vid slakt och tillredning av mat". I fortsättningen, när detta moment kommer upp i en ny grupp, avser Mona att ta med sig kokta djurorgan, som inte luktar så illa. En annan tolkning som känns relevant för situationen är att gruppen genom sin passivitet tvingar fram en förmedlingspedagogik. Man är inte intresserad av eller orkar inte aktivera sig själva för ämnet ifråga.

Ett meriteringsprojekt att luta sig mot

Fröken vad vill du veta mer?

Mona ritar och berättar i klassen, med diagram och siffror och ger en massa exempel från forskningen, jämförande exempel mellan djur och människor. Det är mycket frågor och en dialog mellan Mona och klassen. Klassen sitter i en halvcirkel runt Mona, som är aktiv och rör sig mellan tavlan och grupperna.

Mona menar att förra gången man sysslade med enskilda arbeten, fick man välja fritt nu vill hon att det ska bli ett komplement. Krister och Ingvar väljer Greenpeace och Richard vill också vara med i det området. Leif tar sig an ämnet övervintring, grodor och kräldjur.

Fanny: -Fröken, fröken vad vill du veta mer?

Mona (lärare): -Jag vill veta? Det är du som ska...

Fanny: -Hur dom övervintrar å så?

Fanny som är mycket pliktmedveten vill få reda på vad Mona egentligen förväntar sig av henne i form av en struktur eller antal sidor. Detta är fullständigt främmande för Monas sätt att arbeta.

Krister frågar om arbetet ska redovisas.

Mona: -Det ska redovisas, tycker inte ni det också? Ungefär som förra gången, att ni bestämmer omfattningen. Vad tycker ni, förra gången var det, det ska vara ni som pratar, inte jag.

Valen fortsätter och Anna och Bodil vill jobba med hagmarker, kulturmarker, ett ekosystem som människan har skapat. Hur en hage kommit till och hur den ska bestå. Mona berättar om vad man kan jobba med. Gabriella har svårt att välja men bestämmer sig för rovdjuren till slut. Mona blir glad över detta, eftersom hon inte varit inne på detta område tidigare med klassen.

Mona diskuterar sig fram med klassen beträffande utformningen av redovisningen och bemöter deras åsikter om den stora arbetsbörda man har. Hon argumenterar för att man måste läsa på anteckningar och annat material mellan lektionerna. Detta är viktigt, säger Mona i synnerhet som klassen har valt att inte ha någon lärobok i ämnet. Hon vill att man kommer igång med en kontinuerlig självverksamhet.

Monas principiella inställning att det är läraren som sätter igång en process och inte enbart utför en förmedlande verksamhet sätts nu på prov. Hon får utstå en del kritik i klassen för att hon fordrar för mycket. Fastän kritiken inte kommer fram tydligt påstår några studerande att hon bara tar upp saker som hon själv är intresserad av och reagerar fel om någon påpekar detta i stället för att försöka ändra på innehåll och arbetssätt. Dessutom menar många att man inte får svar på sina frågor, i stället fordrar läraren att man letar fram svaren själva.

Eftersom Mona försöker genomföra en medveten pedagogisk idé och inte ger upp i första taget, kan nog någon i klassen, som vill ha en annan uppläggning, känna sig lite överkörd. Gabriella som är mycket impulsiv reagerar starkt mot Monas metoder. Samtidigt tycker många i gruppen, Krister t.ex., att detta är ett nytt sätt att skaffa sig kunskaper på.

Monas avsikt är att lära klassen hur man aktivt söker kunskap i naturkunskapsämnet. Men det visar sig att större delen av klassen inte vill jobba på detta sätt utan i stället förväntar sig mer instrumentell kunskap, som mera motsvaras av "matnyttig" skolkunskap. Dessutom väntar man sig en mera förmedlande undervisning än den Mona är beredd att leverera.

Reflexioner:

Vid det första mötet med klassen får Mona en viss uppfattning om deltagarnas förväntningar inom ämnet naturkunskap. Därefter försöker hon förverkliga klassens intentioner och bygger vidare på helhet, sammanhang och ett samhällsperspektiv. Hon vill ge klassen praktiska och vardagsförankrade kunskaper och hennes erfarenheter som fältbiolog, naturvetare och agronom ger henne möjligheter att binda ihop teori och praktik. Monas bildningsprojekt harmonierar väl med skolans, men på vissa områden framför Mona en stark kritik. Hon menar att de fantastiska formuleringarna i skolans måldokument, i synnerhet på miljösidan, inte uppfylls i verkligheten. Dessutom borde meriteringsprojektet inte lyftas fram så markant på Rörland, enligt Mona. I detta avseende kan göras jämförelser med Ball som pekar på hur den interna debatten inom skolan byggs upp av verksamhetens ideologi och storslagna retorik "is characterized by the language of policy, by grand rhetoric and purposeful idealism". Detta idéplan kontrasterar starkt mot klassrumsverkligheten, där målprogrammen borde förverkligas. Debattens entydiga argument "are invariably overwhelmed by the complexities and messy realities of classroom life. The language employed here is the everyday discourse of pragmatism."⁵³⁴

Monas bildningsinriktning hör samman med vardagskunskap och helhetsbilder, där sammanhang och bakgrund lyfts fram. De studerande måste få leta sig fram till sin egen kunskap. Mona säger bl.a. att "Många bitar har kommit bort i samhällsbilden, har gömts undan och är inte gemene mans egendom längre" (Mona-Rörland). Här finns intressanta kopplingar till folkhögskolans första årtionden i slutet av 1800-talet, då många folkhögskolor hade en lantmannaskola integrerad i sin verksamhet. Detta innebar ofta att en av skolans lärare var agronom och undervisade i specifika fackämnen som naturlära, geometri, fältmätning etc. (kap. 5.2). Mona är positiv till skolans måldokument på miljöområdet, men tycker att skolan utträttar alldeles för lite på området ifråga. Det är mest på det

⁵³⁴ Ball, S. *The micro-politics of the school - towards a theory of school organization*, 1987, s. 39.

retoriska planet som det märks något. Hon tycker sig inte själv orka med att driva något förändringsarbete.

Både studerande och lärare "kämpar" för en ökad kontroll över studierna. Läraren håller i det längsta på sin pedagogiska strategi och förändrar inte påtagligt sina positioner. Hon ger i princip inte upp tanken på att deltagarna skall lära sig arbeta självständigt och ta ansvar för studierna, medan många studerande vill tvinga på läraren ett mera förmedlande arbetssätt. Detta är en utpräglat symmetrisk pedagogisk relation mellan studerande och lärare. Det är möjligt att Mona hellre skulle vilja beskriva det som en metakomplementär relation med läraren som styrande, eftersom hon anser att hon av elevgruppen tvingats att bli mer förmedlande än hon avsett. Men i själva verket förflyttar inte Mona sina pedagogiska positioner märkbart.

Meriteringsprojektet, som deltagarna mer eller mindre drivs in i på grund av samhällets urvalsmekanismer, tvingar fram en begripbar pedagogisk struktur, som tydliggör det kunskapsinhämtande som skall mätas av läraren. Enligt Larsson är detta ett högst rationellt beteende från de studerandes sida. Pedagogiken måste synliggöras och kopplas till något slags läroplan som kan vara riktningsgivande och uppnåelig.⁵³⁵

Tidigare studier visar att synen på utbildning kan förändras vid relativt omfattande studier. En studie av Larsson m.fl. visar att det är den "intima förtrogenheten" med studier som kan ge en förändrad utbildningssyn.⁵³⁶ De studerande vid Rörland deltar i en omfattande utbildningsverksamhet, som bl.a. framgått av kap 6.4 "året på folkhögskolan". Den rörelse som försiggår mellan bildningsprojektet är i sig en dynamisk process, som påverkar och emellanåt provocerar både studerande och lärare. Om majoriteten av de studerande i den allmänna klassen hade haft möjlighet att ta del av skolans hela utbildnings/bildnings koncept och den informella verksamhet som äger rum utanför skolans schema, hade möjligen utbytet av studier och social gemenskap ytterligare fördjupats.

⁵³⁵ Larsson S. Paradoxes in teaching, *Instructional Science - An international Journal*, vol. 12, 1983, p. 364.

⁵³⁶ Larsson, S. m.fl. *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd*, 1986, s. 119.

Det finns en annan intressant aspekt i sammanhanget nämligen hur dynamiken mellan bildningsprojekten påverkar deltagarnas utbildningssyn. Några deltagare med självupprättelse/självutvecklingsprojekt kommer t.ex. in i ett meriteringsprojekt. Många deltagare i den allmänna kursen reagerar, som nämnts ovan, starkt mot att själva söka sig fram till kunskap i stället för att bli "undervisade" av en lärare, men märker själva att deras utveckling är positiv. Krister är ett bra exempel härvidlag. Den dynamik som uppkommer mellan bildningsprojekten i klassen verkar således befrämja en vidgad utbildningssyn och en annan syn på kunskapsbegreppet. Det är ju faktiskt så att många studerande får "större drömmar" och upptäcker annorlunda möjligheter, som inte var tydliga tidigare.

Inom vuxenpedagogisk forskning finns ett antal empiriska studier av kunskapssyner hos vuxenstuderande i högskola och vuxenutbildning. Som tidigare nämnts (kap. 3.3.2) har Marton m.fl. lagt en viss grund inom detta område, när det gäller utforskning av studerandes studiemönster. Inom samma forskningsområde har studerandes utbildningsmässiga orientering beskrivits, varmed avses "den studerandes syften, värderingar och avsikter med studierna".⁵³⁷ Här spelar även den institutionella bakgrunden med sina traditioner, normer och värderingar en betydande roll. I ovannämnda studier fann man bl.a. att varje studerandes orientering bestod av två eller flera inriktningar, ofta utgörande en komplex och sammansatt bild.⁵³⁸ De inriktningar som användes var yrkesinriktad, akademisk, personlig och social orientering. Utbildningsmässig orientering är närbesläktat med begreppet bildningssyn och kan därför vara intressant att något relatera till avhandlingens huvudbegrepp bildningsprojekt.

Andersson har identifierat tre olika mönster hos folkhögskolestuderande med avseende på deras huvudsakliga inriktning på studierna. Komplettering av meriter (sju personer), yrkesinriktning (tio personer) och kompensation, deltagande, lärande, sysselsättning (åtta personer). Vid en jämförelse med Komvux och gymna-

⁵³⁷ Gibbs, G., Morgan, A., Taylor, E. (1986). Den lärandes värld. I: Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (red.) *Hur vi lär*, s. 227.

⁵³⁸ Ibid., s. 234.

sieskolan fanns den sistnämnda gruppen bara representerad på folkhögskolan.⁵³⁹

Dynamiken mellan bildningsprojekten kan kanske åskådliggöras genom Gustavssons tankar om centrala motsättningar i bildningsbegreppet (kap. 3.2) den ena polen som en fri oändlig process och den andra polen som förebild och mål. Här finns även spänningen mellan helhet (sammanhang) och fragment (specialisering).⁵⁴⁰ Spännvidden kommer till uttryck genom de olika funktioner som utformats inom skolformen, dels folkhögskolan som en del av utbildningssystemet med en klar kompensatorisk funktion och dels folkhögskolan med en oberoende ställning inom det fria bildningsarbetet.

10.5 Sammanfattning

Om vi blickar tillbaka på de olika klassrummen finner vi att det råder en stor variation i de dynamiska processer som uppstår i klasserna, men ändå stora likheter. Tre av lärarna försöker inledningsvis etablera ett självbildningsinriktat förhållningssätt och är framgångsrika härmed i början. Detta innebär inte att lärarna utesluter meriteringsprojekten utan snarare att de önskar betona självbildning i förhållande till meritering. Så småningom tvingas dock lärarna att låta meriteringsprojekten få en mer framträdande roll i undervisningen och tillämpa en något mer konventionell meriteringsinriktad undervisning. Den fjärde läraren är redan i början av terminen meriteringsinriktad fast han i allt högre grad är villig att låta de studerande bestämma åtminstone formerna för undervisningen. Ett demokratiprojekt inom begränsade ramar.

Några av deltagarna förväntar sig en skolform inriktad mot självbildning och blir besvikna över att finna en mer utbildningsanpassad folkhögskola och reagerar mot detta. I stort sett alla deltagare kombinerar ett självutvecklingsprojekt med ett meriteringsprojekt och denna öppenhet för något annat än "bara skola" känne-

⁵³⁹ Andersson, P. *Att studera och bli bedömd - Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar*. Linköping, 2000, s. 200–206.

⁵⁴⁰ Gustavsson, B. *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1931*, 1991, s. 29.

tecknar de två studerade klasserna trots den starka meriteringsdrivkraften. Det skenbart motsägelsefulla ligger i att det verkar som om deltagarna efter hand vill reducera folkhögskolans "annorlundahet" till enbart skola.

Många studerande är medvetna om att det är deltagarna själva som styr in undervisningen mot ett meriteringsprojekt, eftersom man lever i en värld som finns utanför skolan och inte i en oas inom folkhögskolan. Man har sina bildningsprojekt förankrade i samhället och tänker sig fortsatta studier i en viss yrkesinriktning. Den största "vidgningen" i sina bildningsprojekt uppnår de studerande som har utgångspunkterna i ett självupprättelseprojekt men även successivt tar del i ett meriteringsprojekt.

Eftersom öppenheten och flexibiliteten är stor inom skolformen och ramarna inte begränsar möjligheterna i någon högre grad så uppstår lätt dynamiska, konfliktfyllda situationer när både deltagare och lärare utifrån sina utgångspunkter vill bestämma dagordningen. Den täta sociala miljön med en stor närhet mellan alla inblandade parter och den processinriktade undervisningen är andra orsaker till pedagogiska konflikter.

Skolornas målprogram är omfångsrika och ideologiskt inriktade och man kan konstatera att mycket av innehållet i dessa dokument inte förverkligas i klassrummen. Däremot ger skolornas hela utbud (kap. 6) i form av tillval, studiebesök, olika projekt m.m. en helhet som mera motsvarar skolornas målprogram. Det existerar också en viss diskrepans mellan några lärares egna bildningsprojekt och deras syn på sina skolors målinriktning med avseende på miljöinriktningen (Mona) och meriteringsprojektet (Lena och Mona).

Trots att det i klasserna existerar en stor närhet mellan lärare och studerande blir det ändå väl mycket skola som helhet, där de olika rollerna som lärare och elev är mycket framträdande. Denna "elevisering" poängteras av både lärare och studerande och tar sig olika uttryck bl.a. i form av att deltagarna endast känner sig ha inflytande över de "mindre besluten". Folkhögskolans institutionella uppbyggnad och meriteringsprojektens dominans är troligtvis några av de bakomliggande faktorerna härvidlag.

I avslutningskapitlet diskuteras de resultat jag kommit fram till. De teoretiska utgångspunkterna "bildning och makt" som jag använt mig av i avhandlingen, ger en möjlighet att förstå en del av

sammanhangen i klassrumsprocesserna. Det historiska skeendet får också en betydelse genom sin koppling till fallstudierna och resonemanget kring den nutida folkhögskolan.

11. Diskussion

Om vi för ett ögonblick återknyter kontakten med Anders Pers, Henning Sjöström och Erkki Lappalainen som gick på folkhögskola 1882, 1940 och 1972 (kap. 1) framgår det att dessa folkhögskolestuderande lyckades förverkliga sina bildningsprojekt på respektive skolor. Anders och Erkki var intresserade av att utveckla sin förmåga att uttrycka sig i tal och skrift och av möten och samtal med andra deltagare och lärare, medan Henning ville meritera sig inför högre studier. De lyckades hävda och genomföra sina bildningsprojekt och här är likheten stor med de studerande på Rörstad och Rörland eftersom vi även här, i den nutida folkhögskolan, finner samma ambition hos deltagarna att genomföra sina individuella bildningsprojekt. Men mötena mellan bildningsprojekten, deltagarnas, lärarnas och institutionernas är inte okomplicerade. Bilden av dagens folkhögskola, som framträder i min undersökning, visar inte någon entydighet utan kännetecknas tvärtom av komplexitet och klivenhet. Allt tyder på att denna dynamik varit skolformens signum under överskådlig tid.

Det existerar en samhällsformulerad diskurs om vad folkhögskolan skall vara, nämligen ett medborgerligt och demokratiskt bildningsprojekt med möjlighet att även förbereda för högre studier eller yrkesutbildning. Vissa målgrupper i samhället skall prioriteras. Detta övergripande bildningsprojekt sammanfaller i stort med folkhögskolornas, institutionernas målsättningar, åtminstone vad gäller den inriktning som skolformen internt säger sig förespråka. I praktiken vinner dock ofta marknadstänkandet över mera ideologiska överväganden och det blir meriteringsinriktningen som visas upp som ett lockbete utåt. Institutionens pragmatiska hållning tar över, eftersom folkhögskolorna inte vågar riskera sin överlevnad genom att för mycket betona bildningsaspekten.

För att upprätthålla sin legitimitet gentemot staten måste folkhögskolan vara "annorlunda" än gängse skolformer som t.ex. gymnasieskolan eller Komvux. Det särpräglade hos folkhögskolan visar sig bl.a. i skolformens speciella möjligheter att uppfylla behörighetskraven vad gäller allmän och särskild behörighet, en annan typ av bedömningssystem (studieomdömen) (kap. 5.4), avsaknaden av nationella läroplaner samt i betoningen av den samhällsformulerade diskurs, som nämnts ovan. Om "annorlundaheten" slätas ut till intet mister folkhögskolan sitt existensberättigande. På Rörstad och Rörland finns stora ambitioner och skolorna arbetar hela tiden på att förverkliga den bildningsinriktning som målprogrammen anger. Men verkligheten, den som utspelas i klassrummen, visar på processer som är konfliktfyllda och dynamiska.

Vi har sett hur de studerande kommer till folkhögskolan med olika bildningsprojekt och hur dessa kan förändras över tiden. Självupprättelseprojektet dominerar i början hos en del studerande, men över tiden sker oftast en vidgning mot en meriteringsinriktning. Denna utveckling kommer relativt snabbt -redan efter någon termin och de studerande upplever det positivt men blir ofta överraskade över att finna att de klarar av att studera och att de vågar tänka framåt på fortsatta studier.

Majoriteten av de studerande uppträder delvis som representerer för ett meritokratiskt samhälle, vilket har varit vanligt genom folkhögskolans historia (kap. 5.4), och driver en meriteringsinriktad linje, ibland i strid med lärarnas egna uppfattningar om folkhögskolestudier och ofta i konflikt med sina egna tankar om folkhögskolan som en annorlunda skolform. Denna pluralism skapar komplexitet och spänningsfyllda tillstånd mellan lärare och deltagare och mellan deltagare sinsemellan, vilket ibland kan leda till utmattande effekter på vardagsarbetet men oftast tjänar som en stark drivkraft i studierna. Mötena mellan olika bildningsprojekt och folkhögskolans sociala och kommunikativa utmaningar verkar fungera som pådrivande krafter som i kombination med en tillåtande och trygg studiemiljö kan bygga upp självförtroendet och skapa ett positivt utvecklingsklimat. Drömmarna och tankarna blir flera och djärvare. Deltagarnas högre målsättningar beträffande sina framtida yrkesinriktningar vittnar bl.a. om detta.

Många människor har någon relation till skolformen och "talet om folkhögskolan" tar sig olika uttryck allt efter de utgångspunkter man har. När folkhögskolan växte fram i Sverige väckte dess arbetsmetoder och kunskapsinnehåll stor misstro, i synnerhet bland de bildade klasserna och fortfarande framkallar skolformen olika slags känslor i samhället. Broady framhåller att det varit väsentligt bl.a. för en del udda människor att ha haft tillgång till "särpräglade svenska bildningstraditioner", bl.a. folkhögskolan, för att få en möjlighet att bryta "misslyckandenas onda cirkel" och på så sätt vidga horisonterna och forma ett personligt bildningsprojekt.⁵⁴¹ Majoriteten av de studerande i min undersökning har en mycket negativ inställning till sin bakomliggande skolgång.⁵⁴² Ett antal av de studerande som kom till folkhögskolan för att få en sista chans i de allmänna kurserna på Rörstad och Rörland, har vi sett bryta sina onda cirklar och styra upp sina liv i en mera hoppfull riktning.

De studerande vid Rörstad och Rörland reagerar mot den ytliga bild av skolformen, som de tycker förekommer i samhället, där många uppfattar denna främmande skolverklighet som något "dif-fust och flummigt". De studerande vid de båda folkhögskolorna har i allmänhet en mycket hög uppfattning om folkhögskolan och utbildningen där och betraktar den "brokiga blandningen" av olika individer på skolan som en tillgång och möjlighet.

Bildningsprojektens dynamik

Om vi använder oss av tankefigurerna Gesellschaft och Gemeinschaft så hävdar Tönnies att dessa begrepp är "varandra strängt uteslutande", men att de samtidigt innehåller inslag av varandras olika karaktär⁵⁴³ (kap. 3.3.3). Det är lätt att hitta likheter mellan ett Gemeinschaft och folkhögskolan och i denna bild mana fram ett

⁵⁴¹ Broady, D. Bildningstraditioner och läroplaner ur *Skola för bildning, Betän-kande av läroplanskommittén*, SOU 1992:94, s. 366.

⁵⁴² Samma erfarenheter från folkhögskolestuderande redovisar Jill Onzér-Fran-zén, i sin rapport *Folkbildaren - en ny intellektuell*, 1998, s. 42, -en undersökning från Härnösands folkhögskola. Onzér-Franzén refererar även till Gunnar Sundgren, *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare*, 1986, där författaren bl.a. menar att det kan finnas en likartad bakgrund hos folkhögskole-studerande som styrt dem till denna skolform.

⁵⁴³ Asplund, J. *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, 1991, s. 42.

fritt, idealiskt tillstånd. Tönnies talar om gemenskapens röst och mellanmänsklig förståelse.

Om vi nu föreställer oss att folkhögskolans allmänna kurser frigörs från omdömen (betyg), allmänna och särskilda behörigheter och därmed kopplingen till högre studier skulle skolformen ännu mera sammanfalla med bilden av ett Gemeinschaft. Men detta skulle troligtvis innebära att rekryteringen av nya deltagare till de allmänna kurserna skulle försämrast, vilket erfarenheter från den danska folkhögskolan visar. Dessutom skulle folkhögskolan svika alla de studerande som är i behov av studiemeriter eftersom bytesvärdet, i form av behörigheter och studieomdömen skulle övergå till ett bruksvärde med ett mera obestämt värde i vårt utbildnings-samhälle. Skolformen skulle då förete vissa likheter med den ursprungliga folkhögskolan i slutet på 1800-talet. De deltagare som ser folkhögskolan som en sista chans är sannolikt de som har mest att förlora i ett Gemeinschaftstillstånd. Dessa studerande missar troligtvis chansen till en upprättelse i form av möjligheten till högre studier.

Om däremot skolformen helt och hållet inriktas mot att förbereda för högre studier och nyckelorden blir läxor, prov, kontroll, behörigheter och betyg i detta Gesellschaftstillstånd, vore det en historisk brytning med folkhögskolans tradition och uppdrag. Tönnies beskriver bl.a. Gesellschaft som ett slutet egoistiskt rum, där själviskhet råder. Eftersom de studerande i min undersökning även har andra förväntningar på skolformen än just de skolmässiga, skulle troligtvis en annan kategori studerande söka sig till folkhögskolan. Folkhögskolan skulle i stort sett kunna jämföras med en konventionell kommunal vuxenutbildning och de individer som är i störst behov av "vanliga" folkhögskolestudier skulle inte längre känna sig hemma i skolformen. I min studie har vi mött lärare som hävdar att folkhögskolan redan gått för långt in mot det rent "skolmässiga".

I Asplunds tolkning av tankefigurerna Gemeinschaft och Gesellschaft "ingår samma element i de båda figurerna", om man ser till helheten i undervisningssituationen, och de kan liknas vid en fixeringsbild där man kan "se endast en figur åt gången; bäge

figurerna kan inte ses samtidigt”.⁵⁴⁴ Den annorlunda skolform som folkhögskolan erbjuder kan liknas vid en sådan fixeringsbild, som innehåller mycket av det som de studerande säger sig efterfråga, samtidigt som de olika bildningsprojekten för en kamp för sin företrädesrätt. I jämförelse med de två tidigare bilderna med antingen en Gemeinschafts- eller en Gesellschaftsverklighet är denna metafor – fixeringsbilden – mera tilltalande. Helheten, där inte det ena bildningsprojektet tränger ut ett annat kan vara en väl fungerande utvecklingsgrund. Folkhögskolan är varken det ena eller det andra utan det fruktbara finns i själva kombinationen. Asplund talar om betydelsen av ”kontrasteringen” och förespråkar inte Gemeinschaft utan ”förordar snarare att den dialektiska motsättningen mellan Gemeinschaft och Gesellschaft måtte hållas vid liv”.⁵⁴⁵ En sådan positiv befruktande dynamik förutsätter, enligt min mening, en balans mellan bildningsprojekten, där snarare självbildningsprojektet än meriteringsprojektet måste få företräde på grund av dess sårbarhet och utsatta position. Både Tönnies och Habermas påvisar hur en mjukare förståelseinriktning riskerar att tunnas ut när marknadsanpassade krafter tar över och ett strategiskt målinriktat synsätt blir förhärskande. Ett Gemeinschaft går aldrig att rekonstruera (kap. 3.3).

Denna tredje väg med ett brett bildningsspår parallellt med en meritinriktad studiegång borde vara den folkhögskolehelhet som är mest relevant för den nutida folkhögskolan eftersom en studerande, som tidigare nämnts, oftast har flera olika bildningsprojekt samtidigt och det förekommer en utvecklingsgång, en vidgning hos många individer (kap. 10.4, bild 4, Marton m.fl.). Hos deltagarna vid de båda folkhögskolorna finns förväntningar om att ”få något” utöver det ”vanliga” kunskapsinhämtandet.

Som redovisats i studien upplever inte deltagarna att existensen av ett studieomdöme och olika slags behörigheter påverkar studieklimatet eller förhållandet till klasskamraterna. Dessa kontrollformer upplevs mera som mjukvaror och förklaringen som ges är att de jämförelser som görs enbart gäller jämförelser mellan deltagarnas egna resultat. Det är möjligt att det här finns en form av omed-

⁵⁴⁴ Asplund, J. *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, 1991, s. 42.

⁵⁴⁵ Ibid., s. 78–79.

vetenhet eller bortträngningsmekanism, eller också har mina frågeställningar inte kommit åt sanningen härvidlag, eftersom min uppfattning är att nämnda kontrollformer måste påverka studiemiljön för deltagarna.

Karlsson som skrivit om folkhögskolans omdöme konstaterar i sin undersökning att deltagarna inte anser att studieomdömet har någon direkt påverkan på studierna.⁵⁴⁶ Några deltagare, i min studie, har dock påstått att de upplevt att deras förhållande till läraren påverkats av att denne även har rollen som "betygssättare". Deltagaren har tvingats till ett strategiskt förhållningssätt som i hög grad påverkat synen på studiernas innehåll och metodik. Den komplexitet och dynamik som utvecklas i mötet mellan livsvärld och system och tron på att dessa krafter kan bemästras och balanseras har troligtvis underskattats av i synnerhet lärarna men även av deltagarna i min studie. Ett likartat förhållande redovisar Sundgren i sin avhandling. "Inte heller insåg jag och mina medarbetare betydelsen av att de studerande själva var bärare av objektkrafterna genom sina egna strategiska överväganden om studiernas framtida meritvärde."⁵⁴⁷ En förutsättning för att balansen mellan livsvärld och system skall lyckas är förmodligen att medvetenheten om bildningsprojektens dynamik ökar hos alla inblandade parter.

Maktspelet mellan parterna

Mycket av dynamiken mellan bildningsprojekten har sin grund i det maktspel som förekommer mellan lärare och deltagare. Tre av lärarna i min studie driver sina bildningsprojekt under olika grader av motstånd från deltagarnas samlade meriteringsprojekt. Lärarna tvingas alla att i viss mån avlägsna sig från sina positioner och in i metakomplementära relationer (kap. 3.3.2). En lärare förflyttar sig från en ~~metakomplementär~~ maktrelation och två lärare från symmetriska maktrelationer. Den fjärde läraren utnyttjar hela tiden ett komplementärt maktrelationsperspektiv, där han och klassen utbyter olika slags beteenden, som passar för varandra.

⁵⁴⁶ Karlsson, G. *Omdömen med omdöme, en studie om folkhögskolans studieomdömen*, 1999.

⁵⁴⁷ Sundgren, G. *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978*, 1986, s. 220-221.

Lärarna, med ett undantag, är inte drivande, när det gäller att betona meriteringsprojektet, utan de är snarare objekt härvidlag och de studerande subjekt. Lärarna vill dock ge sina deltagare möjligheten att skaffa sig behörigheter för att kunna fortsätta sina studier efter folkhögskolan och de förlitar sig på sin förmåga, och i viss mån skolornas bildningskoncept, att även erbjuda en viss bildningsinriktning.⁵⁴⁸ Men kluvenheten är stor bland lärarna och det finns starka önskemål om att självbildningsprojektet och det medborgerliga bildningsprojektet skall prägla studiearbetet i ännu högre grad. Troligtvis kommer detta inte helt självklart att accepteras inom hela institutionen.

Min studie visar på ett mycket komplext förhållande, där deltagarna är ambivalenta i sitt förhållande till kunskap och lärande. Krister (Rörland, kap. 7.4.) är ett bra exempel på detta. Han är van vid "stenhårda betygsättningar" och prov och läxor från sin skoltid, men på folkhögskolan "är det mer att man lägger ut pusselbitar som man själv måste få ihop, det är ett nytt sätt att tänka". Hans ambivalens avspeglas i ett slags växelbruk mellan att uppskatta och tillämpa ett självständigt sätt att lära och ett "återfall" i ett "tryggare" instrumentellt lärande. Sista terminen på skolan väljer han ett strategiskt lämpligare studiesätt och lägger ner all energi på "nyttiga" ämnen för att klara sina behörigheter och få upp sitt studieomdöme.

Det allvarligaste maktspelet kommer kanske till uttryck i de drastiska beslut som några deltagare på Rörstad tar, när de avbryter sina folkhögskolestudier efter den första terminen för att möjligen snabbare kunna nå sina meriteringsmål på Komvux. Trots att dessa studerande medvetet valt att studera vid folkhögskola för dess kombination meritering - självbildning, känner de sig tvingade att offra denna studieform av ekonomiska skäl, vilket något belyser de svårigheter och överväganden som deltagare och folkhögskola ställs inför.

Vi har sett att ett processinriktat arbetssätt med lösare strukturer kan skapa en efterfrågan på hårdare strukturer med inriktning mot resultat och styrning. Hartman visar i en studie att lärarens mjuka framtoning kan framstå som kraftlöshet i deltagarnas ögon (kap.

⁵⁴⁸ Lärarnas attityder till meriteringsprojektet i den "något äldre" folkhögskolan - från 1930 och in i dagens skola - är påfallande lika (kap. 5).

10.3, bild 3). En studie av Dennis Beach visar på samma förhållande "students do not view tutor abandonment of control as an indication of an education commitment and strength, but as an indication of weakness and lack of knowledge".⁵⁴⁹ Deltagarnas handlingsutrymme är relativt stort inom folkhögskolans något svagare strukturer och lärarnas "pedagogiska strategi" kan behöva förankras och förklaras bättre för att få avsedd effekt.

Vid mötet mellan de olika bildningsprojekten, representerade av studerande och lärare, framgår det tydligt att den verkliga läroplanen skapas av alla gemensamt, i det dagliga arbetet. Larsson har använt ordet "förhandling"⁵⁵⁰ vilket stämmer väl in på det demokratiska förhållningssätt som utvecklas. Det är i denna dynamiska studiemiljö som folkhögskolans speciella särart och ideologi utvecklas. Här finns således plats för självupprättelse, självutveckling och meritering som trängs med varandra under ibland ordnade, ibland oordnade förhållanden. Om vi betraktar helheten så framträder än det ena än det andra bildningsprojektet, i likhet med den fixeringsbild som tidigare beskrivits.

Trots den dynamik och de spänningar som finns i klasserna uppstår en positiv studiemiljö, vilket sannolikt är en bidragande orsak till de studieframgångar och den gemenskap, som kunde iakttas i de båda klasserna. Klassklimatet är mycket avgörande för individens självupprättelse. Skolornas mjuka och trygga miljö, fri från konkurrens och utstötning är en viktig förutsättning för att en återhämtning och social utveckling skall komma till stånd. Att studierna bedrivs i ett individuellt lugnt tempo, där annorlunda studiemetoder och olika resultat tolereras, spelar en stor roll. Vi kan här med Habermas tala om livsvärldens sociala integration genom kommunikativt rationella diskussioner och att systemet får stå tillbaka för livsvärlden (kap. 3.3.3).

⁵⁴⁹ Beach D. *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform*, 1995, s. 202–203.

⁵⁵⁰ Larsson, S. Paradoxes in teaching, *Instructional Science - An international Journal*, vol. 12, 1983, s. 355–365.

Den nutida folkhögskolans bildningsprojekt i relation till folkhögskolans historia

Allmän medborgerlig bildning har funnits med som en röd tråd i den ursprungliga folkhögskolan och in i dagens. Från början betonades medborgerliga kunskaper om samhället och praktiska färdigheter, som kunde vara till nytta i ett yrkesperspektiv, men även humanistiska inslag var viktiga. Runt sekelskiftet skedde en försvagning av jordbruksaspekten och en inriktning mot allmän medborgerlig bildning och humaniora framtonade, medan det polytekniska bildningsidealet uttunnades. Insnävningen möjliggjorde att folkhögskolan i högre grad kunde inriktas mot nya målgrupper och inte uteslutande vara en "bondehögskola".

Betydelsen av allmän medborgerlig bildning fastställdes på folkhögskolemötet i Jönköping 1906 och detta uppdrag har allt sedan dess haft en särskild tyngd i den allmänna kursen (kap. 5.2). När rörelsefolkhögskolorna bildades i början på 1900-talet inriktades medborgarkunskapen mera till att bli ett redskap för rörelsen i uppbyggnaden av ett nytt samhälle, en kollektiv medborgarkunskap (kap. 5.3). Här fanns tanken på att utbilda för samhällets, rörelsens, organisationens bästa i form av olika ledar- och funktionärsutbildningar.

Kampen om folkhögskolans vägval har gällt huruvida skolformen skall vara en preparandskola eller en bildningsskola och trots att många inom folkhögskolan ville förhindra att skolformen fick en yrkesinriktning framhöll t.ex. folkhögskoledelegationen 1953 att "uppövandets av förmågan att göra en fullgod insats inom arbetslivet måste anses höra till de medborgerliga plikterna". En sådan insats "kan alltså indirekt betraktas som ett led i skolans medborgarfostrande arbete".⁵⁵¹ Allt fler yrkesutbildningar och yrkesrelaterade kurser har vuxit fram inom skolformen och debatten om dessa kursers berättigande har ständigt förts.

Historiskt sett har folkhögskolan alltid pressats att vara konkurrensmässig i förhållande till andra utbildningsanordnare och har fortfarande behov av att kunna legitimera sig i utbildningssam-

⁵⁵¹ SOU:1953:24, *Folkhögskolans ställning och uppgifter*, s. 41.

hållet.⁵⁵² Marknadsberoendet är påtagligt och t.ex. ekonomi, ideologi och rekrytering (systemet) påverkar som vi sett folkhögskolans möjligheter att vara en "fri och oberoende" skolform (se Arvidson i kap. 3.3.3). Även folkhögskolans inre kontrollformer, (se Sundgren i kap. 10.2, bild 2) som t.ex. behörighetsregler, folkhögskoleomdöme och närvarokontroll kan reducera folkhögskolans livsvärldsutrymme, trots att deltagarna inte upplever dessa strukturer som påträngande.

I dagens alltmer institutionaliserade folkhögskola har frågan om den formella behörigheten blivit allt viktigare. För att komma in på skolor och för att få arbete måste man skaffa sig meriter och hela dynamiken mellan bildningsprojekten sker utifrån dessa förutsättningar och det faktum att samhället präglas av arbetslöshet⁵⁵³ och ett ökande krav på utbildning. I den ursprungliga folkhögskolan tänkte man sig att bondsöner skulle ha bruk för sina förvärvade kunskaper inom jordbruket och som förtroendevalda i sina kommuner (bruksvärde). Numera vill man kunna byta in kunskapen mot möjligheten att få studera vid högskola (bytesvärde). Kunskapen får "också ett värde på en marknad som något som kan bytas in mot materiella fördelar".⁵⁵⁴ Marknaden, systemet tvingar fram en instrumentalitet i handlandet, som utlöser ett strategiskt handlande.⁵⁵⁵ Kristers förhållningssätt (s. 294) är ett exempel på hur individens val underordnas systemets krav.

Sundgren hävdar att folkhögskolans pedagogiska praxis är "ett starkt institutionaliserat bildningsarbete" och därför i mycket likt "annan institutionaliserad bildnings- och utbildningsverksamhet". Dock menar Sundgren att subjektkrafternas inriktning mot ett socialt samspel med andra, där individerna får möjlighet att uppleva

⁵⁵² Jfr Hartmans slutsatser om "folkhögskolan och det hegemoniska" Slutdiskussion. I: Hartman, P. *Förädlad och Sedlig. En studie kring de praktiskt-estetiska ämnena i sekelskiftets och 1920-talets folkhögskola*, 1989, s. 330–334.

⁵⁵³ Arbetslösheten var mycket stor under de år undersökningen genomfördes 1995/97.

⁵⁵⁴ Larsson, S. Vardagslärande och vuxenstudier. I: Ellström, P-E., m.fl. *Livs-långt lärande*, 1996, s. 23.

⁵⁵⁵ Larsson har beskrivit detta förhållande i en artikel som ingår i föreliggande projekt "Möten mellan bildningsprojekt i folkbildningens vardag", Larsson, S. Folkbildningen och vuxenpedagogiken. I: Bergstedt, B., Larsson, S. (red.) *Om folkbildningens innebörder*, 1995, s. 47.

delaktighet och ett skapande arbete, bättre kommer till uttryck inom folkhögskolan som har kvar "en viss frihetlig pedagogisk tradition".⁵⁵⁶ Paulston har ju också pekat på folkhögskolans demokratiska och humanitära karaktär (kap. 3.2).

Ytterligare ett uttryck för folkhögskolans flexibilitet och pragmatism är den specialisering som förekommer i form av en mångfald olika kurser inom i stort sett alla ämnesområden. Även de allmänna kurserna måste numera locka med specialiseringar som t.ex. allmän kurs med särskild inriktning och allmän kurs med tema-inriktning. Allmän kurs med innebandy och ledarskap är ett nutida exempel på denna specialisering. Denna tendens har varit genomgående i skolformens historia, en jämförbar period är början av 1920-talet när antalet sökande till folkhögskolan minskade (kap. 5.3).

Om skolformen i ett tidigt skede av sin historia hade inslag av ett medborgerligt bildningsprojekt, som kunde nyttiggöra individen i ett rörelseinriktat samhällsarbete, har nu denna inriktning tunnats ut till ett individualiserat meriteringsprojekt. Det är deltagarnas starka ambitioner att kunna använda kunskaperna i ett studiesammanhang, i en yrkesinriktning som blir styrande.

Den viktigaste styrfaktorn inom folkhögskolan är de studerande. I ett historiskt perspektiv har det troligtvis alltid varit så. Kring de första deltagarna byggdes innehåll och form relaterat till de bruksvärdesförhållanden som förelåg och det samhällsförändrande perspektivet kändes säkerligen mera näraliggande och relevant än det gör för en nutida studerande vid folkhögskolan. En viktig avgörande fråga för många i den äldre folkhögskolan var huruvida de skulle gå tillbaka till det egna yrket, den egna klassen eller ej. Den allmänna meningen var nog att detta borde vara det mest lämpliga. Numera föreligger det motsatta förhållandet. Man utgår ofta ifrån att studierna ska tjäna som ett språngbräde till något intressantare och bättre (kap. 7.5 yrkesdrömmar).

Bilden av folkhögskolan kännetecknas således av mångfald och dynamik. En pluralism som resulterar i utmaningar, processer och

⁵⁵⁶ Sundgren, G. *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978*, 1986, s. 147.

motsättningar, vilket präglar hela studiemiljön. Bildningsprojektet förändras över tid och bryts mot varandra, med de studerande och lärarna som huvudaktörer, ömsom i harmoni och ömsom i obalans med varandra. Mycket utspelas inför öppen ridå, medan somligt lever ett liv under ytan (som på Rörland). Dynamiken, processerna som utvecklas i klasserna ser jag som en stor tillgång och möjlighet och inte något problem, såvida krafterna i spänningsfälten – mellan självbildning och meritering – kan balanseras.

Folkhögskolans särart i vår tid

Folkhögskolans särart har behandlats i olika sammanhang. Sociologen Pfannenstill menar att han föredrar begreppet folkhögskoleideologi, framför både etos och folkhögskoleanda. I tider av svårigheter, som när skolformens rekryteringsunderlag hotats av t.ex. fortsättningsskolan, realskolan, grundskolan eller fackskolan, har folkhögskolan sökt sig tillbaka till sina källor och betonat sin egenart.⁵⁵⁷ Om nu särarten av olika anledningar håller på att tappas bort är det viktigt att åter levandegöra denna folkhögskoleideologi. Men det återstår för folkhögskolan att låta "folkhögskoleretoriken" övergå till handling och våga utnyttja den stora frihet som redan är given skolformen. Dagordningen och tolkningsrätten ägs av den enskilda folkhögskolan men det gäller att ha kunskapen och modet att använda sig av denna möjlighet.

Dagens folkhögskolestuderande befinner sig ofta i en förändringsfas i livet då de omprövar sin livssituation, sitt yrkesval eller ser folkhögskolan som en möjlighet att upprätta sig själv. Man är deltagare i en grupp, som just undergår någon form av förändring (kap. 7.1). När Turner beskriver symboliska aktioner i samhället använder han begreppet antistruktur för att beteckna de direkta relationerna mellan människor i en grupp som är delaktiga i någon form av utveckling. Det innebär att ett slags positivt skapande eller generativt centrum, en gemenskap byggs upp och mot detta står då strukturen som en del av samhällets formella system (kap. 3.3.3). Denna omorienteringsfas hos de studerande är beroende av det förhållningssätt som av tradition utvecklats inom folkhögskolan.

⁵⁵⁷ Pfannenstill, B. *Svensk folkhögskola 100 år*, del 4, s. 11–12.

Denna studie bidrar förhoppningsvis med några bilder av en nutida folkhögskoleverklighet satta i relation till den folkhögskoletradition som utvecklats alltsedan 1867. Det framgår att de studerande fortfarande lyckas förverkliga sina bildningsprojekt fast på ett motsägelsefullt sätt och oftast styrda av samhällets meritokratiska förhållningssätt. Skolformen framstår både i ett historiskt perspektiv och utifrån de observationer jag redovisat som en konfliktfylld och dynamisk arbetsplats. Deltagare och lärare försöker påverka varandras bildningsprojekt och de studerande har oftast flera bildningsprojekt parallellt.

Min studie ger en ny kunskap i synnerhet beträffande den allmänna kursen med fokus på deltagarna och den process som uppstår mellan deltagare och lärare. En utvidgning av denna undersökning vore motiverad där exempelvis hela verksamheten på en folkhögskola kartlades utifrån deltagares och lärares utgångspunkter och förhållningssätt till de olika kurserna och linjerna. Förslagsvis kunde då även de verkliga makthavarna – skolans huvudorganisationer – granskas, liksom maktspelet på skolan. Denna dimension finns inte med i min undersökning som snarare påvisar den självbild som finns inom folkhögskolan, institutionen. En annan möjlig studie kunde vara en jämförelse mellan en nyetablerad folkhögskola och en äldre skola med en lång tradition bakom sig. Folkhögskoletraditionens inverkan på studiernas innehåll och form kunde undersökas liksom graden av institutionalisering. Folkhögskolans bidrag till en demokratisk samhällsutveckling vore intressant att beskriva i en jämförelse mellan folkhögskolor med olika ålder och bakgrund. Finns skillnader i synen på demokrati och hur utövas demokratin i praktiken? I min studie finns uttryck för att folkhögskolor ger sådana signaler ut i samhället som skapar legitimitet för en meriteringsinriktad verksamhet, medan bildningssidan tonas ner och hanteras internt. Hur kommunicerar äldre och yngre folkhögskolor med omvärlden? Nämnade studier skulle öka förståelsen om folkhögskolans utveckling i samhället och graden av ”frihet” och ”flexibilitet”.

Summary

About the dynamics in the folk high school

The meeting between different projects of Bildung in the folk high school

The aim of the study

The main purpose with this study is to describe some of the projects of Bildung which are possible to identify among students and teachers in the present-day folk high school in Sweden. The concept of the project of Bildung can be said to represent people's understanding of knowledge and Bildung, e.g. how important knowledge acquired at school is, compared to a different type of knowledge. The concept of Bildung will be more thoroughly explained later on. The focus of the study is on the generally oriented courses (henceforth called the basic courses) at two folk high schools and the meeting between the students, the teachers and the folk high school as an institution. Another purpose is to describe and analyze processes which arise when teachers, students and the folk high school as an institution come together - representing different projects of Bildung. The possible development of the students' project of Bildung during their stay at the folk high school will also be described.

The main aspects in the study

As a background and part of the study, connected to the central concepts of the thesis – power and Bildung – is an account of the projects of Bildung which have been developed within the folk high school in a historical perspective. The historical survey is meant to be an analysis in its own right but is also meant to give a background to the projects of Bildung of today in the folk high

school. The purpose is to give an understanding of the origin and development of the folk high school in the society, and a background of interpretation to the empirical material which has been collected from two folk high schools.

As was mentioned before the main perspective in this study is expressed in the concepts of "power and Bildung." There are different aspects on the concept of power, related to the projects of Bildung. Opinions about power are also included in the projects of Bildung. The folk high school has a special position within adult education which gives reason to examine the theory of micro-politics¹, which, within the limits of the institution, aims at illustrating the different processes that might arise when different participants act from different positions of power, for the purpose of strengthening or moving their limits forward.

Ball claims that in most theories about the organisation of school, school has been described in a perspective of consensus. In Ball's analyses the perspective of conflict is a general theme and the concepts of "conflict" and "domination" are used to describe how the control of a school organization is built.²

In order to discuss the reality or a changed reality, we have often created different metaphors which give us an opportunity to regard the world from different directions and in different ways. Asplund takes as an example Tönnies' concepts of "Gemeinschaft" and "Gesellschaft" which have challenged the imagination and creativity of people since the end of the 19th century.³ According to Tönnies a society changes in the direction of a Gesellschaft when society is getting more complicated. Gemeinschaft (community) is a real and organic life while Gesellschaft (society) has a more mechanical structure.⁴

¹ Ball, S. *The micro-politics of the school - towards a theory of school organization*, 1987.

² Ibid., p. 278-279.

³ Asplund, J. *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, 1991, p. 21-27.

⁴ Tönnies, F. *Community and association*, transl. 1974, p. xvi.

A similar metaphor, which has been used in the study, is Habermas' "system and life-world".⁵ In this context Paulston in his research has referred to Turner's concepts of structure and anti-structure.⁶

Research overview

During recent years, popular education research has, above all, investigated the concept of Bildung from different perspectives. Arvidson has described and analyzed educational views on popular education concerning study circles within the workers' movement and the free church movement during the 20th century. Among other things he found that there is a connection between the direction that the popular education takes and the movement's striving for renewal.⁷

Paulston distinguishes different pedagogical directions or models at different times among the Scandinavian folk high schools run by popular movements, depending on the movements' needs and purposes. He makes a distinction between a poetic-historical direction, an ideological-confrontational direction and a rational-pragmatic direction among folk high schools.⁸

Sundgren has, in his thesis *Between authority and the citizen: education in the folk high school*, described some powers which are operating in the educational process. These theories can be arranged in a more overall perspective, to be compared with Habermas' "lifeworld and system" where he describes the same fundamental dualism. But I have chosen to relate the thoughts of

⁵ Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*, volume one, 1984 and volume two, 1987.

⁶ Paulston, R. *Other dreams other school: Folk colleges in social and ethnic movements*, 1980, p. 268.

⁷ Arvidson, L. *Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet - en jämförelse*, 1985.

⁸ Paulston, R. *Other dreams other schools: Folk colleges in social and ethnic movements*, 1980, p. 26.

Sundgren to the pedagogical process as a "play between opposite and contradictory powers".⁹

Gustavsson has studied the ideal of Bildung (educational ideal) in the Swedish workers' movement during the period 1880–1930. The thesis describes, among other things, the ideal of civic education, the ideal of formation of the personality, and the ideal of self-education. The ideal of civic education had its roots in the Enlightenment and advocates an individual who takes active part in the development of a society. The ideal of formation of the personality originates in the neo-humanism and, its criticism is directed against utilitarianism, materialism and "the instrumental reason" in the French Enlightenment.¹⁰

The ideal of Bildung, which Gustavsson calls the ideal of self-education, is slightly different from the above mentioned. The fundamental idea with this ideal is to consider the acquisition of knowledge as a self-activity¹¹ and that is why the study circle became a natural method of working. The ideal of self-education is, according to Gustavsson, not only a method of searching for knowledge but also an independent orientation.

In some empirical studies of adult education and university education Marton et al. have developed a method for investigating study patterns.¹²

Larsson has studied power relations and the game of power in the classroom by means of communication theory, which was created by Bateson and which describes relations in terms of communication patterns, mostly within the family, and how certain power relations are developing.¹³

⁹ Sundgren, G. *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978*, 1986, p. 147.

¹⁰ Gustavsson, B. *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1931*, 1991, p. 43–85.

¹¹ Gustavsson, B. *Folkbildningens idéhistoria*, 1992, p. 66.

¹² Marton, F. m.fl. *Inläring och omvärldsuppfattning*, 1977.

¹³ Larsson, S. Paradoxes in teaching, *Instructional Science - An international journal*, 12, 1983, p. 355–365.

Method

A qualitative method has been used in the study, which means that I want to characterize, to create something, or, in Larsson's terms try "to find the categories, descriptions or models which best describe some phenomenon or context in the surrounding world".¹⁴ The study is part of an ethnographic research tradition which strongly emphasizes a combination of methods of data collection. Above all, I have used the methods of interviews and participant observation. By these methods one is able to analyze and interpret the actions which have been observed. Meaning and comprehension arise from the interaction between people.¹⁵

In order to describe the folk high schools and their projects of Bildung I have used a number of documents such as, evaluation reports, prospects, plans of activities, rules and regulations, programmes of Bildung, and minutes from meetings. Further, I have asked the students to keep a diary of their school- and leisure activities during a week. About 80 % of the students wrote more or less detailed accounts of events and thoughts during the week.

The students and the teachers were interviewed on several occasions, and participant observations took place during a longer period of time. In that way it was possible to follow a longer process of study at a folk high school. The participant observation gives an insight into the process¹⁶ thus enabling me to relate observational data to what has been expressed in the interviews. I followed the studied group (teachers and students) by observations, but I also participated in conversation and followed up events which were of importance. Meetings between students and teachers were studied from the first occasion onwards, which makes it possible to describe the whole process.

The study consists of a combination of qualitative interviews and participant observation. The most structured interviews were focused on the developmental aspect. Therefore, the students were

¹⁴ Larsson, S. *Kvalitativ analys - exempel fenomenografi*, 1986, p. 4./this author's translation.

¹⁵ Blumer, H. *Symbolic Interactionism*, 1969, p. 1-60.

¹⁶ Blumer, H. *Symbolic Interactionism*, 1969 and Hammersley, M. & Atkinson, P. *Feltmetodikk*, 1987.

interviewed once a term which makes it possible to continuously follow their project of Bildung. In total 43 students were interviewed twice during the school year of 1995/96. Another eight students were interviewed twice during the school year of 1996/97. Most of the teachers who were teaching in the two groups were also interviewed and my interest was focussed on four teachers.

The interviews are interpreted by using the hermeneutic circle as a tool which means that a mutual relationship between part and entirety is developing and an inner logic occurs.¹⁷ An important aspect in this context is that the interviewed teachers and students are given opportunities to react on the results which have been arrived at. In this sense "an interpretation is brought back to the persons who have been studied, in order to get their view on the probability of the interpretation".¹⁸ The four teachers and the eight students in my study were informed of my interpretation of the interviews. Their points of view were also discussed in a later interview.

Context

Two folk high schools take part in the study – Rörstad and Rörland.¹⁹ The invented names of the folk high schools indicate that they belong to popular movements – in a town and in the country. Rörstad belongs to an educational association and has environmental interests, while Rörland has Christian values in the background.

Twenty students were studying in the basic course at Rörstad, when school began in the autumn of 1995. Seven students left off their studies after the first term, in spite of the fact that they enjoyed studying at Rörstad. Four of them left Rörstad for personal reasons and three students leave the folk high school for the municipal adult education with the argument that they would get their qualifications in a shorter time. Two male and two female

¹⁷ Ödman, P.-J. *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*, 1983, p. 79.

¹⁸ Larsson, S. Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk pedagogik*, 1993, p. 207. (this author's translation)

¹⁹ All names are fictitious.

students, whom I considered representative of their group, were interviewed on four occasions during the two years the study lasted, while the rest of the groups were interviewed twice. The "four students" were Paul, Margareta, Gunilla and Roger.

Twenty-three students were studying in the basic course at Rörland in the autumn of 1995. Only one student – Helen – left Rörland after a few months for the municipal adult education. At Rörland's folk high school Richard, Gabriella, Ingvar and Krister were interviewed four times as they were the only students staying on for a second year at Rörland.

Two teachers from Rörstad took part in the study. It is Lena, who is form mistress and teaches Swedish and literature, and Peter, who teaches science. From Rörland's folk high school we meet Anders, the form master, who teaches civics and religion, and Mona, who teaches science. Other teachers are teaching mathematics (five ability groups) and English (three ability groups). In addition there are some teachers in optional subjects and activities. The teachers were meeting every other week to plan and discuss matters of immediate interest.

Findings

In this thesis I have tried to describe the projects of Bildung which are possible to distinguish in the context of the folk high school. The theoretical concepts "Bildung" and "power" constitute the main thread in the survey.

It is not easy to sum up the idea of knowledge and Bildung of the folk high school, but the concept of general civic education is an important foundation. However, there are other important projects of Bildung, as for example the polytechnic project of Bildung, where professional skill, civic education, and humanism are included, as well as the ideal of the formation of personality which emphasizes cultural influences, such as literature, art and music. This direction was widened during 1970/80 with an increasing development of the area of rehabilitation.

But the project of Bildung, with a rational-pragmatic direction (Paulston's terminology)²⁰, has had a great and increasing influence during the history of the folk high school. From now on, I often refer to this direction as a project of qualification, in other words, a way to higher education and vocational training.

The folk high school is characterized by continuity and pragmatism but occasionally an ideological-confrontational direction is breaking out (Paulston's terminology)²¹. This direction has found expression in the folk high school on several occasions.

These above mentioned directions do not completely cover what I want to focus on. The conceptions which I have found represented by the students are "*self-education*", with the sub-groups "*self-development*" and "*self-rehabilitation*", and "*the project of qualification*".

Rörstad

When interviewing the four selected students at Rörstad folk high school I found that Paul and Gunilla were in a project of self-rehabilitation, which was the most important direction for them during their stay at the school. But both of them succeeded in taking part in the self-developmental area and even widening their directions of study into the area of qualification. Margareta was all the time prepared to get certification in order to continue her studies, but she also tried to develop her social competence and was interested in ecological questions, i.e. a project of self-development. Roger was involved in a project of self-development and was reacting against the pressure of getting qualified that he experienced in the class. Very reluctantly he was also pushed into the area of qualification in the fourth term at the school.

Rörland

Richard made great progress in the social area in the beginning, i.e. a project of self-rehabilitation, but during his third term he considered that the project of qualification was the most important to him. He now believed that higher education was possible for him.

²⁰ Paulston, R. *Other dreams other schools: Folk colleges in social and ethnic movements*, 1980, p. 26.

²¹ Ibid.

Gabriella tried to build up her social relations in a project of self-rehabilitation and self-development. In the beginning she was not capable of anything else, not even her real interests, such as language studies and creativity, but already during the second term she began to concentrate on getting qualified in some subjects. Ingvar was very active in a self-development project, where he was interested in an artistic creative process. But he had, from the beginning, a very well defined project of qualification.

Krister's project of self-development, during his first year at Rörland, was as obvious as the project of qualification during the third term.

Projects of Bildung

In the following part the projects of Bildung, as expressed by the students at the two folk high schools, are summarized. By means of a table I try to illustrate the different projects of Bildung, but I am conscious of the fact that this might give a false impression of exactness. My intention is to give a compressed picture of how the projects of Bildung are changing.

The students who are involved in a project of self-rehabilitation are also assumed to take part in a project of self-development, as the limits between these projects are not so solid. The projects of Bildung are changing and the students are often involved in several projects at the same time. You can recognize an expansion concerning the projects of Bildung, which are often widening from a project of self-rehabilitation to a project of qualification. The dominance of the project of qualification is very obvious but often there is also a project of self-development involved.

Table 2: A survey of the projects of Bildung at Rörland's folk high school, the basic course, during the period of autumn -95 - spring 97.

RÖRLAND

	self-rehab. self-developm.	self-rehab. self-developm. qualification	self-developm.	self-developm. qualification
Rörland: at the begin- ning of the first term, autumn term -95	Gabriella, <u>Cissi</u> 2	Rickard, <u>Erica</u> 2	Krister, Leif 2	<u>Anna</u> , Bodil, Fanny, Helen, Ingvar , Karin, Johanna, Onni, Margareta, Ylva, Peter, Sven, Tina, David, Ulla, <u>Vera</u> , Åsa, 17
Rörland: at the end of the first term, autumn term -95	Gabriella, <u>Cissi</u> 2	Rickard, <u>Erica</u> 2	Krister, Leif 2	<u>Anna</u> , Bodil, Fanny, Helen, Ingvar , Karin, Johanna, Onni, Margareta, Ylva, Peter, Sven, Tina, David, Ulla, <u>Vera</u> , Åsa, 17
Rörland: at the end of the second term, spring term -96	<u>Cissi</u> 1	Gabriella 1	Krister, Leif 2	<u>Anna</u> , Bodil, Fanny, Ingvar , Karin, Johanna, Onni, Margareta, Ylva, Peter, Sven, Tina, David, Ulla, <u>Vera</u> , Åsa, <u>Erica</u> , <u>Svante</u> , Rickard 19
Rörland: at the end of the third term, autumn term -96		Gabriella ²² 1		Ingvar, Krister, Rickard 3
Rörland: at the end of the fourth term, spring term -97				Ingvar, Rickard 2

²² Gabriella left school after the third term (at the end of autumn term).

The process

Looking back at the different classrooms we find that there are great variations in the dynamic processes which develop in the groups, but there also many similarities. Three of the teachers try to establish an attitude with a self-educational direction and they are successful in the beginning. This does not mean that the teachers want to exclude the project of qualification but rather that they wish to emphasize self-education in relation to qualification.

Gradually the teachers are forced to let the qualification projects get a more prominent position in the teaching and instead apply a somewhat more conventional teaching.

The fourth teacher has already at the beginning of the term a qualification direction though he is more and more willing to let the students decide on at least the teaching methods. A project of democracy within certain limits.

Some of the students are expecting a type of school directed towards self-education, they get disappointed at finding more of an educational institution than a folk high school and react against this. Almost all students combine a project of self-education with a project of qualification, and this openness to something else than "plain schooling" characterizes the two groups in spite of the strong power of qualification.

Many students are aware of the fact that it is the students themselves who direct the teaching towards a project of qualification, as they live in a world that exists outside the school and not in an oasis within the folk high school. They have their projects of Bildung established in the society and are planning to continue their studies in a certain vocational direction. The greatest "widening" in their projects of Bildung is achieved by those students who have their starting point in a project of self-rehabilitation but also gradually take part in a project of qualification.

As openness and flexibility are important features of the folk high school, the limits do not restrict possibilities to any great extent. That is why a dynamic state of conflict arises when both students and teachers want to set the agenda.

Discussion

We have seen that the students have different projects of Bildung and that those projects might change with time. The project of rehabilitation is dominating in the beginning of the first term concerning some students but in course of time there is often a widening towards a project of qualification. This development often happens after one term and the students are often surprised with the fact that they are doing well at school and dare to think ahead to continue their studies.

Many students take on the part as representatives of a meritocratic society, which has been a common thing through out the history of the folk high school, and pursue a direction of qualification sometimes contrary to the opinions of the teachers as regards studying at a folk high school and often in conflict with their own opinion about the folk high school as a different type of school. This pluralism creates complexity and states of tension among teachers and students, and among students themselves, which sometimes might lead to exhausting effects upon the everyday work but more often serves as a strong driving force in their studies.

The meetings between different projects of Bildung and the social and communicative challenges of the folk high school seem to serve as driving forces, which, in combination with an allowing and safe setting, can build up the students' self-confidence and their possibilities for development. The dreams and aims of the students concerning their future vocational orientation are changing.

The folk high school is distinguished by multiplicity and dynamics, a pluralism resulting in challenges, processes and contrasts which characterize the whole study setting. The projects of Bildung are changing and contrasting each other, sometimes in harmony and sometimes out of balance. I regard the dynamics and the processes developing in the group as resources and possibilities and not as problems, provided that the projects of self-education and qualification are equally valuable.

General civic education was the major feature in the original folk high school and still is in the folk high school of today. From the beginning civic knowledge about the society was emphasized,

together with practical knowledge in one's profession, and liberal education. But in the institutionalized folk high school of today the significance of the formalized qualification has become more obvious. Nowadays the students want to be able to exchange knowledge for the possibility of university studies (exchange value). The knowledge will have "a value on the market as something that can be exchanged for material advantages".²³ The students have high ambitions to be able to use their knowledge for the purpose of further studies.

The students in the folk high school of today are often in a state of change when they reconsider their view of life, and their choice of a vocation, or look upon folk high school as a possibility to rehabilitate themselves. They are participants in a group undergoing change. This re-orientation is dependent on the attitude that exists in the folk high school according to ancient tradition.

²³ Larsson, S. Vardagslärande och vuxenstudier, p. 23, I: Ellström, P-E., m.fl. *Livslångt lärande*, 1996. (this author's translation)

Referenser

- Ahlberg, A. "Folkhögskolan som utbildningsanstalt." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 2/1945.
- Ahlén, S., Johansson, I. "Försvar för Brunnsvik." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 7/1974.
- Alexandersson, C., Dahlgren, L-O., Larsson, S., Säljö, R. (1985). *Vuxen att lära?*, FOU rapport 49. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Alvesson, M., Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, A. (1999). *Mångkulturalism och svensk folkhögskola: Studie av en möjlig mötesarena*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Andersson, P. (2000). *Att studera och bli bedömd - Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar*. Linköping: Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Armfelt-Hansell, G. "Kortkursverksamhet på folkhögskolor." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 3/1974.
- Aronwitz, S., Giroux, H. (1985). *Education under siege -the conservative, liberal and radical debate over schooling*. Cambridge, Mass.: Bergin and Garvey.
- Arvidson, L. (1985). *Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet - en jämförelse*. Stockholms universitet, Studies in Education and Psychology 16. Malmö: Liber Förlag.
- Arvidson, L. "Frihet till vad? En belysning av folkhögskolans förutsättningar och utveckling." I: Arvidson, L., Höghelm, R., Rubenson, K., Svanberg Hård, H. (1988). *Folkhögskolans pedagogiska miljö -några teoretiska aspekter på formella och informella bildningsprocesser*. Rapport LiU-PEK-R-129. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.

- Arvidson, L., Höghjelm, R., Rubenson, K., Svanberg Hård, H. (1988). *Folkhögskolans pedagogiska miljö - några teoretiska aspekter på formella och informella bildningsprocesser*. Rapport LiU-PEK-R-129. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Arvidson, L., (1992). Folkbildning som forskningsområde. I: Kylhammar, O. (red.). *Folkbildning i teori och praktik*. Skapande Vetande, Nr 22. Linköping: Universitetet i Linköping, Lärarutbildningen.
- Arvidson, L. (1998). "Med rörelsen som fast punkt." I: Arvidson, L. & Stenøien, J. M. *Arbeiderbevegelsen og kvinnebevegelsen som møteplasser*. Arbeidsnotat fra forskningsprosjektet Kunnskap og demokrati. Trondheim: NVI.
- Arvidson, L. & Stenøien, J. M. (1998). *Arbeiderbevegelsen og kvinnebevegelsen som møteplasser*. Arbeidsnotat fra forskningsprosjektet Kunnskap og demokrati. Trondheim: NVI.
- Ask, G. "I Progressiv folkhögskola. Progressiv folkhögskolas årsmöte." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 6/1974.
- Asplund, J. (1991). *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Aulén, G. "Om betyg i folkhögskolan." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1933.
- Ball, S. (1980). "Initial encounters in the classroom and the process of establishment". I: Woods, P., (ed). (1980). *Pupil strategies. Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm Ltd.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school -towards a theory of school organization*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Beach, D. (1995). *Making sense of the problems of change. An ethnographic study of a teacher education reform*. Göteborg: Göteborg studies in educational sciences 100.
- Bengtsson, J. I. "Willy Westby fick upprättelse till slut." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, nr 7/1976.
- Bergstedt B., Larsson S. (Red.). (1995). *Om folkbildningens innebörder - nio försök att fånga en företeelse*. Linköping: Linköpings universitet, Mimer.
- Bergstedt, B. (1998). *Den livsupplysande texten. En läsning av NFS Grundtvigs pedagogiska skrifter*, 1998. Linköping: Linköping Studies In Education and Psychology Dissertations No. 56.

- Berndtsson, R. (1987). *Fackliga samverkanskurser på folkhögskola. En undersökning av deltagarupplevelser från sex samverkanskurser* (C-uppsats). Linköping: Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Berndtsson, R. (1991). *Det nya kortkursprojektet, del 1: Huvudrapport*, Rapport nr 140A från PUFF. Linköping: Vuxenutbildarcentrum.
- Berndtsson, R. (1991). *Det nya kortkursprojektet, del 2: Rapporter från 15 folkhögskolor*. Rapport nr 140B från PUFF. Linköping: Vuxenutbildarcentrum.
- Bertilsson, M. (1987). *Slaget om det moderna, sociologiska essäer*. Stockholm/Lund: Synposium Bokförlag.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism -Perspective and method*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall.
- Bogårde, B. (1974). *Svenska folkhögskolans lärarförening och staten 1902-1970. En studie i organisationsinflytande*. Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, skrift nr. 66, Uppsala: Rabén & Sjögren.
- Borish, S. M. (1991). *The land of the living. The Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*. California: Blue Dolphin Press.
- Bosson, N. "Kombinationen folkhögskola-lantmannaskola." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1920.
- Bowe, R., Ball, S. J., Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools. Case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Broady, D. (1992). "Bildningstraditioner och läroplaner." I: *SOU 1992:94, Skola för bildning -Betänkande av läroplanskommittén, bil. 5*. Stockholm 1992.
- Brundin, I. (1996). *Om folkhögskolan -historia, fakta, verklighet, vision*. Folkhögskolornas informationstjänst. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Burgman, H. (1968). "Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1868-1918." I: *Svensk folkhögskola 100 år*. del 3. Uddevalla: Svenska folkhögskolans lärarförening och Bokförlaget Liber.
- Carli, N. "Strödda meddelanden." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 3/1947.
- Degerman, A., Terning, P., Tengberg, E., Vestlund, G. (red. kommitté). (1968). *Svensk folkhögskola 100 år*, del 1, 2, 3, 4. Uddevalla: Svenska folkhögskolans lärarförening och Bokförlaget Liber.
- Degerman, A. (1968) "Folkhögskolans idéhistoria." I: *Svensk folkhögskola 100 år*. del 2. Uddevalla: Svenska folkhögskolans lärarförening och Bokförlaget Liber.
- Ellström, P.-E., Gustavsson, B., Larsson, S. (red.). 1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Englund, T. (1980). *Medborgerlig läroplanskod för folkskola, fortsättningskola och grundskola 1918/19-?.* Rapport 10, 1980:14. Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem, Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education.* Uppsala: Uppsala studies in education 25.
- Ericsson, J. *Utvärderingsrapport 1994/95. Rörlands folkhögskola, Stencil.*
- Eriksson, B. (1998). *Bilden av folkhögskolan. En analys av femton folkhögskoleprospekt.* Examensarbete Folkhögskolläraryrket Ht 1998. Linköping: Linköpings universitet.
- Eriksson, L. (1998). *Folkhögskolan som mångkulturell mötesplats.* Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Falck, S., Hultin, L., Löwkrantz, B. m.fl. (upprop) "Vill du arbeta för en progressiv folkhögskola?" *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 7/1972.
- Feuk, J. "Tankar i folkhögskolefrågor. Några strödda reflexioner." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 2/1922.
- Feuk, J. "Den sjunkande elevfrekvensen." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 1/1925.
- Feuk, J. (red.). "Strödda meddelanden." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1930.
- Forsell, A. (1872). "Om folkhögskolan." I: *Läsning för folket*, 1871-1873. N:o 46 1872. Stockholm: Norstedt & Söner.
- Fredholm, S. (1943). "Kvinnliga pionjärer inom svensk folkhögskola." I: *Svensk folkhögskola under 75 år*, Stockholm: Lars Hökerbergs Bokförlag.
- Frostensson, S. "Sammanträffanden Lärarföreningen - Progressiv folkhögskola." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 5/1974.
- Frostensson, S. "SFHL och folkhögskolans framtid. 4. Folkhögskolans frihet." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 8/1975.
- Frostensson, S. "Debatt. Lärarnas anställningstrygghet och folkhögskolans framtid." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 2/1976.
- Gallagher, G. (1992). *Hermeneutics and education*, Albany: State University of New York Press.
- Gibbs, G., Morgan, A., Taylor, E. (1986). "Den lärandes värld". I: Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ginner, T. (1988). *Den bildade arbetaren, Debatten om teknik, samhälle och bildning inom Arbetarnas Bildningsförbund 1945-1970.* Linköping: Universitetet i Linköping, Institutionen för Tema.

- Giorgi, A. (1975). "An application of Phenomenological Method in Psychology". In: Giorgi, A. (ed.) (1975). *Duquesne Studies In Phenomenological Psychology*, Vol. 2, Humanities Press F.
- Giorgi, A. (1975). *Duquesne Studies In Phenomenological Psychology*, Vol. 2, Humanities Press F.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goodson, I., F. (1990). "Studying Curriculum: towards a social constructionist perspective." *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 22, No. 4.
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (1992). *Folkbildningens idéhistoria*. Borgholm: Bildningsförlaget.
- Gustavsson, B., Larsson, S. (1994). *Möten mellan bildningsprojekt i folkbildningens vardag, projektansökan till Humanistiskt samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR)*. Linköping.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Göthberg, B. "Folkhögskolan -försök till positionsbestämning och riktningsangivelse." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1973.
- Göthberg, B. "Förändring-förankring." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 8/1974.
- Göthberg, B. (1994). "Svensk folkhögskola 125 år -och vad har hänt under de senaste 25 åren?" *Årsbok om folkbildning, Forskning, utveckling* 1994. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.
- Göthberg, B., Isling, Å., Johansson, T., Poppius, U. (red. grupp). *Årsbok om folkbildning, Forskning, utveckling* 1994. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Volume one. Reason and the Rationalization of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Volume two. The Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1990). "Teorin om det kommunikativa handlandet". I: Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. del IV, Göteborg: Daidalos.
- Hammar, G. "Ett genombrott-några reflexioner i samband med Sigtunamötet." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1933.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Hartman, P. (1989). *Förädlad och sedlig. En studie kring de praktiskt-estetiska ämnena i sekelskiftets och 1920-talets folkhögskola*. Linköping: Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Hartman, P. (1993). *Skola för ande och hand, en studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*. Linköping: Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Hartman, P. (1999). *Att mötas i studier -en studie av vuxenstuderande i folkhögskola och studieförbund*. Vuxenutbildarcentrum, Skriftserie nr 14, Linköping: Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Haley, J. (1975). *Psykotterapi -strategi och teknik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heden, H. (1921). "Lantmannaskola och andra årskurs -olika kurser för yrkesutbildning." I: *Svenska folkhögskolan 1868-1918*. Örebro: Svenska folkhögskolans lärareförening.
- Hedlund, K. "Parti och personlighet inom folkhögskolan." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1920.
- Hedlund, K. "Statskonsulent Östergren och folkhögskolan." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 2/1928.
- Hedlund, K. (1943). "Den svenska folkhögskolan under nittonhundratalet." I: *Svensk folkhögskola under 75 år*. Stockholm: Lars Hökerbergs Bokförlag.
- Hedlund, K. (Red.). (1943). *Svensk Folkhögskola under 75 år*. Stockholm: Lars Hökerbergs Bokförlag.
- Hedlund, K. "De samhällseliga ämnernas plats på folkhögskolans schema." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 2/1947.
- Hedlund, K. "Folkhögskolan och examensskolorna." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 3/1949.
- Helldén, A. (1968). "Folkhögskolegruppen i riksdagen." I: *Svensk folkhögskola 100 år*. del 4. Uddevalla: Svenska folkhögskolans lärareförening och Bokförlaget Liber.
- Hessel, E. "Data om 'Brunnsviksfallet'." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 7/1974.
- Holmberg, T. "Den svenska folkhögskolan." *Pedagogisk tidskrift*, sjuttonde årgången, 1881.
- Holme, I. M., Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmström-Ingens, M. (1921). "Dagligt liv på folkhögskolan." I: *Svenska folkhögskolan 1868-1918*. Örebro: Svenska folkhögskolans lärareförening.

- Holmström-Vifell. "Kring frågan om folkhögskolornas elevantal." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 3/1923.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Husserl, E. (1913). *Logische Untersuchungen*. Bd 2. Halle: Max Niemeyer.
- Hässler, A. "Kunskapsbetyg i folkhögskolan." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1945.
- Hässler, A. "Kurstvång eller lärarfrihet? Om folkhögskolan och sjuksköterskeutbildningen." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1946.
- Hässler, A. "Folkhögskolans kris och framtid." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 2/1947.
- Hässler, A. "Efterskörd om folkhögskolan och sjuksköterskeutbildningen." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 2/1948.
- Ingers, E. "Är folkhögskolan otidsenlig?" Föredrag vid nordiska skolmötet i Hälsingfors. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1925.
- Ingers, E. (1931). *Handbok för folkhögskolor. Författningar rörande folkhögskolor -med förklarande anmärkningar*. Hvilan.
- Jakobsson, I. "Ny folkhögskoleutredning." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 1/1973.
- Jakobsson, I. (red.). "Kampsignaler." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 5/1975.
- Jakobsson, I. (red.). "Progressiv folkhögskola. Seminariet om kunskapsbegreppet på Forsa folkhögskola 15-17 augusti." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 6/1975.
- Karlsson, G. (1999). *Omdömen med omdöme, en studie om folkhögskolors studieomdömen*. Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi, D-uppsats i pedagogik.
- Kylhammar, O. (red.). *Folkbildning i teori och praktik*. Skapande Vetande, Nr 22. Linköping: Universitetet i Linköping, Lärarutbildningen.
- Lagerström, H. "Bildning och utbildning. Inledningsanförande vid diskussion på folkhögskolemötet i Ölands-Skogby." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1945.
- Lappalainen, E. (1975). *Jag ville så gärna säga det*. Helsingfors: Bokförlaget.
- Larsson, H. (1935). "Folkhögskolan". *Bokstugan/studiecirkelarnas tidskrift*.

- Larsson, B. (1995). *"Derföre: ljus och upplysning äfven för qvinnan!" Om kvinnors medborgarbildning i den svenska folkhögskolan 1868-1918*, C-uppsats ht-93. Göteborg: Institutionen för idé- och lärdomshistoria vid Göteborgs universitet.
- Larsson, S. (1983). "Paradoxes in teaching." *Instructional Science - An international journal*, vol.12 no 4.
- Larsson, S., Thång, P. O., (1985). *Arbetets betydelse och utbildningens funktion. En empirisk studie av sjukvårdsbiträdens syn på arbete och utbildning*. Rapport från institutionen för pedagogik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys -exemplet fenomenografi*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Larsson, S., Alexandersson, C., Helmstad, G., Thång, P-O. (1986). *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborg studies in educational sciences 57.
- Larsson, S., Fransson A., Alexandersson C. (1990). *Vuxenpedagogisk vardag -Om undervisning i komvux*, Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Larsson, S. (1990) *Mötet med Komvux. Interiörer från klassrumsvardagen*, opubl. manuskript.
- Larsson, S. (1993). "Om kvalitet i kvalitativa studier." *Nordisk pedagogik*, Vol.13, No 4. Oslo. ISSN 0901-8050.
- Larsson, S. (1995). "Initial encounters in formal education." *International Journal for Qualitative Studies in Education*. Vol. 6, No 1. XXX.
- Larsson, S. "Folkbildningen och vuxenpedagogiken". I: Bergstedt B., Larsson S. (Red.). (1995). *Om folkbildningens innebörder -nio försök att fånga en företeelse*. Linköping: Linköpings universitet, Mimer.
- Larsson, S. (1996). "Vardagslärande och vuxenstudier." I: Ellström, P.-E., Gustavsson, B., Larsson, S. (red.). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S-E. (red.), Olausson, L. (1988). *Ideologi och institution -Om forskning och högre utbildning 1880-2000*. Stockholm: Carlsson.
- Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden -Modernitetens idéhistoria*, Stockholm: Bonnier Alba.
- Lindensjö, B., Lundgren P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lindgren, L. "Folkbildningsrådet 'i myndighets ställe'." SOU:1996:159. *Folkbildningen -en utvärdering*. Stockholm 1996.

- Lindström, L. (1985). "Arbetsliv och utbildningsideal." *Tvärsnitt i humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. 1/1985. Uppsala: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Lundgren, U. P. (1972) *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden - En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber förlag.
- Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck -en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Linköping: Linköping Studies In Education and Psychology No 58, Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L., Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (1986). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mossige-Norheim, M. "Ett försök att politiskt förankra folkhögskolan." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 6/1975.
- Myrdal, R. "Vart är vi på väg? Några historiskt grundade synpunkter på Folkhögskoleutredningens betänkande." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 5/1976.
- Nilsson, G. B. (1973). "Om det fortfarande behovet av källkritik". *Historisk tidskrift*. Stockholm: Svenska historiska föreningen.
- Ninck, V. "Folkupplysning och folkhögskolans omdaning." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 3/1925.
- Nitzler, R., Landström, I., Andersson, I. M., Eriksson, U. *Värden i folkhögskolevärden*. SOU 1996:75, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nordgren, A. (1907). "Nionde svenska folkhögskolemötet." *Svenska folkhögskolans årsbok*. Göteborg: Lärareföreningens styrelse.
- Nordgren, A. (1943). "Folkhögskolans undervisning. Mål och medel." I: *Svensk folkhögskola under 75 år*, Stockholm: Lars Hökerbergs Bokförlag.
- Nordin, R. (1981). *Brunnsvik och arbetarrörelsen*. Sörvik: Brunnsvikarnas förbund.
- Odhner, H. (1921). "Folkhögskoletanken börjar ta form." I: *Svenska folkhögskolan 1868-1918*. Örebro: Svenska folkhögskolans lärareförening.
- Odhner, H. (Red.). (1921). *Svenska folkhögskolan 1868-1918*. Örebro: Svenska folkhögskolans lärareförening.

- Olofsson, J. "Med anledning av ett upprop." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 7/1975.
- Onzér-Franzén, J. (1998). *Folkbildaren -en ny intellektuell. En studie om folkhögskolan som kulturmiljö*. Göteborg: HumTek HB.
- Osman, A. (1999). *The "strangers" among us: the social construction of identity in adult education*. Linköping: Linköping Studies in education and psychology.
- Paldanius, S. (2000). *Kunskapslyftet -till vilken nytta då?: berättelser om olika skäl till att avstå från kunskapslyftet*. Linköping: Linköpings universitet, institutionen för pedagogik och psykologi.
- Palm, D., Runestam, K. "Det tjugonde svenska folkhögskolemötet i Axvall, 1-3 sept. 1927, det offentliga mötets protokoll." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1927.
- Palm, N. "Arbetarna och folkhögskolan." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 1/1928.
- Palm, D. "Gamla och nya arbetsformer i den svenska folkhögskolan." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1931.
- Paulston, R. G. (1980). *Other Dreams Other Schools: Folk colleges in social and ethnic movements*. University of Pittsburgh: University Center for International Studies.
- Perneman, J-E. (1977). *Medvetenhet genom utbildning -ett försök att utifrån Paulo Freires perspektiv forma ett ledarutbildningsprogram och beskriva utfallet i termer av kvalitativa skillnader*. Göteborgs: Göteborg Studies In Educational Sciences 21.
- Pers, A. (1943). "På folkhögskola i början av 1880-talet." I: *Svensk folkhögskola under 75 år*. Stockholm: Lars Hökerbergs Bokförlag.
- Petersson, J. (1981). *Läraren som kunskapsförmedlare*. Lund:
- Pfannenstill, B. "Fluktuationer i elevfrekvensen." I: *Svensk folkhögskola 100 år. del 4*. Uddevalla: Svenska folkhögskolans lärarförening och Bokförlaget Liber.
- Proposition 1900/1:8. *Folkundervisningen*. Stockholm 1900.
- Proposition 1957:146. *Folkhögskolans ställning och uppgifter*. Stockholm 1957.
- Proposition 1976/77: 55. *Folkhögskolan*. Stockholm 1977.
- Proposition 1990/91:82. *Om Folkbildning*. Stockholm 1991.
- Ramsden, P. (Ed.), (1988). *Improving learning. New Perspectives*. London: Kogan Page.
- Richardson, G. (1963). *Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*. Studia Historica Gothoburgensia II, Ak. avh., Göteborg: Akademiförlaget.

- Richardson, G. (1988). *Akademisk bildning och folkbildning - Om bildningssynen i ett historiskt perspektiv*, Rapport LiU-PEK-R-127. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Rubenson, K. "Bildning och teknikutveckling i efterkrigstidens ABF-debatt." I: *Utbildningshistoria*, 1990, Föreningen för svensk undervisningshistoria, årg. LXX 1990, vol. 165. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Rörlands folkhögskola. *Prospektet*, 1998. Stencil.
- Rörlands folkhögskola. *Verksamhetsplan för Rörlands folkhögskola 1994/97*. Stencil.
- Rörlands folkhögskola. *Dokument om pedagogiskt arbete*. Stencil.
- Rörlands folkhögskola. *Reglemente*, måldokumentet. Stencil.
- Rörlands folkhögskola. *Skolrådets protokoll 960204*. Stencil.
- Rörlands folkhögskola. *Skolrådets protokoll 941018*. Stencil.
- Rörstads folkhögskola. *Bildningsprogram 1990*. Stencil.
- Rörstads folkhögskola. *Verksamhetsberättelse 1994/95*. Stencil.
- Schutz, A., Luckman, T. (1973). *The Structures of the Life-World*. Evanston: Northwestern University Press.
- SFS 1919:866. *Svensk författningssamling*. "Kungl. Maj:ts stadga för statsunderstödda folkhögskolor." Stockholm 1920.
- SFS 1958:478. *Svensk författningssamling*. "Kungl. Maj:ts stadga för statsunderstödda folkhögskolor." Stockholm 1958.
- Simon, E. (1961). *Nationell väckelse och folklig kultur i Skandinavien*. Översatt till svenska 1985-89 av Inge Staaf. Manuskript.
- Simon E. (1989). "og solen står med bonden op-" *De nordiske folkehøjskolars idehistorie*. Denmark: Askov Højskoles Forlag.
- Sjögren, D. "Att lära sig urskilja och välja." *Folkhögskolan*, 3/1996.
- Sjöquist, E. (1986). *Spelet om Hola. Kulturkamp kring en folkhögskola*. Härnösand: Bokförlaget Angermannia.
- Sjöström, H. (1988). "Min väg. Memoar I". Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- SOU 1928:13. *Utredning och förslag angående en utvidgad folkhögskoleutbildning*. Stockholm 1928.
- SOU 1953:24. *Folkhögskolans ställning och uppgifter*, 1946 års skolkommission. Stockholm 1953.
- SOU 1969:35, *Bättre utbildning för handikappade*, Förslag av handikapputredningen. Stockholm 1969.
- SOU 1976:16. *Folkhögskolan*. Huvudbetänkande avgivet av 1973 års folkhögskoleutredning. Stockholm 1976.

- SOU 1977:8. *Folkhögskolan 2*. Slutbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning. Stockholm 1977.
- SOU 1992:94, *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén, bil. 5. Stockholm 1992.
- SOU:1996:159. *Folkbildningen -en utvärdering*. Stockholm 1996.
- Sparrman, K.-J. (1978). *Folkhögskolor med profil. Rörelsekaraktären hos svenska folkhögskolor med anknytning till kristna samfund*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen/ Stockholm: Gummesson.
- Sterner, B. (red. komm.) "En krigsförklaring mot en folkhögskola." Styrelsen för Östergötlands folkhögskola, protokoll från den 19 juli 1887. *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 1/1932.
- Sundblad, J. (1887). "Är folkhögskolan verkligen en humbug?" *Ur dagens krönika, månadsskrift för skönlitteratur, teater och politik*, sjunde årgången, Stockholm.
- Sundgren, G. (1986). *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978*. Rapport nr. 22. Stockholm: Stockholms Universitet, Pedagogiska Institutionen.
- Svanberg Hård, H. (1992). *Informellt lärande. En studie av lärprocesser i folkhögskolemiljö*. Linköping: Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Svenska folkhögskolans lärarförbund. *Kortkursenkät*. Stockholm 1987.
- Svenska folkhögskolans årsbok. (1907). Göteborg: Lärareföreningens styrelse.
- Svensson, H. "Industrins ungdom och folkhögskolan. Diskussionsinledning vid läraremötet å Axvall." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 4/1927.
- Swensson, S. "Folkhögskolan och myndigheterna." I: *Svensk folkhögskola 100 år*. del 1. Uddevalla: Svenska folkhögskolans lärarförening och Bokförlaget Liber.
- Tengberg, E. "De första folkhögskolorna." I: *Svensk folkhögskola 100 år*. del 1. Uddevalla: Svenska folkhögskolans lärarförening och Bokförlaget Liber.
- Terning, P. "Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1918-1968." I: *Svensk folkhögskola 100 år*. del 3. Uddevalla: Svenska folkhögskolans lärarförening och Bokförlaget Liber.
- Ternström, A. *Redogörelse för Folkhögskolan å Lunnevad verksamhet under sju läsåren 1873-1874*. Stencil.
- Torstendal, R. (1978). *Introduktion till historieforskningen. Historia som vetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields and Metaphors - Symbolic action in human society*. Ithaka: Cornell University.
- Tönnies, F. (1974). *Community and association*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Utbildningsdepartementet 1974:10. *Folkhögskoleelever 1973*, Tabellbilaga. Stockholm: Folkhögskoleutredningen.
- Utbildningshistoria, 1990*, Föreningen för svensk undervisningshistoria, årg. LXX 1990, vol. 165. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Vallgård, H. "Folkhögskolan -SFHL:s yttrande över betänkandet Folkhögskolan (SOU 1976:16)." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 6/1976.
- Westby, W. "Brunnsviksstriden går vidare." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 8/1975.
- Vestlund, G. "Några tankar om folkhögskolans mål och metoder." *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*, 3/1955.
- Vestlund, G. (1996). *Folkuppfostran Folkupplysning Folkbildning. Det svenska folkets bildningshistoria - en översikt*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Woods, P., (ed). (1980). *Pupil strategies. Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm Ltd.
- Åkerlund, E. (1975). *Storstugan-historien om den svenska folkhögskolan*. Stockholm: Författarförlaget.
- Ödman, P.-J. (1983). *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*. Borås: Almqvist & Wiksells förlag.
- Östergötlands folkhögskola. (1887). Protokoll, 19 juli, 1887. Styrelsen för Östergötlands folkhögskola.

Intervju med studerande

Bakgrund

Presentation av forskningsprojektet och dess syfte, uppläggning, varaktighet, antal intervjuer, info om urvalet av intervjupersoner och deras anonymitetsskydd etc.

Persondata

Ålder, yrkes- och utbildningsbakgrund, hemort, folkhögskoleanknytning (även föräldrarnas ev.), tidigare studieperiod vid fhsk., intressen, engagemang, studiefinansiering.

Studieform, samhörighet

Varför valdes folkhögskolan som studieform (syftet)? Medvetenhet om huvudman och ideologi? Fanns andra alternativ? Internatboende? Upplevda skillnader mellan internatboende och "pendling".

Studieinriktning/intresse

Vilken kurs/linje på skolan? Vilka ämnen, teman etc? Förändringar? Val? Varför? Resultat - utfall?

Ursprungligt bildningsprojekt

Förväntningar och inställning till utbildning när studierna påbörjades? Syftet med studierna? Utbildning - bildning? Förändringar under kursens gång? Mognat - vuxit? Har bildningsprojektet förändrats/omformulerats?

Process: Första mötet med skola/grupp/lärare

Beskriv detta möte. Anpassning till vad? Beskriv/karakterisera skolsituationen i början. Vad har skett/förändrats under din tid vid fhsk.?

Pedagogik/metodik

Hur/när lär du dig mest? Är undervisningen upplagd på ett för dig "bra" sätt? Skolans inriktning/ ideologi i pedagog./metod. hänseende. Upplevelse av skolans ideologi i undervisningen eller utanför densamma?

Bildning/ utbildning, konkurrens - omdöme/ betyg.

Skillnad mot annan känd utbildning?

Arbetsformerna: Varierade? Vuxenanpassade? (traditionella lektioner, dialogundervisning, grupparbete, projekt, temaarbete). Erfarenhetsinriktat? Självstudier? Läxor? Problembaserat/inriktat? Problem- eller ämnesinriktade studier? Ämnesintegration, samverkan mellan ämnena, problembaserade, -inriktade? Hur deltagarstyrning?

Deltagarinflytande och demokratifrågor

Påverkansmöjligheter ifråga om undervisning, kursuppläggning, kurslitteratur, ordningsregler, fritidsaktiviteter, annat. I stort och i smått?

Hur tas beslut i gruppen? Vem har makten? Vilka uttryck tar sig detta? Förhandling eller..? Makten vid skolan - huvudman (styrelsen), rektor, lärarna, andra? Är folkhögskolan "bra på att lära ut demokrati"?

Fritiden

På folkhögskolan och utanför denna. Förändringar? Trivseln vid skolan. Internatvistelsen. Vilket är "mest folkhögskolemässigt" en internatfolkhögskola eller en externatfolkhögskola? Skillnader? Informellt lärande?

Status

Vad har folk för uppfattning om fhsk.? Upplevda skillnader mellan olika kurser (deltagare i olika kurser) vid skolan. Allmänna kurser - specialkurser.

Förändringar ifråga om bildningsprojektet och "samvaron" med skola/grupp/lärare? (Process)

Ev. förändringar i synen på utbildning/bildning, utveckling under tiden vid skolan. Vad har hänt med dig i förhållande till skola/grupp/lärare? Självförtroendet? Ditt ev. samhällsengagemang? Kulturintresse? Livssituation? Påverkan på familj/vänner. Vilken nytta har du haft av fhsk.? Bildning - utbildning? Vad var det bästa med din folkhögskoletid?

Intervju med lärare

Bakgrundsteckning

Personliga data. Intressen - Engagemang - Utbildnings- och yrkesbakgrund. Vilka kurser/ämnen brukar du ha? Är det vanligt att du har den allmänna kursen? Hur vill du vara som lärare? - Hur tycker du att du verkligen är som lärare? Vad är viktigt för dig som lärare?

Är det något speciellt som präglat dig vad gäller ideologi och människosyn?

Tankar om bildning. - Vad innebär bildning för dig?- Egna projekt - utmaningar - drömmar (undervisning/ledarskap eller motsvarande innan folkhögskoletiden).

Undervisningen

Hur ser du på att ha en lärobok i ditt ämne? Vad har du för strategi i fråga om arbetssätt/metod? Självaktivitet - lärarstyrning? Syn på demokrati?

Vad tycker du att de studerande i den allmänna kursen har för mål och ambitioner? Vad vill du ge dina deltagare under sin folkhögskoletid? Vilka svårigheter tror du att du kommer att möta? Din syn på förhållandet bildning - utbildning på folkhögskola?

Arbetar du medvetet på att få deltagarna att ta ett större ansvar och aktivera sig? Hur tycker du att gruppen/individerna utvecklats under terminens gång?

Vad har du lyckats med - ev. misslyckats med?

Vad är din målsättning för klassen/individen? Ändrar du målsättning efterhand?

Att vara lärare på Rörstad/Rörland

Varför blev du lärare på Rörstad/Rörland? Hur viktig är skolans rörelsebakgrund för dig? Ideologifrågor. Sammanfaller dina och skolans värderingar? Uttryck för autentiska eller icke-autentiska bildningsprojekt?

Skulle du vilja förändra din folkhögskola på något sätt? Folkhögskolan som institution? Vilka förändringar skulle betyda mest för dig?

Bildning på folkhögskola, vad är det? Vilka uttryck tar det sig? Vilka möjligheter finns? Distinktionen mellan en medveten och en omedveten syn på bildning och kunskap?

Begränsande ramar

Hur fri är du beträffande planering och genomförande av undervisningen i förhållande till olika ramar och direktiv?

Möjligheter och svårigheter att planera tillsammans - alla lärarna i den allmänna kursen, hela lärarkollegiet? Hur mycket samarbetar ni lärare inom den allmänna kursen, inom skolan?

Är det en skola för vuxna som dina deltagare går i? I så fall på vilket sätt kommer detta till uttryck? Finns det även motverkande faktorer som gör skolan till en icke-vuxenskola? I så fall vilka?

Hur ser du på de studerandes medbestämmande i klassen, på skolan. Hur förhåller du dig till detta?

Hur många i din klass bor på internatet? Hur viktigt är internatboendet vad gäller studierna, fritiden, gemenskapen etc.? Deltar du i internatlivet?

LINKÖPING STUDIES IN EDUCATION AND PSYCHOLOGY

1. HOLM, ROLF. Massed and Distributed Criterion Information. Studies of Verbal Learning. 1973. ISBN 91-7222-024-4.
2. TROPÉ, BARBRO. Individual Discovery and External Direction. Studies of the Effects of Different Methods of Instruction. 1974. ISBN 91-7222-078-3.
3. LINDGREN HOOKER, BERNICE. Educational Flow Models. With Applications to Arab Statistical Data. 1974. ISBN 91-7222-091-0.
4. HOLM, ULLA. Criterion Information and Principle Information. Studies of Verbal Learning. 1975. ISBN 91-7222-108-9.
5. GRUNDIN, HANS. Response Requirements and Information about Correct Responses in Programmed Instruction. 1975. ISBN 91-7372-012-7.
6. ADHAM, KHALIS. Planning Medical Education: Ways to Improve Conditions of Students in Medical Schools in Iraq. 1975. ISBN 91-7372-013-5.
7. ERASMIE, THORD. Language Development and Social Influence. 1975. ISBN 91-7372-038-0.
8. STOCKFELT-HOATSON, BRITT-INGRID. Training of Immigrant Children in Pre-School in Norrköping. 1978. ISBN 91-7372-226-X.
9. CHAIBDERRAINE, MOHAMED. Educational Wastage at the Primary Level. 1978. ISBN 91-7372-221-9.
10. ENGVALL, THORVALD. Förutsättningar och hinder för småföretagsutbildning. 1980. ISBN 91-7372-365-7.
11. BORGBRANT, JAN. Ledningsutveckling. Modellanalys i anslutning till två utvecklingsprojekt. 1980. ISBN 91-7372-366-5.
12. HULT, HÅKAN. Vuxenstuderandes studiesituation. En undersökning utförd inom kommunal vuxenutbildning. 1980. ISBN 91-7372-367-3.

13. HULTMAN, GLENN. Organisationsutveckling genom ledarutbildning. En utvärdering av skoledarutbildningens första utbildningsomgångar. 1981. ISBN 91-7372-452-1.
14. ARNBERG, LENORE. Early Childhood Bilingualism in the Mixed-Lingual Family. Summary. 1981. ISBN 91-7372-462-9.
15. LOTFABADI, HOSSEIN. Higher Education Evaluation: Investigations of Graduate Studies. 1981. ISBN 91-7372-501-3.
16. TÖRNVALL, ANDERS. Läraren och Läroplanen. En undersökning av mellanstadielärares grundsyn i förhållande till mål och riktlinjer i läroplanen för grundskolan (Lgr 69). 1982. ISBN 91-7372-510-2.
17. TÖRNVALL, MARIE-LOUISE. Läraren och Internationaliseringen. En undersökning av mellanstadielärares attityder till internationella frågor i läroplanen för grundskolan (Lgr 69). 1982. ISBN 91-7372-541-2.
18. HOIEN, TORLEIV. Ekkoisk Minne og den Auditive Persepsjonen. 1983. ISBN 91-7372-672-9.
19. ANDRÉ-EKLUND, SIGRID. Vilken frihet ger friheten? En studie av ett deltagarstyrt utvecklingsarbete i gymnasieskolan. 1983. ISBN 91-7372-611-7.
20. AL-ABDI, ABDUL-MUTTALIB. Friluftsverksamheten i innerstadens gymnasieskolor. En undersökning av hur friluftsverksamhetens mål förverkligas i gymnasieskolan i Stockholms innerstad. 1984. ISBN 91-7372-736-9.
21. SVENSSON, TORBJÖRN. Aging and Environment. Institutional Aspects. 1984. ISBN 91-7372-845-4.
22. ELLSTRÖM, PER-ERIK. Rationality, Anarchy, and the Planning of Change in Educational Organizations. A study of Problem Solving and Planning of Change in Small Work Groups. 1984. ISBN 91-7372-852-7.
23. GERHARDSSON, BIRGIT. Kvinnor och vuxenutbildning mitt i livet. En studie av vuxna kvinnors förhållningssätt till utbildning. 1985. ISBN 91-7372-883-7.

24. ANDERSSON, YVONNE. Teknikämnet på grundskolans mellanstadium. 1988. ISBN 91-7870-337-9.
25. WINTER, HANS A. Anställdas deltagande i organisationsutveckling. En teoretisk och empirisk analys av förutsättningarna för participation. 1989. ISBN 91-7870-468-5.
26. NAJI, MOHAMED. En skola för folket - en skola för eliten. En studie av de faktorer som betingar såväl framgång som misslyckanden i Tunisians primärskolor. 1990. ISBN 91-7870-474-X.
27. MALMBERG, BO. Access to resources in different age-cohorts. Implications for activity level loneliness and life satisfaction. 1990. ISBN 91-7870-592-4.
28. HEDRÉN, ROLF. Logoprogrammering på mellanstadiet. En studie av fördelar och nackdelar med användning av Logo i matematikundervisningen under årskurserna 5 och 6 i grundskolan. 1990. ISBN 91-7870-656-4.
29. BERGSTEN, CHRISTER. Matematisk operativitet. En analys av relationen mellan form och innehåll i skolmatematik. 1990. ISBN 91-7870-666-1.
30. FRANKE, ANITA.Handledning i praktiken. En studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel. 1990. ISBN 91-7870-689-0.
31. FALLSBERG, MARGARETA. Reflections on medicines and medication. A qualitative analysis among people on long-term drug regimens. 1991. ISBN 91-7870-799-4.
32. EKHOLM, BODIL; HEDIN, ANNA. Sitter det i väggarna? En beskrivning av daghemsklimat och barns beteende. 1991. ISBN 91-7870-802-8.
33. SVANBERG HÅRD, HELENE. Informellt lärande. En studie av läroprocesser i folkhögskolemiljö. 1992. ISBN 91-7870-894-X.
34. ERICSON, BRITTA. Editor. Aspects on Literacy. Selected papers from the 13th IRA World Congress on Reading. 1992. ISBN 91-7870-970-9.

35. UNGMARK, INGER. Kvinnor, brott, övervakning. 1992. ISBN 91-7871-012-X.
36. SAMUELSSON, STEFAN. Scripted knowledge packages: Implicit and explicit constraints on comprehension and memory. 1993. ISBN 91-7871-080-4.
37. SJÖSTEN, NILS-ÅKE. Sockenbiblioteket - ett folkbildningsinstrument i 1870-talets Sverige. En studie av folkskoleinspektionens bildningssyn i relation till sockenbiblioteken och den tillgängliga litteraturen. 1993. ISBN 91-7871-093-6.
38. HARTMAN, PER. Skola för ande och hand. En studie av folkhögskolans praktiskestetiska verksamhet. 1993. ISBN 91-7871-094-4.
39. ELLSTRÖM, EVA. Integration i institutionaliserad verksamhet. En studie av gruppintegration av hörselskadade och döva barn i förskolan. 1993. ISBN 91-7871-118-5.
40. MILSTA, MARGARETHA. Målstyrning och mellancheferns arbete – hierarki, delaktighet och tillfälligheternas spel. 1994. ISBN 91-7871-412-5.
41. PERSSON, ULLA-BRITT. Reading for understanding. An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension. 1994. ISBN 91-7871-440-0.
42. REZA-SAHAF, ALI. Language, identity and social behaviour. A socio-cultural approach to the study of the concept "will" on the effectiveness of the "how's" and "why's" of bilingualism. 1994. ISBN 91-7871-449-4.
43. AHLSTRAND, ELISABETH. Lärares samarbete - en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium. 1995. ISBN 91-7871-545-8.
44. COLNERUD, GUNNEL. Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan. 1995. HLS förlag.
45. RAHIMI, AMENEH. Problem-Based and Conventional Medical Education from a Student Perspective. A qualitative analysis comparing students' experience of medical education, approach to learning and reading comprehension. 1995. ISBN 91-7871-584-9.

46. TÖRNQVIST, INGVAR. Oscar Olsson folkbildaren. I synnerhet hans tankar om universitetens roll i folkbildningsarbetet. 1996. ISBN Sober förlag 91 7296 340-9, ISBN Bildningsförlaget 91 8840 221-5.
47. ANDERSSON, JAN. Two is one too many: Dyadic memory collaboration effects on encoding and retrieval of episodes. 1996. ISBN 91-7871-838-4.
48. SZKLARSKI, ANDRZEJ. Barn och konflikter. En studie av hur konflikter gestaltar sig i svenska och polska barns medvetande. 1996. ISBN 91-7871-842-2.
49. WESTLUND, INGRID. Skolbarn av sin tid. En studie av skolbarns upplevelse av tid. 1996. ISBN 91-7871-847-3.
50. ABRANDT, MADELEINE. Learning Physiotherapy: The impact of formal education and professional experience. 1997. ISBN 91-7871-932-1.
51. SANDAHL, ANITA. Skolmatematiken - kultur eller myt? Mot en bestämning av matematikens didaktiska identitet. 1997. ISBN 91-7871-945-3.
52. EDVARDSSON STIWNE, ELINOR. Förändringsprocesser i kommunal organisation. En studie av organisering och meningsskapande i två förvaltningar. 1997. ISBN 91-7871-944-5.
53. ROBERTSON HÖRBERG, CRISTINA. Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning. 1997. ISBN 91-7219-018-3.
54. TROTZIG, EVA. "sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter". Fyra märkeskvinnor och flickors slöjdundervisning. 1997. ISBN 91-7219-034-5.
55. TORSTENSON-ED, TULLIE. Barns livsvägar genom daghem och skola. 1997. ISBN 91-7219-103-1.
56. BERGSTEDT, BOSSE. Den livsupplysande texten. En läsning av N.F.S. Grundtvigs pedagogiska skrifter. 1998. Carlssons Bokförlag. ISBN-91-7203-281-2.

57. JOHANSSON, KARINA. A "happy" approach to speechreading: The effects of facial expression, emotional content, and script information on speechreading performance. 1998. ISBN-91-7219-228-3.
58. MAGNUSSON, ANDERS. Lärarkunskapens uttryck - en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik. 1998. ISBN 91-7219-350-6.
59. ANTONSON, SIVERT. Hörselskadade i högskolestudier. Möjligheter och Hinder. 1998. ISBN-91-7219-360-3.
60. SALMINEN-KARLSSON, MINNA. Bringing women into computer engineering. Curriculum reform processes at two institutes of Technology. 1999. ISBN 91-7219-484-7.
61. OSMAN, ALI. The Strangers among us. Ethnicity, Culture, and Immigrants: The Social Construction of Identity in Adult Education. 1999. ISBN 91-7219-530-4.
62. ADAMSON, LENA. Like Circles on the Water. A Study of Adolescent Identity. 1999. ISBN 91-7219-533-9.
63. DAVIDSON, BO; SVEDIN, PER-OLOF. Lärande i produktionssystem. - En studie av operatörsarbete i högautomatiserad process- och verkstadsindustri. 1999. ISBN 91-7219-535-5.
64. THUNBORG, CAMILLA. Lärande av yrkesidentiteter. - En studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor. 1999. ISBN 91-7219-555-x.
65. GÖRANSSON, ANNE. Vision in sight. The relationships between knowledge, health beliefs and treatment outcomes. The case of amblyopia. 1999. ISBN 91-7219-621-1.
66. LANTZ, AGNETA. Breaking Information Barriers Through Information Literacy. A Longitudinal and Interventional Study among Small-Firm Managers. 1999. ISBN 91-7219-622-x.
67. SCHOULTZ, JAN. Att samtala om/i naturvetenskap. Kommunikation, kontext och artefakt. 2000. ISBN 91-7219-653-x.

68. ANDERSSON, PER. Att studera och bli bedömd. Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar. 2000. ISBN 91-7219-675-0.
69. JALONEN, HARRI. Flygutbildning och flygsäkerhet. Studier av relationen mellan utbildningskarriär och haveribenägenhet i ett Human Factors-perspektiv samt en attitydundersökning. 2000. ISBN 91-7219-710-2.
70. ERIKSSON, ÅSA. Thinking Forwards and Backwards: Metamemory and metacomprehension abilities and strategies in text processing. 2000. ISBN 91-7219-838-9.
71. GUSTAVSSON, MARIA. Potentialer för lärande i processoperatörers arbete. 2000. ISBN 91-7219-853-2.
72. MAGNUSON, MIRIAM. Hearing Screening of Infants and The Importance of Early Language Acquisition. 2000. ISBN 91-7219-850-8.
73. SILÉN, CHARLOTTE. Mellan kaos och kosmos - om eget ansvar och självständighet i lärande. 2000. ISBN 91-7219-858-3.
74. HYLANDER, INGRID. Turning processes. The change of representations in consultee-centered consultation. 2000. ISBN 91-7219-876-1.