Folkbildning i global (o)rättvisa

**Makt och motstånd i folkhögskolans
internationalisering och transnationella kurser**

Sofia Österborg Wiklund

Folkbildning i global (o)rättvisa

Makt och motstånd i folkhögskolans internationalisering och transnationella kurser

Sofia Österborg Wiklund

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linköping Studies in Behavioural Science No. 220
Utbildningsvetenskap
Linköping 2019

Linköping Studies in Behavioural Science • No. 220

Distribueras av:
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Sofia Österborg Wiklund
Folkbildning i global (o)rättvisa
Makt och motstånd i folkhögskolans internationalisering och
transnationella kurser

Upplaga 1:1
ISBN 978-91-7519-002-0
ISSN 1654-2029

©Sofia Österborg Wiklund
Institutionen för beteendevetenskap och lärande, 2019

Tryckeri: LiU-tryck, Linköping 2019

Innehållsförteckning

ACKNOWLEDGEMENTS.....	9
FÖRTECKNING ÖVER ORIGINALARTIKLAR.....	13
INTRODUKTION.....	15
ATT FORSKA OM TRANSNATIONELLT ENGAGEMANG FÖR UTVECKLINGSFRÅGOR I FOLKHÖGSKOLAN.....	17
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	20
AVHANDLINGENS DISPOSITION	20
TRANSNATIONELL FOLKBILDNING OCH GLOBAL UTVECKLING: EN BEGREPPSLIG OCH HISTORISK ÖVERSIKT.....	23
FOLKBILDNINGEN OCH FOLKHÖGSKOLAN.....	23
TRANSNATIONELLT ENGAGEMANG FÖR GLOBAL UTVECKLING	26
TEORETISKA PERSPEKTIV	33
ATT GÖRA KRITISKA DISKURSANALYSER.....	36
GLOBALISERING, AVANCERAD LIBERALISM OCH LÄRANDE	39
INTERNATIONALISERING, GLOBALISERING OCH POSTKOLONIALA PERSPEKTIV	41
KLASSRUMMET	45
KLASS, KULTUR OCH KAPITAL I FOLKHÖGSKOLAN	46
SAMMANFATTANDE ORD OM AVHANDLINGENS TEORETISKA PERSPEKTIV	48
FORSKNINGSLÄGET	49
FORSKNING OM TRANSNATIONELL FOLKBILDNING I SOCIALA RÖRELSER	50
HISTORISKA STUDIER AV TRANSNATIONELL FOLKBILDNING	55
KRITISK-PEDAGOGISK OCH UTBILDNINGSSOCIOLOGISK FORSKNING OM FOLKBILDNING	57
SAMMANFATTANDE ORD OM FORSKNINGSLÄGET	61
METOD OCH MATERIALINSAMLING.....	63
<i>TIDSKRIFT FÖR SVENSKA FOLKHÖGSKOLAN</i> : BERÄTTELSE FRÅN HISTORISK FOLKHÖGSKOLEDEBATT	63
FÄLTFORSKNING OCH DJUPINTERVJUER: BERÄTTELSE FRÅN SAMTIDA TRANSNATIONELLT ENGAGEMANG	66

Forskningsdeltagarna och fältet.....	66
Metodologiska implikationer	70
Tolkning av materialet.....	74
AVGRÄNSNINGAR	76
KVALITET, RESONANS OCH STUDIENS RIMLIGHET	77
FORSKNINGSETIK	78
SAMMANFATTNING AV ARTIKLARNAS.....	83
ARTIKEL I: (INTER)NATIONALISTISK FOLKBILDNING: NATIONALISM, SÄKERHETSPOLITIK OCH OPINIONSBILDNING I FOLKHÖGSKOLANS MOBILISERING FÖR UTVECKLINGSFRÅGOR 1950–1969.....	83
ARTIKEL II: REFLEXIV INTERNATIONALISERING: UTVECKLINGSFRÅGOR SOM ETT BILDNINGSMOMRÅDE FÖR EN FOLKHÖGSKOLA I TAKT MED TIDEN	85
ARTIKEL III: KÖNAD (KLASS)RESOR OCH SOLIDARITETSPARADOXER INOM FOLKHÖGSKOLANS TRANSNATIONELLA KURSER I GLOBAL UTVECKLING	87
ARTIKEL IV: IN AND AGAINST GLOBAL INJUSTICE – DECOLONIZING FOLK HIGH SCHOOL EDUCATION ON GLOBAL DEVELOPMENT	89
DISKUSSION.....	93
BERÄTTELSE FRÅN FÖRR	94
BERÄTTELSE FRÅN NUTIDEN	99
BETYDELSER I STORT	108
BEGRENSNINGAR OCH VIDARE FORSKNING	110
OM ATT KUNNA GE NÅGOT TILLBÄCKA TILL PRAKTIKEN	112
ENGLISH SUMMARY.....	115
POPULAR EDUCATION IN GLOBAL (IN)JUSTICE: POWER AND RESISTANCE IN THE SWEDISH FOLK HIGH SCHOOLS’ INTERNATIONALIZATION AND TRANSNATIONAL COURSES	115
Introduction.....	115
The original studies	116
Conclusions.....	119
REFERENSER.....	123
BILAGOR	
BILAGA I: INFORMANTBREV	137

BILAGA II: ANALYSERAT MATERIAL UR <i>TIDSKRIFT FÖR SVENSKA FOLKHÖGSKOLAN</i> 1950-1969.....	139
BILAGA III: ANALYSERAT MATERIAL UR <i>TIDSKRIFT FÖR SVENSKA FOLKHÖGSKOLAN</i> 1970-1989.....	143
Temanummer	143

"I thought I could organize freedom, how Scandinavian of me"
Björk, 1997

Acknowledgements

Now, after many years of exciting and rewarding, but also challenging and exhausting, work, I am finally, and with an ambiguous sense of both relief and sadness, writing the last words of this thesis. For me personally, these have been some tremendously transformative years, with their ups and downs, and with a lot of new encounters and insights. Writing the thesis has in many aspects been fairly lonely work, but at the same time an astonishing collective process. As in all practices of research, a lot of people have been contributing to the realization of this book, to whom I owe my appreciation for the work and engagement they have put into creating it.

Initially, I would like to thank my first supervisor, Henrik Nordvall, for all the ways you have helped me during my PhD-student years: your guidance, commitment and knowledge, your patience and the thorough precision in your readings of the countless drafts of our work, as well as Ann-Marie Laginder and Anna Bredström, my early respectively later second supervisors, for all the engagement you have put into the project. Thank you for your intelligent and critical eyes, for contributing your extensive knowledge from your respective fields of research, and for your careful readings and wise advices. I would like to thank Paula Mählick and Lisbeth Eriksson, my 60- and 90-percent-seminar opponents, for your invaluable input and for contributing perspectives from your respective fields. Thank you also, Paula, for following the work for such a long time and for your engagement. Thank you, members of the reading committee, Andreas Fejes and Katarina Eriksson Barajas, for your important inputs during the final phase of the writing.

I would like to express my gratitude to Mimer – The Swedish Network for Research on Popular Education, for making this project possible. Furthermore, I would like to thank the staff at Folkbildningsrådet and FOLAC who supplied the research with facts and statistics. I am really grateful to the persons I met and talked with in the initial phase of the study and who provided me with an important orientation within the field of transnational popular education.

I am very grateful to all of my friends and colleagues at the Division of Adult Education and Learning at Linköping University, as well as the administrative and support staff connected to us. I would

especially like to thank Sofia Nyström, Louise Malmström and Song-Ee Ahn for all your very valued help and support. And, of course, my greatest appreciation to my dear "academic sisters" from the same PhD student cohort: Helena Colliander, Lina Rahm and Daphne Arbouz, and also Eleonor Bredlöv Eknor from the cohort before us. Thank you, not only for your intelligent feedback and readings, but also for all our deep conversations, silly joking and loving friendships. Without your company, I would never have made it through.

I am very grateful to other friends and colleagues within academia for all the work you have put into reading, commenting and encouraging the work on this thesis. Thank you Annika Pastuhov, Wibke Straube, Linda Berg, Carla Hilario, Sara Ahlstedt, John Grayson, and Bernt Gustavsson. I specially would like to thank Caroline Betemps for reading and also for your invaluable help during the last phase of the work on the thesis. Thank you also Edyta Just for our ever on-going rhizomatic and inspiring conversations, and thank you Marietta, Redi, Susan, Therese, Emma, Erik, Cecilia, Magda, Veronica, Robert and Zahra for our discussions and your advices over the years. Thank you, my former teachers, and a special thanks to Mathias Martinsson for always believing in me, ever since I was an MA-student.

I owe Elinami Swei at the Open University of Tanzania, Dar es Salaam, my appreciation for hosting me and Eleonor at your department as well as your home. The same goes for Carmen Álvarez at Salesiana University, Cuenca, Ecuador for hosting me and letting me take part in the educational practices of your department. Thank you also for introducing me to other scholars in the region. A special thanks to the students who showed me around in their areas and the families and friends I stayed with.

Furthermore, thanks to all of you, other friends and colleagues, I have been sharing apartments with during different periods of the thesis process. Thank you for our wonderful time together in the legendary Ryd collective in Linköping. And thank you, Julia, for our time sharing my tiny apartment in Norrköping.

I am grateful to my family; my mum, dad and brother, and to my closest relatives, friends and allies, for reminding me of the world outside of the thesis – a special thanks to my brave and inspiring cousin Saga and to little Luna. Thanks to Rosmarie, Jennie, Lisa and all of my other dear friends for always being there, and to Renée, for

strengthening me. Thank you, Katherine, for sharing your sharp analyses of the research results and thank you, Daniela, for proofreading guest scholarship applications. A special thanks to Patricia Naumanen who not only helped out with reading and analyses of the thesis, but also has been a patient friend and moral support during the whole process.

Finally, my acknowledgement goes to the research participants of this study for your moving, thoughtful and brilliant perspectives on transnational popular education. Without you, this thesis would never have been possible.

Förteckning över originalartiklar

Avhandlingen baserar sig på följande delarbeten:

Österborg Wiklund, Sofia (2018). (Inter)nationalistisk folkbildning: Säkerhetspolitik, nationalism och opinionsbildning i den svenska folkhögskolans mobilisering för utvecklingsfrågor 1950–1969. *Nordic Journal of Educational History*, 5(1), 51–72.

Österborg Wiklund, Sofia. Reflexiv internationalisering: utvecklingsfrågor som ett bildningsområde för en folkhögskola i takt med tiden. Accepterad i *Nordic Journal of Educational History*

Österborg Wiklund, Sofia & Nordvall, Henrik (2019). Könade (klass)resor och solidaritetsparadoxer i folkhögskolans transnationella kurser i global utveckling. *Utbildning och demokrati*, 28(1), 55–78.

Österborg Wiklund, Sofia. ”In and Against Global Injustice – Decolonizing Folk High School Education on Global Development”. Under peer review.

Introduktion

Utvecklingen kan understundom gå mycket snabbt. För oss som var unga under 30-talet var Europa självklart världens centrum. Det representerade andlig och materiell överlägsenhet. [...] Andra världskriget kom och vände upp och ned på världens maktförhållanden och civilisationsbegrepp och det som för oss 20- och 30-talets européer tedde sig som en avlägsen framtid fick plötsligt en påtaglig och förvirrande aktualitet. I termerna i-land och u-land dröjer sig säkerligen fortfarande kvar förvissningen om västerländsk förmerhet, men vi är inte längre så självsäkra och svindlande snabbt kräver de tidigare kolonialfolken sitt likaberättigande och raseras tron på den västerländska civilisationens dominans och absoluta överhöghet. [...] Det blir under 50–60-talen alltmer klart, att Europa inte längre är det världens kulturnav, kring vilket allt vänds. Samtidigt växer i hela den västerländska världen fram en våldsam kritik av bestående strukturer och idéer. [...]

Redogörelsen för svensk folkhögskolas insatser i och omkring u-landshjälp eller biståndarbete är sålunda också berättelsen om hur ett till en början mer ”missionsinriktat” engagement undan för undan blir till arbete i ömsesidigt givande och tagande, som ger anledning också till uppgörelser bland och för oss själva. Det har verkligen lagts ett dubbelspår till u-land. (Paul Terning, *Tidskrift för svenska folkhögskolan*, 1974:4).

Citatet kommer från *Tidskrift för svenska folkhögskolan (TSF)*, en facklig skrift för folkhögskolans lärare och rektorer. Det är 70-tal – avkolonialiseringen och den internationella sextioåttarörelsen har satt sin prägel på folkhögskolan. Engagemanget för det som gick under namnet ”u-landsfrågor” hade inte bara hunnit bli en viktig del av folkhögskolans verksamhet, utan också gått mot att bli en viktig del av dess identitet. Ute på skolorna börjar särskilda resande kurser, ”u-landslinjer”, ta form, med destinationer som skulle komma att spänna över nästan alla kontinenter på jorden. Paul Terning, en av folkbildarna som återkommande skrev i *TSF*, ser tillbaka på ett internationellt intresse som tog sin början långt innan sextioåttarevolten. Han minns att han som ung på 30-talet uppfattade sig själv som del av ett självklart

överlägset Europa som skulle sprida sin civilisation vidare till andra folk i världen. Det är en uppfattning som han beskriver radikalt ställt på ända i takt med tidens skeenden.

Eller gjorde den verkligen det?

På 70-talet är u-landsengagemanget inte längre så enkelt formulerat. De kolonialiserade folken kräver sin rätt, och de svenska folkbildarnas självupplevda plats som världens räddare via folkbildningen blir ifrågasatt. I stället vill man gärna tänka sig ett u-landsengagemang som sker på lika villkor, med ömsesidigt givande och tagande. Men detta kräver grundlig självreflektion och rannsakan av de egna leden, och de koloniala strukturerna verkar vilja dröja sig kvar. Det har lagts ett komplicerat ”dubbelspår” till det tidigare så oproblematiske u-landsengagemanget.

Fyrtio år senare sitter folkhögskolläraren Vilma på ett café i en storstad i den andinska regionen i Latinamerika. Hon är en av de hundratals folkbildare som genom åren arbetat med att hålla de resande folkhögskolekurserna levande. Det är en bra bit in på det nya millenniet och engagemanget går inte längre under benämningen u-landsfrågor, utan beskrivs generellt som global utveckling eller global rättvisa. Kurserna är sedan länge etablerade institutioner inom folkhögskolan, och många har länge bedrivits med stöd av biståndsmyndigheten Sida. En ökad globalisering har gjort det interkontinentala resandet relativt lättillgängligt för, främst svenska, folkhögskollärare och folkhögskoledeltagare, och folkhögskolans kurser har fått konkurrens av andra, marknadsdrivna, aktörer som bedriver volontärverksamhet i det globala Syd. Samtidigt är klimatfrågorna högaktuella, och Vilma undrar hur hon kan leva med sig själv när hon uppmuntrar unga människor att flyga tvärs över jorden i kampen för global rättvisa.

Även Vilma blickar tillbaka över årtionden av engagemang i utvecklingsfrågor. Men till skillnad från Paul formulerar hon inte sitt engagemang utifrån en upplevelse av kulturell överlägsenhet, utan snarare utifrån erfarenheten av kamp mot kolonialism underifrån. De koloniala strukturerna sätter fortfarande ramar för hur arbetet kan organiseras och ett ömsesidigt givande och tagande är i bästa fall komplext, i värsta fall en chimär. För Vilma har en avkolonialisering av sinnet och av hela folkbildningen som sådan blivit en viktig del av de pedagogiska målen för den kurs hon arbetar med. Flyget till trots sätter

hon sin tilltro till de små mötenas och det folkbildningspedagogiskas betydelse för kampen. Hon förklarar:

I över femhundra år har inte mötet gått bra. Men kan vi inte försöka igen? Kan vi inte bara göra om historien i de här små mötena? I dem kan vi bidra till att skriva om historien. Och då är det inte tillräckligt att känna till teori och historia, utan de små sakerna...

Den här avhandlingen handlar om Paul och Vilma och hundratals andra folkbildare, lärare, deltagare, samarbetspartner och tidskriftsskribenter som genom åren varit engagerade i global utveckling inom ramen för det svenska folkhögskoleväsendet. Den handlar om hur engagemanget i utvecklingsfrågor formulerades i tidskriftsformat från 50-talet och till och med 80-talet: åren då utvecklingsfrågor gjorde sitt intåg inom folkhögskolan och särskilda resande folkhögskolekurser i utvecklingsfrågor kom till. Den handlar också om de lärare, deltagare och samarbetspartner som är engagerade i global utveckling och global rättvisa genom folkhögskolan i dag, med berättelser från deras verklighet.

Som citaten ovan belyser är det inte något okomplicerat engagemang: snarare är det fullt av motsägelser, dilemman och friktioner. En rannsakande självreflexivitet har varit del av sättet att tala sedan långt tillbaka, liksom förhållandet till kolonialism och kapitalistiska förutsättningar. Men det är inte bara en berättelse om ett engagemang som går från att vara filantropiskt till att bli mer jämbördigt och reflexivt, utan det är multipla berättelser om hur engagemang för global rättvisa artikuleras olika beroende på tid och plats, på varifrån och av vem det levs och erfars. Det är också en berättelse om nationell identitet och om hur två för svensk demokrati symboliskt viktiga institutioner, folkbildningen och biståndet, i de resande kurserna smälter samman till ett gemensamt koncept.

Att forska om transnationellt engagemang för utvecklingsfrågor i folkhögskolan

Kurserna, tidigare kallade ”u-landslinjer” eller ”u-linjer”, utgör en del av ett relativt extensivt engagemang för global utveckling inom folkhögskolan. Ett vanligt sätt att organisera dem på är som ettåriga

heltidsutbildningar med ett moment förlagt till det globala Syd och ofta i samarbete med en mottagarorganisation. Kurserna är historiskt unika i sitt slag: de är organiserade och förankrade i den stats- och rörelserelaterade folkbildningen i Sverige och sociala rörelser världen över, samtidigt som de i många fall har en nära anknytning till biståndsmyndigheten Sida och politiken för svenskt internationellt utvecklingssamarbete. De har vuxit fram i samspel med både stat och folkrörelser, något som också generellt kan sägas om den institutionaliserade folkbildningen sedan tidigt 1900-tal. Förankringen i civilsamhället speglas i folkhögskolornas, ofta rörelseförankrade, huvudmän och samarbetsorganisationer från missions-, bistånds-, arbetar-, miljö- och solidaritetsrörelserna. Förutom svenska organisationer samarbetar sociala och religiösa rörelser i länder över hela världen med svenska folkhögskolor kring kurserna, ofta i form av att bjuda in folkhögskoledeltagare att, som en del av studieresan, delta i organisationernas lokala verksamheter. På grund av de långtgående samarbetena och kontakterna mellan Sverige och Tanzania är tanzaniska organisationer de som mest frekvent samarbetar med svenska folkhögskolor. Men även partner i Indien och olika länder i Latinamerika är vanliga (Nylander et al., 2011). En stor del av folkhögskolekurserna har riktat in sig på samarbeten med länder i den andinska regionen (Ehn & Österborg Wiklund, 2015, s. 10).¹

Kursernas resande moment har många likheter med andra internationella volontär- och biståndsprojekt, både i ideell och i kommersiell sektor. Ändå har kurserna en form av organisering som saknar exakt motsvarighet utanför Norden. Förutom att de är förankrade i olika sociala rörelser både utomlands och i Sverige, tillhör de den institutionaliserade folkbildningen, och folkhögskolan, som är karaktäristisk för de nordiska länderna. Folkbildningen i Sverige har vuxit fram ur bland annat bonde- och arbetarrörelsen, liksom religiösa samfund, och är en del av det svenska välfärds- och folkhemsbygget (Laginder, Nordvall & Crowther, 2013). Med sin korporativa karaktär och blandning av stat och civilsamhälle, kan svensk folkbildning sägas ha uppstått ur dialektiken mellan emancipatorisk strävan och statlig

¹ Enligt FOLAC uppgick samarbeten med aktörer i Bolivia, Ecuador eller Peru till nästan lika stort antal som samarbetena med Tanzania: 6 stycken, att jämföra med Tanzanias 7 (Ehn & Österborg Wiklund, 2015).

disciplinering (Sundgren, 2002). Det finns därmed ett institutionellt fäste som gör kurserna intressanta att studera i deras historiska och utbildningspolitiska kontext.

Inom folkbildningsforskningen vet vi dock i allmänhet ganska lite om dessa kurser och om folkhögskolans transnationella engagemang för global utveckling i stort: i vilken kontext de växte fram, vilka betydelser de bär med sig och vad det innebär att arbeta med dem, som lärare, deltagare eller samarbetspartner. Därför är det just i detta som den här studien tar sin utgångspunkt. Avhandlingen skrivs inom ett pedagogiskt forskningsfält, varför jag har utgått från förståelsen av folkhögskolans transnationella kurser i global utveckling som en form av utbildning. Detta innebär att sociala, politiska och historiska aspekter av folkhögskolan som utbildningsinstitution står i centrum

Jag har också haft ett empiriskt fokus med relativt öppna frågeställningar, där det teoretiska ramverket har fått växa fram abduktivt och i dialog med empirin. Generellt har jag valt att bygga vidare på de strömningar inom folkbildningsforskningen som intresserar sig för makt och demokrati, samt de traditioner inom den vuxenpedagogiska forskningen som kommer ur en kritisk-teoretisk tradition. Folkbildningen kan i sig betraktas som en intressant utgångspunkt för studier av makt och demokrati: de utgör kunskapsarenor som vilar på demokratiska ideal, men samtidigt karaktäriseras de oundvikligen av olika typer av maktkamper. Där klasshierarkier undermineras riskerar i stället köns- eller rashierarkier att reproduceras, och vice versa (Laginder, Nordvall & Crowther, 2013). Folkbildning existerar således inte i något samhälleligt vakuum utan speglar globala politiska, sociala och historiska processer, villkor och förhållanden.

Därför har det också vuxit fram ett intresse för dilemman och motsägelser i de folkbildande praktikerna: det transnationella engagemanget för global utveckling inom folkhögskolan har ett explicit syfte att uppmärksamma och motverka global orättvisa, samtidigt som dess existens bygger på samma villkor som det vill motverka. Det är ett forskningsfokus som återkommande framträder i empirin, och som har formulerats av både lärare och deltagare i Sverige och av de representanter för samarbetsorganisationer i andra länder som jag har intervjuat för studien. Dessa motsägelser diskuterades redan under kursernas tidiga dagar. Både då och nu vittnar materialet om att det finns

inbyggda maktrelationer som praktiker på olika sätt försöker förhålla sig till och förstå, och som samtidigt villkorar engagemanget i den transnationella folkbildningen. Vilmas ambivalenta hållning till att flyga i syfte att avkolonisera är ett exempel. Pauls förvirring kring ”dubbelspår till u-land” är en annan. Fenomenet kan beskrivas som en ”solidaritets paradox” (Nordvall & Dahlstedt, 2009; Dahlstedt & Nordvall, 2011) eller som ett tillstånd av att vara ”in-and-against” (jfr LEWRG, 1979; Crowther & Martin, 2009; Von Kotze & Walters, 2017; Mayo, 2005; Mueller, 1988; McLaren, Martin, Farahmandpur & Jaramillo, 2004) – att vara både *i och emot* en transnationell folkbildning för global *rättvisa*, som verkar på premisser för global *orättvisa*; i ett *innanförmotstånd*, som är olika villkorat beroende på varifrån det kan göras, i vilken tid och av vem.

Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om den svenska folkhögskolans engagemang i globala rättvisefrågor, med utgångspunkt i transnationella kurser i global utveckling, deras framväxt och nutida praktik.

- I vilken politisk och historisk kontext har kurserna vuxit fram?
- Vilka berättelser om global rättvisa, engagemang och kursernas betydelse återfinns hos olika aktörer? Hur har dessa berättelser förändrats över tid?
- Vilka dilemman framträder i berättelserna och hur hanteras dessa?
- Hur kan folkhögskolan som institution förstås utifrån dessa berättelser?

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling, där fyra artiklar tillsammans bidrar till det övergripande syftet och frågeställningarna. Till dessa hör en avhandlingskappa. I den första och andra artikeln ligger tonvikten på den politiska och historiska kontext i vilken kurserna har växt fram, samt hur innebörder av kurser, engagemang och dilemman har förändrats över tid. Den tredje och fjärde artikeln betonar berättelser om engagemang och kursernas betydelser för deltagare, lärare och

samarbetsorganisationer i dag, de dilemman som framträder samt hur dessa hanteras i praktiken. När avhandlingen gick i tryck var artikel I publicerad och artikel II accepterad i *Nordic Journal of Educational History*. Artikel III var publicerad i *Utbildning och demokrati* och artikel IV var under peer-review.

För att få både en samtida och en historisk orientering bygger avhandlingen på olika sorters empiriskt material i form av intervjuer, fältobservationer och studier av historiska dokument. Genomgående i det empiriska materialet har varit att paradoxala maktrelationer i en orättvis global världsordning varit centrala aspekter som de engagerade har förhållit sig till på olika sätt. Förhoppningen är därför att kunna ge kunskap tillbaka till de studerade praktikerna, i det här fallet folkbildningsverksamheterna, om de frågor som de som figurerar i forskningen har lyft fram som viktiga.

Avhandlingskappan har följande upplägg: Först presenteras en bakgrund till det transnationella engagemanget inom folkhögskolan, dess historik och utbildningspolitiska kontext. Därefter introducerar jag de teoretiska perspektiv som ramar in arbetet, samt med vilken läsart jag tagit mig an det empiriska arbetet. Efter det kommer en översikt över det forskningslandskap avhandlingen rör sig i, följd av en presentation av metod och empiriskt material, etiska överväganden och resonemang kring studiens kvalitet och rimlighet. Slutligen följer en sammanfattning av avhandlingens fyra delstudier och en avslutande diskussion som summerar avhandlingens sammantagna bidrag till forskningssammanhanget.

Transnationell folkbildning och global utveckling: en begreppslik och historisk översikt

I det här avsnittet ger jag en översikt över den historiska och nutida folkhögskolan, dess transnationella engagemang och dess kurser i global utveckling. Jag kommer att börja med en generell överblick över folkbildningen, folkhögskolan och de resande kursernas plats i detta sammanhang, för att sedan gå djupare in på den transnationella folkbildningen och global utveckling.

Folkbildningen och folkhögskolan

Vad som kan kallas folkbildning är egentligen en definitionsfråga, och olika former av folkbildande verksamhet finns historiskt över hela världen. Vad som utmärker det som i Sverige och övriga Norden traditionellt har kallats för folkbildning är att det i dessa länder finns en stark institutionalisering av folkbildningen i bland annat studieförbund eller folkhögskolor (Laginder, Nordvall & Crowther, 2013). Den här avhandlingen fokuserar på just denna form av folkbildning, en som sker inom en given utbildningsinstitution, dvs. folkhögskolan.

Folkbildningen och folkhögskolan är historiskt viktiga för demokratiutvecklingen i Sverige. Demokratiuppdraget har formulerats olika över tid, men i dag uttrycks syftet med statligt stöd till folkbildningen i fyra punkter, att:

- stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin;
- bidra till att göra det möjligt för en ökad mångfald människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen;
- bidra till att utjämna utbildningsklyftor och höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället;
- bidra till att bredda intresset för och öka delaktigheten i kulturlivet.²

² Förordning (2015:218) om statsbidrag till folkbildningen.

Det finns generellt ett brett stöd för kurser i global utveckling inom den organiserade folkbildningen, och en gedigen organisering för att underlätta verksamheten på folkhögskolorna.³ Folkhögskolorna har genom Folkhögskolornas serviceorganisation ett gemensamt uppdrag att arbeta med internationella frågor. För att främja arbetet har en särskild enhet inom Folkhögskolornas serviceorganisation (FSO), kallad FOLAC – Learning for Active Citizenship, upprättats, där verksamheten finansieras genom folkbildningens statsbidrag. Visionen är ”att folkhögskolan ska vara en outhärlig arena för förverkligandet av det aktiva lokala medborgarskapet”. Aktivt medborgarskap ”bygger på demokratiska värderingar och betonar vikten av eget engagemang och deltagande”,⁴ och innebär att alla medborgare har möjlighet att delta i samhällslivet, samt att arbetsmarknaden, politiken och civilsamhället är öppna för alla.

Folkhögskolan, med sin förankring i olika folkrörelser eller landsting, har som utbildningsform inga statliga läroplaner. Detta skapar frihet att utveckla verksamheterna och kursinnehållen utifrån huvudmännens olika ideologiska eller religiösa profiler. En viss andel av verksamheten måste utgöras av ”allmänna kurser” som ger högskolebehörighet, medan resten av kursutbudet fritt kan utformas inom ramen för ”särskilda kurser”. På så sätt har den internationella verksamheten kommit att präglas av både kristna missionstraditioner och traditioner från olika solidaritets- och miljörelser.

Folkhögskolan är generellt en institution med en diversifierad deltagarpopulation i fråga om kön, socioekonomisk bakgrund, funktionsvariation och etnicitet. Detta gör att folkhögskolan som utbildningsform karaktäriseras av betydande heterogenitet. Vad gäller fördelningen *mellan* utbildningar är folkhögskolan däremot internt

³ FOLAC utkom år 2009 och 2015 med två enkätbaserade nulägesrapporter som avser Sveriges folkhögskolors transnationella verksamheter och arbetet för hållbarhet, antidiskriminering och global rättvisa (FOLAC, 2009; Ehn & Österborg Wiklund, 2015). År 2006 kom även en kartläggning över folkhögskolornas internationella kontakter (Mustel, 2006), och år 2011 gjordes en kartläggning i samarbete med Mimer – nationellt program för folkbildningsforskning, som kartlade hur folkhögskolornas och studieförbundens transnationella kontakter såg ut (Nylander, Mustel & Jansson, 2011).

⁴ FOLAC, <https://www.sverigesfolkhogskolor.se/internationellt>, hämtad den 18 September 2017 10:21

starkt strukturerad och präglas generellt av homogenitet bland deltagarna i enskilda kurser. Exempelvis återfinns ofta en stor andel utrikes födda personer, som av olika skäl inte har kunnat slutföra grundskole- och gymnasiestudier, samt deltagare med särskilda behov och funktionsnedsättningar (se t.ex. Bernhard & Andersson, 2017) bland deltagarna i de allmänna kurserna som ska ge högskolebehörighet. Samtidigt kan de särskilda kurserna, exempelvis inom musik (Nylander, 2014), författarskap och journalistik (Furuland & Svedjedahl, 2006) eller politik (Nordvall & Fridolfsson, 2019) i vissa fall till och med ses som elitutbildningar för resursstarka grupper i samhället, som ofta redan har erfarenhet av högskolestudier. Ett exempel är folkhögskolans särskilda jazzutbildningar, med deltagare som till största delen består av inrikes födda, ofta yngre, män från medelklasshem och med tidigare musikstudier på högskola i bagaget (Nylander & Dalberg, 2015).

Folkhögskolans internationella kurser återfinns både bland de allmänna och de särskilda kurserna. På många sätt har de dock beröringspunkter med de ovan nämnda musikutbildningarna, men med deltagare som övervägande är kvinnor. Det är svårt att säga exakt hur många kurser och deltagare som funnits genom åren.⁵ Men siffror från Folkbildningsrådet och FOLAC kan ge en fingervisning om kursernas utveckling sedan åtminstone senare delen av 90-talet. I deras rapporter finns uppgifter om samarbetsorganisationer från specifika år, kursernas syften, mål och utformning samt specifik statistik över deltagare. De uppgifter vi inte har gäller lärare och samarbetsorganisationernas personal: vi vet inte hur gamla de är, vilket kön de har och hur deras bakgrund ser ut.

Mellan 1997 och 2017 har 6 327 deltagare varit registrerade på en lång särskild kurs, med inriktning på internationella frågor. Av dessa klassificerades 4 818 som kvinnor.⁶ Motsvarande siffra för allmänna

⁵ Dels finns enbart statistik som sträcker sig till 1997 att tillgå via Folkbildningsrådet; dessutom är kurserna inte kategoriserade enligt fokus på utvecklingsfrågor, utan mer generellt som "internationella frågor". Det betyder att de kurser vi är intresserade av är sammantagna med kurser i exempelvis språk. Siffrorna visar inte heller om kurser har ett resande moment eller inte. Samtidigt kan vissa resande kurser med fokus på mission vara kategoriserade som "religions- och livsåskådningsfrågor" och därför falla bort från den kategori vi tittar på.

⁶ Folkbildningsrådet har ingen statistik avseende icke-binära och transpersoner som varken definierar sig som man eller kvinna.

långa kurser med internationell inriktning är 1 544 deltagare, av vilka 1 091 är kvinnor. Med andra ord har de flesta som gått internationella kurser sedan 1997 gjort det på särskild kurs, och de flesta är registrerade som kvinnor.

Den övervägande kvinnliga representationen bland deltagarna i folkhögskolans resande kurser liknar det som karaktäriserar volontärprogram i stort. Generellt har svenska volontärprogram omfattat yngre volontärer från en urban medelklass utan särskilda behov (Grosse, 2006, s. 58).

Transnationellt engagemang för global utveckling

Transnationell folkbildning är ett tämligen nytt begrepp inom folkbildningen och som på ett mer precist sätt beskriver resande kurser än vad exempelvis *internationell folkbildning* gör. Innebörden av begreppet transnationella aktiviteter, som används av Folkbildningsrådet (Nylander, Mustel & Jansson, 2011), bygger på Thomas Risse-Kappens (1995) definition. De betecknas som ”aktiviteter som innebär ’utbyte mellan de svenska folkbildningsorganisationerna och minst en part (organisation eller person) i annat land i Norden, Europa eller övriga världen’” (Nylander, Mustel & Jansson, 2011, s. 12). Det är också en definition som används i den här avhandlingen. Transnationell folkbildning behöver inte nödvändigtvis innebära att verksamheten behandlar utvecklingsfrågor, utan den kan bestå av andra typer av aktiviteter, exempelvis språkkurser. I den här avhandlingen har jag dock begränsat mig till just transnationell folkbildning med inriktning på global utveckling inom folkhögskolan.

Den här typen av kurser har under årens lopp haft olika benämningar, och på kursnivå har de haft än mer specifika namn. Resandekurs, resande kurs, u-linje, internationell kurs, global kurs, global utvecklingskurs eller global rättvisekurs är bara några exempel. Långt in på 2000-talet betecknades kurserna som ”u-landslinjer” eller ”u-lands- och biståndskurser” i folkhögskolans kurskataloger, varefter de började rubriceras som kurser i global utveckling (Österborg Wiklund, 2014). Jag har i den här avhandlingen valt att använda begreppet resande kurser eller transnationella kurser i global utveckling som samlingsnamn.

Transnationell folkbildning förekommer inom folkbildningen i hela Norden, om än i olika form beroende på varje lands utbildningssystemens särskilda förutsättningar (Landström, 2010). Det har funnits internationella engagemang inom folkhögskoleväsendet långt innan de resande kurserna utvecklades, bland annat i form av europeiska och nordiska utbyten samt genom skolor som Nordiska folkhögskolan i Genève och Kungälv eller Internationella folkhögskolan i Helsingör (Hyldgaard Nankler, 2018).

Särskilda u-landslinjer inrättades på 60-talet, under efterkrigstidens kalla krig och avkolonialisering och med befrielseörelser som hade vuxit sig starka i stora delar av världen. I Sverige uppstod bland annat sextioåttarörelsen och vänstervågen. Det är också i anslutning till en tid då Sveriges tidigare krigs- och katastrofinriktade biståndsverksamhet övergick till att fokusera på utvecklingsarbete, samt då en politisk generation av internationella hjälparbetare etableras i Sverige. Det ideella hjälparbetet institutionaliserades och fick en egen myndighet, SIDA, samtidigt som hjälparbetsfältet professionaliserades, efterfrågade expertkunskap och erbjöd yrkeskarriärer inom området (Jonsson, 2012). Folkrörelserna hade ett starkt inflytande på inrättandet av svenskt internationellt bistånd och de första u-linjerna startade i form av uppdragsutbildningar för SIDA och för den svenska fredskåren. Bakom uppdraget låg ett regeringsbeslut om statligt bistånd till utvecklingsländerna. Det var i huvudsak kristna skolor som startade u-landslinjer. Missionen har varit en viktig del i kursernas utveckling och många kristna folkhögskolor har sina rötter däri (Hyldgaard Nankler, 2018).

Tidiga resmål för u-landslinjerna var Tunisien, Etiopien, Kenya, Tanzania, Indien, Mexiko, Iran, Afghanistan, Colombia och Peru; av dessa var Tunisien, Etiopien, Kenya, Tanzania och Indien också programländer för SIDA. Det fanns med andra ord en redan upparbetad infrastruktur och kontakter mellan Sverige och dessa länder. En av anledningarna till att utbildningarna förlades till folkhögskolan, och inte till universiteten som i andra länder, är att det fanns starka personliga kopplingar mellan folkhögskoleväsendet och SIDA (Hyldgaard Nankler, 2018). Tiden då u-landslinjerna tillkom karaktäriserades av osäkerhet för folkhögskolan, då nya skolformer hotade dess plats i det svenska utbildningslandskapet. Ett sätt för folkhögskolan att handskas med detta föränderliga tillstånd var genom att omforma sin roll i

samhället och därmed också sitt kursutbud. Tillsammans med estetiska kurser utformades u-linjerna som några av de första särskilda kurserna på folkhögskolorna, som komplement till de allmänna kurserna (Hyldgaard Nankler, 2018).

Tiden utmärktes också av socialdemokrati, där just *internationell solidaritet* varit en av de viktiga inriktningarna inom arbetarrörelsen. Olof Palme och socialdemokraterna spelade en viktig roll i engagemanget för internationella frågor i Sverige. Politiskt tog detta sig uttryck bland annat via ett internationaliseringsprogram som framtogs i början av 70-talet, och som ledde till att Sverige ökade samarbetet med utvecklingsländer och frihetsrörelser, också inom utbildningsområdet. Efter 1968 ökade det internationella arbetet inom folkhögskolan drastiskt och kom att bli ett viktigt verksamhetsområde. På 90-talet hade nästan alla skolor transnationella kontakter (Maliszewski, 2008).

En viktig aktör inom arbetet med u-landslinjerna är rörelsen Progressiv folkhögskola, som uppstod som en effekt av den sextioåttarörelsens tidsanda som letade sig in på folkhögskolorna (Maliszewski, 2008). Rörelsen, som bildades i början av 70-talet, ville värna folkhögskolans frihet och motverka statlig styrning och hade en stor inverkan på folkhögskolan som institution. Det var också en pedagogisk rörelse, som hämtade sin inspiration från pedagogerna John Dewey och Ellen Key men kanske framför allt sociologen och pedagogen Paulo Freire och den frigörande pedagogiken. Internationell solidaritet och utvecklingsfrågor kom att sättas högt på dagordningen och rörelsen inspirerades också av Tvindrörelsen och den Reisende Høyskole i Danmark (Roselius, 2010).

I Sverige brukar de transnationella linjerna på alternativrörelsens Färnebo folkhögskola ofta ges som exempel på en typisk resande kurs. Den har sina rötter i just den Reisende Høyskole och Tvindrörelsen (se t.ex. Chamberlin & Chamberlin, 1993) i Danmark, som ofta betraktas som prototypen för solidaritetsrörelsens resande folkhögskolekurser även i Sverige. Den Reisende Høyskole utmärktes av kollektivt boende, deltagarinflytande och nolltolerans mot alkohol och droger. Under 70-talet startade före detta deltagare i den danska skolan en motsvarande verksamhet i Sverige, som senare mynnade ut i tillkomsten av Färnebo folkhögskola (Berndtsson, 2003).

Biståndsmyndigheten Sida har generellt länge varit en viktig finansär av folkbildningsaktiviteter: exempelvis var Sida den näst

största finansiären av transnationella aktiviteter i folkhögskolan enligt Folkbildningsrådets senaste rapport på området (Nylander et al., 2011). Det vanligaste temat för internationella kurser var samtidigt att arbeta för global rättvisa (Nylander, Mustel & Jansson 2011). Under år 2013/2014 erhöll 37 av de 103 transnationella kurserna medel utöver folkbildningsanslaget och vanligast var att dessa medel kom från Sida (Ehn & Österborg Wiklund, 2015). Folkhögskolan är fortfarande orienterad mot länder med vilka Sverige har haft en relation genom olika biståndsrelaterade kontakter. Till skillnad mot svenska högstskolestudenter, av vilka enbart en liten andel reser till den afrikanska kontinenten, är olika afrikanska länder, med Tanzania i täten, de vanligaste mottagarländerna för svenska folkhögskoledeltagare (Nylander & Ahn, 2013).

Även det fackliga Svenska folkhögskolans lärarförbund (SFHL), numera Förbundet folkhögskollärarna, har varit en viktig aktör i arbetet med internationella frågor och även där fanns det interpersonella kontakter med SIDA. Bland annat deltog SFHL i en samrådsgrupp för SIDA och hade olika former av samarbeten med biståndsmyndigheten. De upprättade också en särskild solidaritetsfond, där medlemmar kunde söka medel för utvecklingsprojekt (Hyldgaard Nankler, 2018). I den här avhandlingens studier av den fackliga *Tidskrift för svenska folkhögskolan* syns det också hur flera av numren utgavs i samarbete med SIDA och att representanter för SIDA skrev i tidskriften (Österborg Wiklund, 2018).

Vid 2010-talets början arbetade alla folkhögskolor och studieförbund i Sverige i någon mån med frågor som rörde global utveckling, ofta i form av transnationella samarbeten eller resande kurser (Nylander, Mustel & Jansson, 2011). Många av utbildningarna har länge följt liknande undervisningsupplägg: en förberedelsedel, ett resandemoment och ett efterarbete med syfte att sprida kunskap om en särskild studerad problematik. Ofta bor deltagarna på internat under förberedelse- och informationsdelen. Men det finns även många andra sätt att organisera kurserna på: som korta kurser, som del i allmänna kurser, på distans eller med externat, där deltagarna enbart kommer till skolan på dagtid. På vissa kurser har hela studietiden varit förlagd till ett annat land än Sverige. Intresset för kurserna har emellertid sjunkit på senare år, och de bidrag från Sida som fanns tillgängliga för att skicka

iväg och ta emot praktikanter under en period runt millennieskiftet har dragits in (Hyltdgaard Nankler, 2018).

Framför allt har de många olika aktörer runt om i världen som samarbetat med kurserna haft betydelse för hur kurserna har utformats. Formerna för transnationella samarbeten ser olika ut för olika organisationer och olika folkhögskolor. En institution som har haft betydelse för den svenska folkhögskolerörelsens identitet är den motsvarande skolformen i Tanzania, Folk Development Colleges (FDC:er). Under årtionden har utbyten skett mellan de två systemen och flera FDC:er har tagit emot svenska folkhögskoledeltagare i sina verksamheter, som en del av deltagarnas utbildning. Det finns ett system med vänskolor som förbinder folkhögskolorna och FDC:er, ideella föreningar och rörelser som är engagerade i samarbetena.

Anledningen till att så nära band har knutits mellan svenska folkhögskolor och FDC:er har mycket att göra med politiska strömningar och kontakter mellan respektive land. Programmet Folk Development Colleges lanserades 1975 som ett tredje steg i upprättandet av vuxenutbildning i Tanzania efter frigörelsen från den brittiska ockupationen, 1961. Den dåvarande presidenten, Julius Nyerere, och det regerande partiet Tanganyika African National Union (TANU), representerade en utveckling av socialism (Ujamaa) där folkbildning var en viktig del. Nyerere upprättade goda kontakter med de socialdemokratiska svenska statsministrarna, Olof Palme (1969–1972 och 1982–1986) och Tage Erlander (1946–1969). De personliga och ideologiska kopplingarna mellan Ujamaa och socialdemokratien var en viktig anledning till upprättandet av omfattande biståndssamarbete mellan Sverige och Tanzania, där FDC:er utgjorde en viktig del (Rogers, 2000).

Folk Development Colleges finansierades av tanzaniska regeringen och svenska SIDA enligt en modell som var starkt inspirerad av den svenska folkhögskolemodellen (Mosha, 1983). Syftet med skolorna var att de skulle fungera som utvecklingscentrer och främja vuxenutbildning, den kooperativa rörelsen, socialism och landsbygdsutveckling. De skulle också erbjuda fortbildning för lokala ledare (Mosha, 1983). Sidas direkta stöd till skolorna upphörde 1996 (Rogers, 2000) och i dag begränsas därför stödet till samarbeten med enskilda skolor och aktörer.

Upprättandet av FDC:er och biståndssamarbeten är en påföljd av mer långtgående relation mellan Sverige och Tanzania genom exempelvis mission (Hyldgaard Nankler, 2018, s. 188). Samarbetet mellan tanzaniska FDC:er och svenska folkhögskolor visar på den korporativa karaktären hos både den tanzaniska och den svenska folkbildningen, där statliga initiativ och politiska klimat har varit viktiga för samarbetets uppkomst.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att samarbeten i form av resande kurser med inriktning på global utveckling inom folkbildningen och folkhögskolan är en både historisk och transnationell företeelse med en stark koppling till statlig politik och policyer. Sådana samarbeten utgör också en viktig del av folkhögskolans institutionella identitet, och är nära sammanvävda med internationellt utvecklingssamarbete och bistånd, liksom med fristående folkrörelser världen över.

Teoretiska perspektiv

Gemensamt för de teoretiska perspektiv som används i avhandlingen är deras kritiska ansats. Framförallt är avhandlingen inspirerad av den kritiska diskursanalysens (CDA) perspektiv och metoder (Fairclough, 1992; 2010; Wodak & Meyer, 2002; Lazar, 2005). CDA fungerar också som ett paraply för de perspektiv som använts i de olika artiklarna. Mer specifikt utgår de historiska textanalyserna från en diskurshistorisk analysmodell (DHA) (Wodak, 2015), medan de etnografiska artiklarna har en bredare förankring i den feministiska vidareutvecklingen av CDA som representeras av bland andra Michelle Lazar (2005).

Den kritiska diskursanalysen är ett vidsträckt fält med flera olika företrädare. Det som förenar dem är en förankring i kritisk teori, Frankfurtskolan och den marxistiskt inspirerade vetenskapsfilosofiska hållningen. CDA utmärker sig som en teori och metod med ett normativt och icke-neutralt förhållningssätt till maktrelationer och social förändring. Inom CDA förstås också teori och metod som oskiljaktiga. Fairclough har själv beskrivit kritisk diskursanalys som en teori och metod som:

...aims to systematically explore often opaque relationships of causality and determination between (a) discursive practices, events and texts, and (b) wider social and cultural structures, relations and processes; to investigate how such practices, events and texts arise out of and are ideologically shaped by relations of power and struggles over power; and to explore how the opacity of these relationships between discourse and society is itself a factor securing power and hegemony [...] (Fairclough, 2010, s. 93).

Fairclough bygger sin teoretiska apparat kring makt och ideologi bland annat på Antonio Gramscis (1971) hegemonibegrepp och Louis Althusser (1971) teoretiska arbeten (Fairclough, 2010). Ideologi syftar på ”betydelse i maktens tjänst”, det vill säga betydelser som bidrar till produktion, reproduktion och transformation av hegemoniska maktrelationer. Utifrån detta kan diskurser vara mer eller mindre ideologiska och subjekten är i sin tur ideologiskt positionerade. Det finns med andra ord inom CDA både ett intresse för maktrelationerna i

sig och för hur dessa upprätthålls på olika vis. Ett grundantagande är att olika ideologiska dimensioner, såsom kapitalism, sexism och rasism, präglar olika sociala domäner, relationer och institutioner, varvid utbildning och civilsamhälle, där folkhögskolan ingår, inte utgör något undantag.

Uppgiften för CDA är att genom textanalys avtäcka dessa, ofta svårfångade och normaliserade, ideologiska verkningar. På så sätt ansluter sig avhandlingen till de kritisk-teoretiska strömningarna inom folkbildningsforskningen och fältet *adult education and learning* (se t.ex. Fejes & Nylander, 2019). Genom kritik av ideologi går det att analysera hur värden, moral, ideal och social filosofi lärs och utmanas i civilsamhällets institutioner (Brookfield, 2001). Ett sätt att här förstå olika aktörers förhållningssätt är därför att tolka deras berättelser genom just ideologi, vad ideologi gör med de folkbildande praktikerna och hur vi i forskningssituationen navigerar, reproducerar, identifierar oss (eller inte identifierar oss), förkroppsligar, krockar med, normaliserar, avtäcker och trotsar ideologiska verkningar av en senkapitalistisk och postkolonial världsordning.

Den postkoloniala utbildningsteoretikern Dip Kapoor konstaterar med hänvisning till Antonio Gramsci att "although agents are imbedded in historical processes that constrain possibilities for change, we are still historicizing subjects with a capacity to know, act on and change oppressive realities" (Kapoor, 2009, s. 5). Det är den här komplexa och paradoxala relationen mellan struktur och aktörskap som många av informanterna och skribenterna förhåller sig till. Informanterna både vet och agerar, och de gör det i och emot de historiska processer och strukturer som sätter ramarna för engagemanget. Även jag som forskare är inbäddad i samma komplexa dynamik under mina försök att producera kunskap för social förändring. Detta betyder inte att jag ser individer som determinerade av strukturella förhållanden, precis som jag inte heller ser individer som autonoma och fria att agera utanför strukturerna. Det är i stället det som sker där emellan som blir intressant, samt vad det säger om villkoren för transnationellt engagemang för global utveckling i ett folkbildningssammanhang.

Att arbeta med CDA innebär också att komplettera ansatsen med andra teorier om makt som kan fördjupa analysen ytterligare. För att förstå folkhögskolan som institution med utgångspunkt i makt har jag läst materialet med en intersektionell blick. Här utgår jag från att olika

maktrelationer skapas i samverkan mellan exempelvis klass, kön/genus, ras och etnicitet, samt att de är historiskt situerade och kontextbundna. Det går inte att se en maktordning som fristående, utan de är alltid beroende av andra maktordningar (De los Reyes & Mulinari, 2005, s. 10). Begreppet intersektionalitet myntades på 80-talet av juristen Kimberlé Crenshaw (1989) som en kritik av den vita feminismens exkluderande praktiker. I relation till kritisk pedagogik är bell hooks en framträdande teoretiker inom intersektionellt tänkande, med sin utforskning av utbildningens förhållande till "imperialist white supremacist capitalist patriarchy" (se t.ex. hooks, 1982; 1994; 2010).

I det analytiska arbetet har det intersektionella perspektivet betytt att jag har sett olika maktordningar som konstituerande och sammanvävda med varandra i talet om folkhögskolan som institution. Exempelvis har jag inte enbart betraktat de tidiga utsagorna i *Tidskrift för svenska folkhögskolan (TSF)* som något som enbart ger uttryck för nationsskapande: de är också sammanflätade med det hegemoniskt manliga, vita och västerländska sammanhang de skrivits i. På samma sätt är det svårt att förstå fältstudierna enbart utifrån klass, utan här verkar också andra historiska, sociala och globala dominansförhållanden. På så sätt kan vi se hur klassrummet, som en del av folkhögskolan som institution, könas, klassas och rasifieras, och konstrueras, specifikt genom hur det framställs diskursivt, samt i relation till dess historicitet.

Intersektionella maktdimensioner är också genomgående inbegripna i de dilemman och motsägelsefulla processer som materialet ger uttryck för. Ett sätt på vilket jag har försökt fånga dessa dynamiker är genom begreppet "in and against" (se exempelvis LEWRG, 1979; Crowther & Martin, 2009; Von Kotze & Walters, 2017; Mayo, 2005; Mueller, 1988; McLaren, Martin, Farahmandpur & Jaramillo, 2004). Begreppet har använts inom internationell kritisk vuxenpedagogisk forskning sedan det myntades på 70-talet, men jag har inte hittat någon adekvat översättning av det till svenska. Jag har därför valt att översätta det till att vara "i och emot", ett slags "innanförmotstånd". Min förhoppning är att de svenska översättningarna också ska spegla de språkliga dimensionerna av den paradoxala relationen mellan att både tillgodose och göra motstånd mot ett system som jag upplever att det engelska uttrycket andas. Jag uppfattar också att begreppet speglar en komplexitet av att både gynnas och missgynnas av det system som ska

nedmonteras. I det här sammanhanget har jag använt begreppen för att innefatta de spänningar och motsättningar som uppstår om man arbetar emot exempelvis koloniala och kapitalistiska strukturer genom att vara en del av en institution som ofrånkomligen präglas av samma logiker.

Rizvi et al. (2006) illustrerar hur postkoloniala stridigheter kring kunskap och makt är komplext sammanflätade med utbildning och det jag här kallar för innanförmotstånd. Utbildning har en ambivalent relation till postkolonialism:

On the one hand, it is an object of postcolonial critique regarding its complicity with Eurocentric discourses and practices. On the other hand, it is only through education that it is possible to reveal and resist colonialism's continuing hold on our imagination. Education is also a site where legacies of colonialism and the contemporary processes of globalization intersect. (Rizvi et al., 2006, s. 257)

Utbildning kan med andra ord både förstås som inbegripen i hegemonisk kunskap, och som det enda sättet att avlära sådan kunskap. I den här avhandlingen behandlar jag inte enbart den specifika kurs som studeras som ”utbildning”, utan med utbildning syftar jag också på de generella utbildningsdiskurser, utbildningsväsendets format i stort, som präglar de uppfattningar och världsbilder som framkommer i materialet.

Nedan går jag närmare in på teoretiska och metodologiska ingångar och hur de relaterar till materialet. Eftersom avhandlingen empiriskt är uppdelad i två ”block”, ett historiskt och ett samtida, är de teoretiska ansatserna lite olika beroende på vilka studier de avser. I artiklarna I och II, med de historiska arkivmaterialen, används kritisk diskurshistorisk teori och metod (DHA) som ett övergripande paraply. Artiklarna III och IV grundar sig på fältstudier och intervjuer och skildrar berättelser från samtiden. Här har jag framför allt funnit kultursociologiska, och kritisk-pedagogiska perspektiv användbara, men även dessa studier inspireras av den kritiska diskursanalysen.

Att göra kritiska diskursanalyser

I min analys har jag således använt metodologiska verktyg och begrepp från både CDA och andra kritiskt orienterade teorier. Nedan presenterar jag några av de diskursanalytiska verktyg jag har nyttjat i analysen av

det empiriska materialet. De är utvalda för att fånga diskurshistoriska spänningar och motsättningar över tid, samt för att få en bild av hur kurserna rör sig mellan folkhögskolan som institution och omgivande sammanhang.

CDA utmärker sig genom erkännandet av materiell verklighet (Fairclough, 1992; Wodak & Meyer, 2002; Lazar, 2005; Fairclough & Fairclough, 2012). Det betyder att det inom kritisk diskursanalys finns ett erkännande av och intresse för materiella avlagringar av diskurser, i exempelvis institutioner, vilket skiljer sig från en del andra typer av diskursanalys. Genom rötterna i kritisk teori skiljer sig CDA exempelvis från mer poststrukturalistiskt inspirerade inriktningar, där språket är mer framträdande (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I CDA behandlas diskurs som en social praktik. Relationen mellan diskurs och det sociala är dialektisk: diskurs både konstituerar och är konstituerad av strukturer, situationer och institutioner, samt är en form av handling som är socialt och historiskt situerad. (Lazar, 2005; Fairclough, 1992; 2010, s. 92). Centralt för CDA är att utforska spänningen i just den dialektiken (Fairclough, 1992; 2010, s. 92). Diskurser är i sin tur hybrida och i oupphörlig förändring och diskursiva skillnader förhandlas ideligen. Texter är "often sites of struggle in that they show traces of differing discourses and ideologies contending and struggling for dominance" (Wodak, 2002, s. 11).

Jag har här valt att tolka folkhögskolan och dess resande kurser som en institution som avlagrats diskursivt, samtidigt som den också är konstitutiv. Det betyder att den är skapande av diskurser i en "folkhögskolans diskursordning" eller "u-linjens diskursordning", där flera olika sätt att tala om och förstå världen florerar på samma arena samt är under ständig förändring. Genom att kritiskt studera språket går det att utforska olika ideologiska system och strukturer, som är närvarande i folkhögskolan som institution, och på vilka sätt de verkar. Social struktur har både diskursiva och icke-diskursiva drag: som nämnt ovan finns det en materiell förståelse av diskurs, *allt* är alltså inte diskurs, och diskurs kan lämna efter sig materiella och institutionella avlagringar, såsom exempelvis en resande kurs.

Språket ses inom CDA som ett konstituerande av sociala relationer, sociala identiteter och kunskaps- och betydelsesystem och kan därmed också vara konstituerande på flera olika sätt: på konventionella och hegemoniskt reproducerande sätt, eller på kreativa

och transformativa sätt (Fairclough, 2010, s. 92). Det betyder att det kan verka för att, mer eller mindre transparent, reproducera existerande maktordningar eller för att trotsa dem. Lazar (2005) uttrycker det som följer:

The notion of constitution applies in the sense that every act of meaning-making through spoken and written language use and other forms of semiosis contributes to the reproduction and maintenance of the social order, and also in the sense of resisting and transforming that order. (Lazar, 2005, s. 11).

Den diskursiva ordningen är sammansättningen av dess diskursiva praktiker – och relationerna dem emellan. Dessa finns på flera olika nivåer, där samhällets diskursordning kan sägas vara summan av de lokala diskursordningarna (Fairclough, 1992; 2010, s. 93). Exempelvis är de ordningar som råder i folkhögskolans klassrum, personalrum eller internat delar av en större diskursordning om folkhögskolan som institution. Den är för sin del både konstituerande och konstituerad av en större nationell ordning som rymmer olika ideologiska element från olika sfärer: exempelvis nationalistiska eller kosmopolitiska idéer. Att undersöka folkhögskolans diskursordningar gör det möjligt att få en inblick i hur dessa är uppbyggda och vilka element i dem som kan härröra från andra institutioners ordningar: exempelvis spår från biståndets diskursordning eller mer generella utbildningsdiskurser. Dessa innehåller i sin tur ideologiska spår och strukturer som bidrar till att konstituera folkhögskolan som institution, och som antingen reproduceras eller blir föremål för motstånd i den sociala praktiken.

Några av de begrepp som används i CDA är av vikt för avhandlingen: *text*, det talade eller skrivna språket; *diskurs*, språkbruket i sig som social praktik; samt *genrer*, språkbruk associerade med en viss aktivitet (Fairclough, 2010, s. 96). Tyngdpunkten har dock legat på att försöka få en överblick över de olika institutionella diskursordningar som florerar i materialet och att ta reda på deras relation till omgivande strukturer, institutioner och andra diskursiva ordningar (jfr Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det är ett sätt att situera folkhögskolans resande kurser historiskt och geografiskt och att förstå deras förändringar och materiella dialektiska förhållanden till omvärlden över tid.

Begreppet *interdiskursivitet* fungerar som verktyg för att studera hur diskurser rör sig mellan diskursordningar i olika institutioner: exempelvis hur biståndsdiskurser används inom folkhögskolediskurser och vice versa, men också hur konsumtionsdiskurser kan florera inom diskursordningar för att sälja ”goods, services, organisations, ideas or people” (Fairclough, 2010, s. 99). Med andra ord kan de användas som verktyg för att avtäckta kommersiella och kommodifierande krafter som omgärdar och genomsyrar en institution. Exempelvis kan vi med hjälp av interdiskursiviteten känna igen diskurser från etnisk turism och volontärturism även i en utbildningsinstitution som folkhögskolan som inte drivs av kommersiella intressen.

Intertextualitet är ett begrepp som används inom den kritiska diskursanalysen för att undersöka hur texter är sammanlänkade med varandra och inte kan förstås var för sig (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 77). ”The concept of interdiscursivity is modelled upon and closely related to *intertextuality* (Kristeva 1980), and like intertextuality it highlights a historical view of texts as transforming the past – existing conventions, or prior texts – into the present” (Fairclough, 2010, s. 95). I detta kan vi exempelvis se hur tidiga diskurser om folkhögskolans varande och uppdrag transformeras och får nya meningar när tidsandan ändras. På samma sätt kan vi spåra hur diskurser bygger på tidigare sätt att förstå och tala om världen. Interdiskursivitet och intertextualitet ger en fingervisning om hur diskurser används: om befintliga betydelsesystem reproduceras eller om de blandas kreativt och bidrar till en förändrad ordning.

Tilläggas bör att varken diskursordningar eller diskurser är statiska. I stället betraktas de som svåra att avgränsa, som rörliga och i ständig förändring. Arbetet med att bygga diskursordningar är här främst ett analytiskt arbete, ett sätt att bygga ett analytiskt förståelsesystem, snarare än att försöka fixera hur saker och ting ”är”.

Globalisering, avancerad liberalism och lärande

För att förstå de resande kurserna i ett större världshistoriskt, men också lokalt, sammanhang har jag utgått från postkoloniala teoribildningar och teori om avancerad liberalism samt globalisering och internationalisering av utbildning. Hur dessa används för att ge perspektiv på folkhögskolan och dess transnationella praktiker redogör jag för i det här avsnittet.

Folkhögskolans olika aktörer rör sig i en föränderlig begreppslig terräng som på olika sätt söker förklara den egna verksamheten: internationell/internationalisering, transnationell, globalisering, global, utveckling, u-länder, kolonialism och avkolonisering för att nämna några. Det är begrepp som dessutom har tillskrivits olika innebörd över tid. I avhandlingen undersöker jag hur dessa begrepp används av de skribenter och informanter som jag granskar utifrån olika perspektiv. Det innebär att i avhandlingens analyser är begreppen främst empiriska. Samtidigt är begreppen också vanligt förekommande i både teori och tidigare forskning. Begreppen kan således ses som dubbelbottnade.

Transnationell och internationell folkbildning är två sådana dubbelbottnade begrepp som används både i den här avhandlingen och i de folkbildande praktikerna för att förstå den förändringsprocess som folkhögskolan går igenom. I avhandlingen refererar termen transnationell till "regular interactions across national boundaries when at least one actor is a non-state agent or does not operate on behalf of a national government or an intergovernmental organization" (Risse-Kappen, 1995; jfr användningen i Nylander et al., 2011). Internationalisering i högre utbildning, som även folkhögskolan kan sägas tillhöra, betraktas här som *resultatet* av globalisering. *Globalisering* avser "the economic, political, and societal forces pushing 21st century higher education toward greater international involvement" (Altbach & Knight, 2007, s. 290). *Internationalisering* kännetecknas av "the policies and practices undertaken by academic systems and institutions – and even individuals – to cope with the global academic environment" (Altbach & Knight, 2007, s. 290).

Parallellt med globaliseringsdebatterna har de intellektuella diskussionerna om postmodernism, senmodernism, och den avancerade kapitalismen vuxit fram under 80- och 90-talet. Detta har bäring såväl inom turismstudier som inom studier av volontärturism och utbildning. Den foucauldianskt inspirerade sociologen Nikolas Rose beskriver med begreppet "advanced liberalism" hur samhället har förskjutits mot att "govern through the regulated and accountable choices of autonomous agents – citizens, consumers, parents, employees, managers, investors – and to govern through intensifying and acting upon their allegiance to particular 'communities'" (Rose, 2006, s. 160). I en pedagogisk kontext kan detta innebära att imperativ som "livslångt lärande" kan fungera som en styrningsteknologi för att genom individen säkerställa en plats i

framkanten i den globala konkurrensen för Sverige som välfärdsland (Fejes, 2006). I avhandlingen har jag använt den avancerade liberalismen som begrepp för att förklara hur utvecklingsfrågorna blir ett viktigt ”bildningsområde” inom folkhögskoleväsendet. Det är också ett verktyg för att förstå dimensioner av innanförmotstånd och reflexivitet såväl i 80-talets hänvisningar till eget ansvar och skuld i utlandsproblematiken som i 2010-talets ambivalens inför engagemanget för global rättvisa, samt den historiska länken mellan dem.

Med ett liknande resonemang beskriver Katarina Schough & Mekonnen Tesfahuney (2010) hur världen turistifieras genom ett *turismens nomos*. I och med ökad globalisering blir turism en disciplinerings-teknologi som inbegriper även andra samhällssfärer och som formar våra sätt att vara.

Turismen är mer än en bransch med egen tankevärld, infrastruktur och politik, den fungerar också som en norm för att ordna världen och forma människors tillvaro. Detta sker i en epok präglad av överfasningen från kapitalism till hyperkapitalism, från kolonialism till neokolonialism, från den europeiska nationalstatens epok till globaliseringens epok, eller från modernitet till postmodernitet. Inom turismstudier talar man om en övergång från turism till postturism. Kontentan av denna förskjutning är att det blir allt svårare analytiskt och konkret att skilja turism från andra aktiviteter, att skilja turisten från andra konsumenter, men också att skilja konsumenten från medborgaren och människan. (Schough & Tesfahuney, 2010, s. 19)

Med andra ord sammanvävs turismens nomos med andra logiker, exempelvis från utbildning och volontärarbete. I relation till den här avhandlingen kan turismens nomos hjälpa oss att förstå hur folkhögskolans diskursordning är bunden till kommodifierande krafter.

Internationalisering, globalisering och postkoloniala perspektiv

Utifrån ovanstående resonemang kan vi förstå utbildning som generellt påverkad av globaliserande processer. Globalisering har emellertid som begrepp fått status som en alltomfattande och avpolitiserad, inte minst

inom utbildning (Rizvi, 2007, s. 256). Postkolonial teori och kritik beskrivs därför som en förutsättning för att förstå globalisering i utbildning:⁷

not least because they draw attention to the false universalism of globalization and show how contemporary social, political, economic, and cultural practices continue to be located within the processes of cultural domination through the imposition of imperialist structures of power. (Rizvi, 2007, s. 257)

Den här avhandlingen hämtar inspiration från postkolonial teori på en rad olika sätt: dels som ett sätt att historisera och situera diskurser, men också för att förstå det praktiska i klassrummet. Ansatsen innebär med andra ord att förstå historiska och ideologiska konstruktioner av globalisering i utbildning, snarare än att se den som naturgiven och som avskuren från det europeiska, koloniala projektet, vilket fortsätter att forma livet i både det globala Syd och det globala Nord, med en "global geometry of power that is inherently unequal" (Rizvi, 2007, s. 260).

Fältet för postkoloniala studier är vidsträckt och svårt att avgränsa. Edward Said (1978), Gayatri Chakravorty Spivak (2002), Frans Fanon (1961; 1986) och Homi K. Bhabha (1994) brukar räknas bland kärnteoretikerna i den postkoloniala kanon. På liknande sätt brukar bland andra Spivak (2002), Chandra Talpade Mohanty (1984; 2007), Trinh Minh-ha (1989) med flera betraktas som företrädare för den postkoloniala feminismen. Det är dock svårt att helt separera fälten. Det finns en sammanlänkning mellan postkolonial kritik och CDA genom de marxistiska rötterna och diskursanalysen, där Sids *Orientalism* (1978) brukar ses som en brytpunkt (jfr Loomba, 2006; De los Reyes & Mulinari, 2014). Ytterligare en inflytelserik skola är den latinamerikanska dekoloniala riktningen, som belyser hur kolonialiteten är en förutsättning för moderniteten (se t.ex. Mignolo & Walsh, 2018; Quijano, 2000). Den skiljer sig från det postkoloniala fältet, men delar många kritiska grunder.

⁷ Förutom det pedagogiska fältet har postkolonial kritik också influerat utvecklingsstudier (se t.ex. McEwan, 2001; 2009; Rahnema & Bawtree (red.), 1997, för översikter av fälten).

Grundtanken i postkolonial teoribildning är att kolonialismen lever kvar även efter avkolonialiseringen. Prefixet post- syftar således på att kolonialismen fortsätter att påverka världen och de samhällen vi lever i (Loomba, 2005, s. 34). Postkolonial teori fokuserar på språkliga, kulturella, psykologiska och historiska effekter av den europeiska koloniseringen. Denna har inte bara omskapat världsordningen, utan också placerat det europeiska modernitetsprojektet och den linjära uppfattningen av tid och utveckling som rättesnören för resten av världen (De los Reyes & Mulinari, 2005, s. 75; jfr Escobar, 2012). Postkoloniala studier öppnar upp för en problematisering av dessa världsbilder.

I förhållande till den kritiska diskursanalysen betyder det här att det tal som kommer till uttryck i materialet både formar och är format av strukturella och materiella förutsättningar. Skribenterna och informanterna, liksom forskaren och den forskning som producerar materialet, förstås därmed som både skapande och skapade i en postkolonial samtid. I avhandlingen använder jag den postkoloniala kritiken bland annat i syfte att historisera samtiden, med en förhoppning om, i längden, en rörelse mot social förändring.

Att analysera utbildning i relation till postkolonial globalisering och utvecklingsdiskurser kräver både en historisk förståelse och en förståelse av det lokala och specifika, som exempelvis i de folkbildande praktiker som studeras här. Det klassrum som studeras är situerat både i den svenska och andinska kontexten, vilka på komplexa vis är inbäddade i historiska, sociala och politiska verkningar av en postkolonial samtid. Det gäller inte minst relationerna emellan regionerna, där transnationella folkbildningsaktiviteter på många håll, direkt eller indirekt, bygger på tidigare och nuvarande solidaritets-, missions- och biståndsrelationer. De strukturella förutsättningarna och innebörden av de folkbildande praktikerna skiljer sig därmed åt beroende på respektive regions koloniala historia.

De andinska samarbetsorganisationerna är situerade i ett politiskt klimat av starka och mångfacetterade folkbildande, sociala rörelser, i en tid där dekoloniala riktningar har vunnit mark på konstitutionell nivå i flera länder. Den andinska regionen har från millennieskiftet genomgått ett historiskt skifte av utmanande av neoliberal strömningar: "...in some countries at the level of both the State and social movements and, perhaps most productively, at their nexus (...)" (Arturo Escobar, 2010, s.

45). De sociala rörelsernas folkbildning präglas bland annat av avkoloniserande intentioner, att skapa verktyg för social förändring samt för att återta kunskaper och förståelsesystem som tryckts undan av kolonialism och neoliberalism (Jaramillo & Carreon, 2014).

Även den svenska folkbildningen bygger på emancipatoriska kamper samt är situerad mellan stat och civilsamhälle. Samtidigt har den helt andra geopolitiska villkor och historia än den andinska. Givet avhandlingens fokus på den svenska folkhögskolan som institution kan vi förstå den i ljuset av dess historiska och världspolitiska kontext. Generellt kan vi se Sverige som inbäddat i en större euro-amerikansk kultur som är skapad i och av den koloniala världshistorien och som fortsätter att forma samtida rasifierade maktrelationer (Loftsdottir & Jensen, 2012; jfr Hübinette, 2017; Hübinette & Wasniowski, 2018; Andreassen & Vitus (red.), 2015). Postkoloniala forskare har pekat på de nordiska ländernas komplexa koloniala förflutna och generella uppfattning att de är situerade bortom koloniala maktrelationer och det koloniala europeiska projektet (se exempelvis Ipsen & Fur, 2009; Keskinen et al., 2009; Vuorela, 2009; Loftsdottir & Jensen, 2012; De los Reyes, Molina & Mulinari, 2002). Forskningen visar dock på hur kolonialismen på olika sätt är involverad i välfärdsstaten, dess sociala och ekonomiska relationer och dess idéhistoria – processer som inbegriper både folkbildningen och biståndet.

Ett exempel är hur de skandinaviska ländernas internationella affärer och bistånd har betraktats som frikopplade från den koloniala historien. De skandinaviska länderna har i stället kunnat positionera sig som fredliga, rationella och egalitära och som "the conscience of the world" (Engh, 2009). Ett sätt på vilket framför allt Norge och Sverige var delaktiga i den koloniala historien var genom missionen, vilken anses ligga till grund för utvecklingen av det senare biståndet och dess geografi (Ipsen & Fur, 2009, s. 9; Engh, 2009). Förutom en humanitär profil i internationella relationer är också demokratin en viktig del i den svenska självbilden, där Sverige med sina starka folkrörelser gärna ses som en förebild för andra länder (Ehn et al., 1993). Det är något som också gärna "exporteras" utomlands via folkrörelsernas vilja att dela med sig av sina erfarenheter (Nordvall & Dahlstedt, 2009). Den svenska folkbildningen har kommit att betraktas som något "typiskt svenskt" (Nordvall, 2005; Osman, 1999; Nordvall & Dahlstedt, 2009) och som en identitetsmarkör gentemot andra, "odemokratiska" folk (Edquist,

2001; Nordvall, 2005; Nordvall & Dahlstedt, 2009). Bildningstanken kan därför i vissa avseenden betraktas som ett kolonialt projekt (Jonsson, 2007, s. 209; Nordvall & Dahlstedt, 2009, s. 33).

Klassrummet

Inte minst är de folkbildande praktiker som här studeras formade efter den historiska och världspolitiska kontext den är inbäddad i. För att förstå klassrummet har jag använt verktyg som knyter an till de övergripande kritiska och postkoloniala traditionerna, men som fokuserar på det sociala, relationella och praktiska.

Ett sätt att tolka klassrummet på ett mer socialt plan är att förstå det som en kontaktzon (Pratt, 1991). Mary Louise Pratts "contact zone" har i stor utsträckning använts av tidigare kritisk-pedagogisk forskning och refererar till "social spaces where cultures meet, clash and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power" (Pratt, 1991, s. 34). Mähle & Felleesson (2016) använder bland annat Sara Ahmeds begrepp "institutionell vithet" för att ge ytterligare resonans åt hur kontaktzonen, och dess "social spaces", kan förstås i en högre utbildningskontext. Fenomenologen Sara Ahmed (2007; 2010) tar avstamp i den postkoloniala teoretikern Frans Fanons (1986) arbete om hur världen och kroppar formas av kolonialismens historier. Med institutionell vithet menar Ahmed att institutionella rum formas utifrån historiska vanebeteenden, och tar form efter vissa (vita) kroppar mer än andra. Detta påverkar också vem som ska rekryteras till institutionen. Ahmed beskriver vithet som något som inte kan reduceras till "vit hud" som går att ha, eller "vit" som något man kan vara, utan som en "orientering som gör vissa saker nåbara" (Ahmed, 2010, s. 54), exempelvis stilar, vanor och möjligheter. Med hänvisning till Pierre Bourdieu (1977) beskriver hon det vanemässiga som ett kroppsligt och rumsligt arv, en vana som "kopplas till det omedvetna, det rutinmässiga eller det som blir en 'andra natur'" (Ahmed, 2010, s. 57). Det är ett grepp som även är fruktbart för att tolka deltagarnas och lärarnas berättelser om hur en postkolonial kontaktzon på olika sätt skaver, samt hur vi kan förstå klassrummet och folkhögskolan som institution i en vidare världspolitisk ordning utifrån dessa berättelser.

I avhandlingen blir det tydligt hur den resande kursen inte bara är given strukturella förutsättningar utan också är en plats för social transformering och avlärande av hegemonisk kunskap, samt hur detta

skapar friktioner och förhandlingar i klassrummet. För att fånga hur dessa dynamiker tar sig uttryck diskursivt har jag vänt mig till diskursanalytikern och pedagogen Robin DiAngelos (2011) arbeten. DiAngelo menar att samhället generellt är organiserat utifrån en historisk vithetsnorm och social miljö, som både segregerar och skyddar en vit majoritetsbefolkning från att konfronteras med rasismens verkningar. När det uppstår situationer då rasism uppmärksammas, till exempel i antirasistiska utbildningssammanhang, är toleransen för den typen av stress generellt sett låg, vilket skapar ett tillstånd av vad DiAngelo kallar "white fragility", en slags "vit sårbarhet". Detta tillstånd, menar DiAngelo (2011, s. 54), innebär att även en låg nivå av stress kan ge upphov till försvarsmekanismer. DiAngelo ser det som en produkt av habitus: "a response, or "condition" produced and reproduced by the continual social and material advantages of the white structural position" (DiAngelo, 2011, s. 58). Detta fungerar i sin tur som en mekanism för att bevara vithetens hegemoniska position och samhälleligt status quo.

Klass, kultur och kapital i folkhögskolan

För att förstå de berättelser om global orättvisa som framkommer i fältstudierna utgår jag vidare från Pierre Bourdieus och Beverley Skeggs förståelse av klassformationer och kultur, samt deras begreppsapparat kring *kapital* och *habitus* (Bourdieu, 1986; 1997; 1999; jfr Broady, 1998; Skeggs, 2004). För att, som Moi (1991) uttrycker det, "appropriera Bourdieu" i bemärkelsen använda hans kritiska ansats i ett feministiskt syfte, har jag, som tidigare beskrivits, vänt mig till Beverley Skeggs (2004; 2006), Sara Ahmeds (2012; 2010) och Robin DiAngelos (2011) läsningar av Bourdieu.

I avhandlingen har jag studerat hur hur intersektionella maktdimensioner konstrueras i informanternas skildringar och vilka subjekts- och diskursiva positioner som strukturellt blir tillgängliga för dem (Skeggs 2004, s. 146). Med hjälp av Bourdieus kapitalbegrepp har jag bland annat försökt att fånga centrala värden på kursen. Med symboliskt kapital (Bourdieu 1997 & 1999) avses hur vissa karaktäristiska och sociala positioner ges kollektivt värde och anseende i en specifik kontext och utifrån en grups egna föreställningar. Kulturellt kapital syftar mer specifikt till tillgångar som tillerkänns högt värde i ett vidare samhällsperspektiv, såsom prestigefulla utbildningar,

språklig förmåga eller kännedom om kulturella uttryck i form av exempelvis konst, musik och litteratur. I en folkbildningskontext kan även folkhögskolan betraktas som positionerad i ett sådant fält (se t.ex. Nylander, 2014).

Habitusbegreppet har Bourdieu beskrivit som ”a model of accumulation, based on knowledge of the game and how to play it” (Bourdieu, 2000b, s. 184). Det inbegriper ”ett förkroppsligat kapital” (jfr Broady, 1998) och beskriver alltså hur människor förmår agera i förhållande till sina kapitaltillgångar. Skeggs har beskrivit hur kroppar, som bärare av klassmarkörer, blir ”de fysiska platser där klass-, köns-, ras-, sexualitets- och åldersrelationer möts, förkroppsligas och utövas” (Skeggs, 2004, s. 133).

Skeggs *Class, self, culture* från 2004 har varit en inspirationskälla för min tolkning av hur olika kategorier blir till genom ett särskiljande, där särskilda karaktäristika tillskrivs andra i kontrast till de egna. I en studie av medelklassen kastar detta ljus på hur den medelklassade samhällsfraktionen ofta framstår som representativ för nationell identitet, framåtanda och kosmopolitism, medan arbetarklassen framställs som bakåtsträvande och passiv samt som bristande i kultur och smak (Skeggs 2004, s. 94f., 170). Medelklassen tenderar också att kunna appropriera och skapa värde av andra kulturer, och, inte minst, andra klasser. Skeggs använder gärna en resandemetaforik, exempelvis genom att beskriva hur olika kulturella särdrag ”fix some groups and enable others to be mobile” (Skeggs, 2004 s. 2), och hur det medelklassade, mobila och kosmopolitiska förkroppsligas och får värde genom ”travelling through the cultures of others” (Skeggs 2004, s. 158).

Bourdieu's arbeten uppstod ur en fransk kontext och alltså inte ur Frankfurtskolan, men kompletterar den senare på många sätt. Om Gramsci, som ju Faircloughs arbeten vilar på, ger en allmän analys av hegemoni, erbjuder Bourdieu en ”microtheory of social power” (Moi, 1991, s. 1019), där kulturella uttryck har en viktig plats i analysen. Bourdieu utvecklade sin utbildningssociologi i franska och algeriska kontexter för flera årtionden sedan, och Skeggs utgår från den brittiska arbetar- och medelklassen kring millennieskiftet. Båda representerar klassformationer som skiljer sig från dagens svenska förhållanden på en rad punkter (se exempelvis, för en närmare diskussion, sociologen Lena Sohl's (2014) avhandling om kvinnors uppåtgående klassresor genom utbildning i Sverige). En särskiljande aspekt är just folkbildningens

status i relation till klassformation i Sverige. Förankringen i, och förmågan att orientera sig i, olika folkrörelser med hjälp av ett ”organisationskapital” är högt värderade i den svenska kontexten. Folkhögskoleerfarenheten kan också fungera som ett steg inom uppgående klassresor (Broady 1998, s. 23).

Sammanfattande ord om avhandlingens teoretiska perspektiv

För att sammanfatta det teoretiska resonemanget används ansatserna här för att förstå de institutionella, ideologiska, diskursiva, materiella och strukturella förutsättningar som de studerade folkbildande praktikerna verkar förhålla sig till. Det handlar med andra ord inte om att konceptualisera folkhögskolan som en ”ond” institution, genomsyrad av illvillig ideologi. Tvärtom förstås folkhögskolan som en plats med en historisk, emancipatorisk strävan och kamp, men också en utbildningsinstitution för kontroll, ofrånkomligen situerad i en ojämlik världsordning. Fokus ligger på att undersöka hur dessa spänningar tar sig uttryck både konkret i lär- och undervisningspraktikerna men också som ideal eller föreställningar som deltagarna och lärarna bråkar med, förhandlar om eller förhåller sig till på andra vis, beroende på varifrån deras erfarenheter artikuleras. De blir således föremål för både reproduktion, transformation och avlärnning. Det är dessa spänningar av innanförmotstånd som blir intressanta för strävan att förstå på vilka villkor det transnationella engagemanget kan ske och erfaras av olika aktörer.

Forskningsläget

Det vetenskapliga forskningssammanhang som avhandlingen i första hand placerar sig inom och bidrar till, och som dess fokusområde utgår från, är nordisk folkhögskoleforskning och folkbildningsforskning, men också ett internationellt forskningsfält för *popular education* och *adult education and learning*. I linje med avhandlingens syfte går de fyra delstudierna i dialog med forskning som på olika sätt utforskar engagemang i globala rättvisefrågor inom ramen för folkbildande praktiker. En ansenlig del av denna forskning behandlar folkbildning med anknytning till de nordiska ländernas institutionella folkbildning, såsom folkhögskola och studieförbund, och alltså inte i lika stor utsträckning andra former av folkbildningsskeenden (jfr Arvidson, 1992) även om detta också förekommer.

Fältet för *adult education and learning* är i ständig förändring och har generellt präglats av de större teoretiska och metodologiska strömningarna inom samhällsvetenskap och humaniora (Fejes & Nylander, 2019). I och med den här avhandlingens kritiska inramning orienterar sig studierna mot de delar av forskningsfältet som problematiserar makt och demokrati utifrån olika perspektiv. Den maktkritiska teoretiska inriktningen har etablerat sig som en viktig del av fältet sedan 60- och 70-talet, med influenser från de kritisk-pedagogiska arbetena av Paulo Freire (1972) och Henry Giroux (1983) (Fejes & Nylander, 2019).

Generellt är fältet *adult education and learning* dominerat av manliga forskare från engelskspråkiga nordamerikanska eller nordeuropeiska länder (Fejes & Nylander, 2019; Larsson, Fejes, Österlund & Nylander, 2019; Nylander, Österlund & Fejes, 2019). Även inom det svenska fältet för folkbildningsforskning finns det historiskt en manlig dominans och fältet anses ha präglats av en ”ovilja att diskutera kultur och genus” (Lundin, 2008, s. 215). Genom att både behandla genus och kultur bidrar den här avhandlingen till det arbete som tidigare gjorts inom fältet för att utmana det som Lundin (2008, s. 217) kallar folkbildningsforskningens *doxa*.

Generellt är fältet för svensk folkbildningsforskning tvärvetenskapligt och täcker in många olika genrer. Folkhögskoleforskningen, i sin tur, är en underkategori till, och en relativt begränsad del av, folkbildningsforskningen (jfr Runesdotter,

2010, s. 25). Vidare är det svenska folkbildningsforskningsfältet ofta präglat av inhemska studier och det är sällan det finns referenser till de internationella fälten. Motsvarande finns det förhållandevis få svenska bidrag i den internationella forskningen (Nordvall, 2010 s. 1, 3).

Avhandlingen tangerar även andra forskningsfält, utanför det pedagogiska. Det rör sig främst om studier av bistånd och turism. Avhandlingen går inte främst i dialog med dessa fält, i bemärkelsen att positionera sig inom dem och primärt göra ett bidrag där. I stället relaterar jag till delar av dem för att bidra med nya perspektiv till folkbildningsforskningen.

I och med avhandlingens två skilda empiriska och metodologiska spår, det etnografiska och det historiska, skiljer sig också de ingående delarbetena åt beroende på artiklarnas fokus. Medan artiklarna I och II primärt går i dialog med idéhistorisk forskning om folkbildning och i viss mån bistånd, relaterar artiklarna III och IV till utbildningssociologisk forskning och forskning om antirasistiska och feministiska pedagogiker i samtiden.

I följande avsnitt gör jag först en genomgång av forskningen om transnationell folkbildning generellt för att sedan behandla historisk forskning och kritisk-pedagogisk forskning om folkbildning separat.

Forskning om transnationell folkbildning i sociala rörelser

Under den här rubriken presenterar jag forskning som på olika sätt berör folkbildningssamarbeten mellan Sverige och partner i andra länder och som har ett explicit fokus på global utveckling, eller det som tidigare kallades för "u-landsfrågor". Forskning om transnationella folkhögskolekurser med inriktning på global utveckling, eller "u-linjer", är ett relativt föga utforskat område. Däremot finns det studier som behandlar transnationell folkbildning mer generellt.

Erik Nylander och Song-Ee Ahn (2013) jämför folkhögskolans internationella studentmobilitet med högskolans och visar att dessa i det närmaste är varandras motsatser: medan högskolans studenter tenderar att resa till resursstarka länder, reser folkhögskoledeltagarna till det globala Syd, och främst till Tanzania. Folkhögskolans mobilitet präglas också främst av sociala värdeorienteringar, såsom global rättvisa, till skillnad från högskolans som präglas av arbetsmarknadsstrategiska

överbäganden (Nylander & Ahn, 2013). Studien utgör en viktig utgångspunkt för avhandlingens forskningsfält i den meningen att den skisserar en bild av vilken arena de transnationella kurserna rör sig på: deras mobilitet och centrala frågor samt vilka aktörer som är inblandade i kurserna på ett övergripande plan.

Forskning från närliggande områden som studerar liknande folkbildningsskeenden kan även sägas tillhöra forskningsläget. En studie som ger en bakgrundsbild av den politiska och historiska terräng kurserna rör sig i är Cecilia Jonssons avhandling *Volontärerna – Internationellt hjälparbete från missionsorganisationer till volontärresebyråer* (2012). Den är skriven inom disciplinen för socialt arbete och behandlar inte specifikt folkhögskolan, men däremot olika folkrörelsedrivna och kommersiella former av svenskt internationellt hjälparbete samt hur de har uppkommit och utvecklats under de senaste 150 åren. Min uppfattning är att även om studien främst fokuserar på vägen fram till kommersiella volontärresor, säger den mycket om fältet för svenskt internationellt hjälparbete i stort, ett fält på vilket folkhögskolorna också rör sig.

I avhandlingen beskriver Jonsson (2012) olika hjälparbetsfolkrörelser i Sverige, hur de internationaliserats och institutionaliserats till etablerade internationella biståndsorgan och organisationer, samt hur de under senare tid förgrenat sig till kommersiell verksamhet i form av volontärresebyråer. Fältet hålls samman av en ”standardberättelse”, en slags diskursiv framställning av vad som är volontärarbete. Denna framställning har, menar Jonsson, fångats upp och börjat säljas som attraktiva varor via nyuppkomna så kallade volontärresebyråer. Dessa är alltså kommersiella aktörer som skiljer sig från det idéburna internationella hjälparbetet, men som använder diskurser från det senare och vänder sig till en välutbildad västerländsk medelklass med främst resursstarka kvinnor i tidiga tjugoårsåldern.

Jonsson menar att volontärresan blir en bildningsresa inom en vidare livsplanering, där resor med idéburna organisationer kräver större socialt och kulturellt kapital än den turistiska resan. Jonssons forskning visar på att volontärsubjekten gått från att, som de tidigare generationernas kris- och katastrofinriktade hjälparbetare, vara kollektivt orienterade till att bli en ”individualistisk-realistisk generation”. I den individualistisk-realistiska generationen blir givandet

sekundärt och ses till och med kunna göra mer skada än nytta. I stället är syftet att ”lära sig själv mer än vad man kan hjälpa” (Jonsson, 2012, s. 191). Volontärresan blir därmed till en del självformerande, men kan också vara en merit för framtida arbetsgivare. De meriter som tillhandahålles är snarare indikationer på specifika karaktärsdrag än bevis på praktiska yrkeserfarenheter. Ett flertal faktorer framhävs som avgörande för etableringen av kommersiella resebyråer: standardberättelsens spridning; nyliberala strömningar och marknadsanpassning av samhälleliga institutioner; medelklassen och traditionen med unga kvinnor ur medel- och överklassen i internationellt hjälparbete; högt ekonomiskt och kulturellt kapital; hjälparbetesfältets status; volontärresebyråernas kommersiella form som lockar volontärerna; hjälparbetets geografi och hjälparbetets karaktär samt dess föränderlighet. Dessa faktorer samverkar (Jonsson, 2012). En förutsättning för etableringen av kommersiella volontärresebyråer är att fältet för internationellt hjälparbete erkänns som ett *bildningsområde* där det finns efterfrågan.

Jonssons forskning ger en bred historisk översikt av transnationellt folkrörelsearbete gällande utvecklingsfrågor samt hur kommersialiserande krafter påverkar fältet. Studien fokuserar dock inte folkhögskolan som aktör, vilket gör att det finns en relativt utforskad lucka att fylla. Därför har mitt eget forskningsfokus blivit att undersöka den här typen av fenomen i en folkhögskolekontext och utifrån pedagogiska ansatser. Jonssons studie har fungerat som en viktig bakgrund till både de diskurshistoriska framställningarna i artiklarna I och II och till de samtida fältforskningsstudierna i artiklarna III och IV.

Som tidigare beskrivits finns det en rad vetenskapliga publikationer som behandlar inter- och transnationell folkbildning generellt, men med anknytning till den institutionaliserade folkbildningen i Sverige och Norden. Kerstin Wallin (2000) är en av de få inom folkbildningsforskningen som studerar svenskt internationellt utvecklingssamarbete och Sida i kombination med folkbildning. I *Folkbildning på export? Sammanhang, förutsättningar, möjligheter* (2000) analyserar Wallin fackligt bistånd och förutsättningarna för att exportera svensk folkbildning i form av studiecirklar till chilenska fackliga organisationer. Wallin gör en historisk genomgång av det fackliga biståndet samt folkrörelsernas och folkbildningens utveckling och status i Sverige respektive Chile. Hon menar bland annat att

folkbildningen och fackföreningsrörelsen i respektive land delar rötter, men gick skilda vägar på 20-talet. De två länderna har också skilda facklig-politiska traditioner och skilda folkrörelsekulturer och samhälleliga förutsättningar. Vidare menar Wallin att studier inte självklart stärker organisationer, men väl individer, samt att biståndet till och med kan hålla tillbaka verksamheten och motverka demokratisering. Wallin poängterar vikten av att inte enbart utgå från samtiden i bistandsprojekt, eftersom en historisk medvetenhet kan bidra till förståelse av vad som går att påverka och hur detta kan ske. Hon ifrågasätter biståndets effekt, men menar samtidigt inte att studiecirkelformen inte skulle kunna fungera i Latinamerika. Däremot bör arbetet göras på motpartens efterfrågan och med tydliga mål utifrån rådande förutsättningar.

Pelle Åberg (2008) har studerat transnationell folkbildning i avhandlingen *Translating popular education: Civil society cooperation between Sweden and Estonia*. Han analyserar de processer som är i spel under justeringen och översättningen av folkbildningsidéer för att de ska passa i en ny kontext. Resultaten pekar på att identifiering mellan de involverade parterna är viktig samt att potentiellt ojämlika maktrelationer har en betydelse för processerna. Liksom Wallins studie relaterar Åbergs studie till min egen genom att den bygger på den vetenskapliga kunskapen om transnationellt folkbildningssamarbete mellan civilsamhällesorganisationer, inte minst i förhållande till makt och demokrati.

Postkoloniala teoretiska raster har tidigare använts för att studera transnationell folkbildning. Magnus Dahlstedt och Henrik Nordvall (2009; 2011) analyserar förhållandet mellan svensk folkbildning och tanzaniska Folk Development Colleges (FDC:er). Med hjälp av postkolonial teori undersöker de skapandet av nationella självbilder och andrafieringen (*othering*) av samarbetspartner, när svenska folkbildningsidéer ”exporteras” utomlands. De belyser hur strävan att bryta med ett kolonialt arv blandas med koloniala föreställningar om identitet, demokrati och modernitet, en solidaritetens paradox i en postkolonial värld. Dahlstedt och Nordvall har analyserat skriven text från ett folkbildningssammanhang som ligger nära, och ofta överlappar, de resande kurserna, nämligen den svenska vänskapsföreningen Karibu och dess medlemsskrift *Karibu-kontakt*. Ett av studiens centrala argument, att det finns en solidaritetens paradox, är något som är synligt

i mitt eget material. Mitt material bygger delvis också på textstudier, men från det fackliga sammanhang som *Tidskrift för svenska folkhögskolan (TSF)* utgör, men materialet består även av fältstudier och intervjuer med olika aktörer associerade med transnationella kurser i global utveckling. I det hänseendet bygger den här avhandlingen vidare på Nordvalls och Dahlstedts studier om postkoloniala solidaritetsparadoxer i folkbildande praktiker och undersöker hur solidaritetsparadoxer tar sig uttryck i andra folkbildande sammanhang.

En annan studie som berör solidaritetsparadoxer inom folkbildande verksamhet, och som utformats utifrån postkoloniala ansatser, är Linda Bergs avhandling *InternNacionalistas – identifikation och främlingskap i svenska solidaritetsarbeters berättelser från Nicaragua* (2007). Hon analyserar svenska solidaritetsarbeters skildringar av Svalornas verksamheter i Nicaragua. Berg belyser svårigheterna med att skapa solidariska gemenskaper i en postkolonial värld som ”upprättar subjektspositioner genom rasifierade, nationaliserande och geopolitiska skillnader” (Berg, 2007, s. 274). Även Bergs avhandling har betydelse för kunskapsläget om transnationell folkbildning på fältet. Liksom delar av den här avhandlingen representerar den en kritisk analys av identitet och engagemang i en väletablerad transnationell folkrörelse. Berg problematiserar nationaliserade, könade och rasifierade identiteter, samt viljan att vara och göra gott i en världsordning som motsätter sig detta. Berg har fokuserat på de svenska solidaritetsarbetarna, medan jag även har intervjuat lärare och representanter för samarbetsorganisationer i andra länder än Sverige. I min avhandling finns det även en historisk ansats utöver den fältforskande samtida, och mina fältstudier har ett pedagogiskt och klassrumsdynamiskt fokus. Min avhandling bygger vidare på Bergs arbete genom att utforska solidaritetsarbete i en postkolonial samtid inom ett utbildningssammanhang.

Det finns en rad studier som främst rör Folk Development Colleges (FDC:er) i Tanzania och i viss mån deras relation till den svenska folkhögskolerörelsen och Sida/SIDA. Herme Joseph Mosha (1983; 1991) var en av de första att publicera forskning om upprättandet av FDC:er i Tanzania och om samarbetet med det svenska SIDA. Alan Rogers (2000) har studerat kulturell överföring av utbildningspraktiker mellan industrialiserade länder och utvecklingsländer. Han tar som exempel tanzaniska FDC:er och svenska folkhögskolor under åren 1975

till 1996. Arbetet utgår från en tvåårig Sida-utvärdering av FDC-programmet. I artikeln försöker Rogers fastställa under vilka omständigheter kulturell överföring kan vara framgångsrik. Han hävdar bland annat att för att initiativet ska bli fruktbart behöver de två involverade parterna ha ideologier, diskurser och institutionella funktioner som passar bra ihop, samtidigt som det mottagande samhället har kontroll över processen och kan anpassa den efter egna behov.

Abel G. M. Ishumi har gjort en fallstudie av SIDA-finansierade utbildningsprojekt, däribland FDC:er, i Tanzania mellan 1970 och 1990. Ishumi menar att samarbetet mellan Sverige och Tanzania, till skillnad från andra utvecklingsprojekt, har lyckats undvika neo-imperialistiska attityder och har förebyggt ”elite distortion” av utbildningsprogrammen (Ishumi, 1992). ”Swedish external aid to Tanzania and particularly SIDA-supported educational projects can (and indeed must) be said to have been a lever in the country’s social progress” (Ishumi, 1992, s. 276). Artikeln är ett intressant bidrag till fältet, eftersom Ishumi jämför det svenska folkbildningsbiståndet med liknande initiativ från andra länder och utmanar uppfattningen om neokoloniala tendenser i svensk folkbildning och bistånd.

Historiska studier av transnationell folkbildning

Artiklarna I och II har ett historiskt fokus utifrån ansatserna i diskurshistorisk analys (DHA) och kritisk diskursanalys (CDA). Artiklarna tar alltså avstamp i historisk, och företrädesvis idéhistorisk och kritisk, forskning om folkbildningens roll sedd ur ett vidare samhällsperspektiv.

Den forskning som specifikt gäller internationella aspekter av just folkbildning har ofta karaktäriserats av historiska perspektiv. Katarina Leppänen (2011) har undersökt den nordiska folkhögskolan i Genève under perioden 1931–1939. Hon utforskar den internationalism som syftade till att stärka ”international citizenship proficiency” under mellankrigstiden och lyfter fram de olika diskurser om internationalism som omgärdade skolan, och som anfördes av både vuxenutbildare och representanter för internationella organisationer. Det fanns konflikter rörande tolkningen av internationalismen, och hur den skulle förmedlas till studenterna. Leppänen menar att den externa kritiken av skolan präglades av en vänster/högerindelning, där den socialdemokratiska pressen hade en stark koppling till skolan, medan högerpressen och

tidningarna för vuxenutbildning ställde sig mer kritiska. Internt tillhörde både lärare och tjänstemän den politiska vänstern, och meningsskiljaktigheterna kretsade mer kring olika innebörder av internationalismen. I viss utsträckning kunde skolan uppfylla båda lägrens syften. Medan lärarna betonade uppkomsten av en ny världsordning och vikten av att engagera arbetarklassen i skapandet av framtiden, ville företrädarna för de internationella organisationerna inte politisera internationalismen. Leppänens studie är viktig för fältet då den rör en så pass tidig form av internationell folkbildning, samtidigt som den behandlar diskurser om internationalisering. Leppänen fokuserar dock på en specifik skola, medan jag studerar internationaliseringsdiskurser i *TSF* mer generellt.

Tomasz Maliszewski (2008) nämner också internationalisering i ett historiskt arbete om folkhögskolan. Han beskriver det internationella arbetet som ett av särmerkena för hela folkhögskolerörelsen och som en av folkhögskolans viktigaste inriktningar efter 1968. Han härleder det internationella engagemanget till allmänna strömningar i och med globaliseringen och Sveriges inträde i EU, men också till det ökade intresset för internationella frågor inom socialdemokratien under Olof Palme. Detta intresse, menar han, har påverkat såväl vuxenutbildningen som migrationspolitiken i Sverige (Maliszewski, 2008). Maliszewskis arbete ger en historisk kontextualisering av internationaliseringen inom folkhögskolan.

Tøsse (2009) är en av de folkbildningsforskare som sökt vidga de institutionella, och de specifikt nordiska, förståelserna av folkbildningsbegreppet till att omfatta flera olika former av folkbildningsskeenden. Han vill betrakta folkbildning som ett universellt fenomen som kan förekomma i många olika versioner överallt i världen. Med detta som utgångspunkt belyser han olika typer av folkbildning ur internationella och historiska perspektiv, samt hur dessa relaterar till ideologi och politik. Tøsse tillhandahåller värdefull bakgrund till de ideologiska och politiska processerna i denna folkbildning, vilket ju också berör folkhögskolan. I relation till forskningsfältet och den här avhandlingen har Tøsses skildring av perspektiv på folkbildning bidragit med en kontextualisering av folkhögskolans resande kurser både historiskt och i samtiden. I framförallt de diskurshistoriska artiklarna I och II bygger jag vidare på hur politiska och ideologiska strömningar tar sig uttryck i relation till

internationalisering i den specifika, folkbildande praktik som *Tidskrift för svenska folkhögskolan* utgör.

Kritisk-pedagogisk och utbildningssociologisk forskning om folkbildning

Avhandlingen går även i dialog med kritisk-pedagogiskt och sociologiskt orienterade studier inom folkbildningsforskningen, även internationellt inom fältet *adult education and learning* och *popular education*.

I artikel III finns det ett explicit syfte att undersöka den samhällskritiska folkbildningens villkor och betydelser ur kultursociologiska perspektiv via intervjuer med deltagare på en transnationell kurs. Den fyller således en lucka i forskningen kring transnationell folkbildning genom att lyfta fram deltagares perspektiv på sin utbildning. Artikeln tar avstamp i den tidigare kunskap som finns om folkhögskolan som en starkt stratifierad utbildningsform, där deltagare från olika samhällsgrupper tenderar att hamna på skilda utbildningar.

I Erik Nylanders (2014) avhandling undersöks jazzutbildningar på folkhögskolan som en form av elitutbildningar. Studien visar på hur deltagarunderlaget koncentreras till inrikes födda, främst män, från övre medelklasshem. Det är inte ovanligt att de hade hunnit studera musik på högskolan innan de började på folkhögskolan. I artikel III ställer jag och min medförfattare de resande kurserna mot Nylanders undersökning, och finner en rad gemensamma drag: även de resande kurserna attraherar deltagare från övre medelklasshem och i vissa fall med universitetsstudier i bagaget, men vanligen unga kvinnor med intresse för global utveckling.

Avhandlingen knyter även an till den forskning som undersökt folkhögskolan och folkbildningen som en emancipatorisk plats för kamper underifrån: klasskamp i den tidiga arbetarrörelsens folkbildning (Arvidson, 1989); feministiska och kvinnorörelsers kamp mot patriarkala strukturer (Larsson, 2010; Yang, 2010; Rydbeck, 2002); samt folkbildningsverksamhet för global rättvisa (Nordvall, 2013) och studiecirkelverksamhet för att omdefiniera svenskhet (Aman & Lundberg, 2013). Utgångspunkten ligger i den tidigare nämnda forskningen som förstår folkbildningen som fylld av dilemman och

paradoxer, och där olika maktkamper pågår samtidigt (Laginder, Nordvall & Crowther, 2013).

I artikel IV utvecklas den här typen av paradox ytterligare genom att knyta an till den internationella vuxenpedagogiska forskningen kring begreppet ”in and against”, dvs. de motsättningar och dilemman som uppstår ur att man som aktivist är beroende av samma slags samhällsstrukturer som man avser att strida emot (se exempelvis Crowther & Martin, 2009; Von Kotze & Walters, 2017; LEWRG, 1979; Mayo, 2005; Mueller, 1988; McLaren, Martin, Farahmandpur & Jaramillo, 2004). Begreppet uppkom på 70-talet och avsåg anställda och sociala aktivister inom den brittiska välfärdssektorn, men har i forskningen använts för att beskriva en rad andra sammanhang, exempelvis arbete inom kvardröjande rasifierade och koloniala strukturer (Von Kotze & Walters, 2017) och biståndet (Mueller, 1988).

Forskningen om ”in and against” har fungerat som en ingång till att förstå de pedagogiska utmaningarna som lärare, samarbetspartner och deltagare mötte i de folkbildande praktikerna. Den har också lett till den kritisk-pedagogiska forskning som publicerats om antirasistisk och feministisk undervisning utanför det svenska folkbildningsforskningsfältet, dvs. inom fälten *adult education*, *popular education* och sociala rörelser. Många av dessa studier behandlar olika pedagogiska tillvägagångssätt till stöd för solidaritet och avkolonialisering av världen: ett avlärande av hegemoniska och koloniala kunskaper som förmedlats via samhällets olika institutioner. Exempel är ”pedagogy of discomfort” (Kepkiewicz, 2015; Walker & Palacios, 2016), ”critical settler education” (Kay, 2016), och ”critical cultural pedagogy” (Clover & Sanford, 2016).

Von Kotze & Walters (2017), liksom en mängd forskare från andra fält (se exempelvis Yancy & De Guadalupe, 2014; Habel, 2012; Ahmed, 2012; DiAngelo, 2011; Heron, 2007), lyfter fram de emotionella aspekterna och det motstånd som lärare kan möta när strukturell rasism och kolonialism tas upp i klassrummet. Sociologen Sarita Srivastava (2005) har undersökt sociala dynamiker inom antirasistiskt pedagogiskt arbete i sociala rörelser i Kanada, och behandlar det motstånd som ofta uppkommer bland aktivister som rasifieras som vita, när diskussionen gäller strukturell rasism. Srivastava kopplar detta till en borgerlig, vit femininitet som är normerande i dessa sammanhang, och menar att om vi lyssnar noga på dessa dynamiker av

motstånd mot antirasistisk pedagogik så kan vi höra "their moral undertones, undertones with roots in feminist community, imperial history, and national imaginings" (Srivastava, 2005, s. 30). Detta kan ta sig uttryck i olika strategier för att upprätthålla en tillräckligt moralisk självbild, exempelvis att "fastna" i att analysera privilegier, eller tvärtom undvika sådana diskussioner. Srivastavas forskning är viktig för att förstå olika aspekter av sociala klassrumsdynamiker och relatera dem till en bredare, ideologisk funktion inom vuxenpedagogisk verksamhet inom sociala rörelser.

Inom den svenska folkbildningsforskningen finns det även en rad studier som har undersökt folkhögskolan utifrån antirasistiska, feministiska och kritisk-pedagogiska ansatser. År 2010 publicerade Chia-Ling Yang avhandlingen *Othring processes in feminist teaching: a case study of an adult educational institution* (2010) inom ämnet sociologi. Den är en av de studier inom folkbildningsforskningen som anlägger en intersektionell, feministisk blick på folkhögskolans praktiker. Den är även utförd med etnografisk metod samt fokuserar på feministisk undervisning utifrån de feministiska, teoretiska debatterna om skillnad (*difference*). Yang studerar andrafieringsprocesser, och hur "vi" och "dem" skapas, på den kvinno- och transseparatistiska Kvinnofolkhögskolan i Göteborg, mellan feministiska lärare och deltagare som migrerat till Sverige. Yang visar på hur könade och rasistiska praktiker och diskurser tar sig uttryck i den feministiska undervisningen, samt belyser på vilka sätt rasism är inbäddad i diskurser om svensk välfärd och jämställdhet. Senare publicerade Yang (2016) en artikel som baserar sig på avhandlingens material, men som vidare fokuserar på en intersektionell omtolkning av Paulo Freires teoretiska bidrag. Exempelvis lägger Yang in även kön, sexualitet, ras och etnicitet i begreppet "oppression", medan Freire fokuserade på klass.

Lisbeth Eriksson belyser mångkulturalitet i folkhögskolan i en globaliserad värld i ett antal publikationer (1998; 2002a; 2002b). Avhandlingen '*Jag kommer aldrig tillhöra det här samhället...*' – Om invandrare – integration – folkhögskola (2002b) behandlar det mångkulturella svenska samhället och hur etnisk mångfald hanteras i folkhögskolan. Datamaterialet bygger på intervjuer med invandrade deltagare och lärare, och analyseras med utgångspunkt i mångkulturell och antirasistisk pedagogisk forskning och teori, universalistiska och partikularistiska perspektiv, och teorier om integration och segregation.

Resultaten visar att folkhögskolorna tenderar att se invandrade kvinnor, en av staten prioriterad målgrupp, som en homogen grupp och att det var svårt att få erkännande för sin olikhet på individnivå, liksom att behoven formulerades av svenska myndigheter och inte av den berörda gruppen själv. Den riktade verksamhet de deltog i, som var avsedd som ett första steg i en integrationsprocess, uppnådde därför inte sitt syfte utan tycktes snarare leda till segregering. I den integrerade verksamheten, där svenskfödda och utlandsfödda blandades, utgick de intervjuade lärarna från en etnocentrisk syn, med det svenska och västerländska som norm. Där framstod de invandrade deltagarna som de som led brist, exempelvis på svenskkunskaper, i förhållande till normen. Eriksson menar att folkhögskolan vid den tidpunkten inte hanterade den etniska mångfalden på något tydligt eller direkt sätt, genom att inte se eller adressera den multikulturella situationen eller anpassa verksamheten efter denna. I studien diskuteras olika möjliga vägar för folkhögskolan att gå, ur ett integrationsperspektiv.

I avhandlingen *The 'Strangers' Among Us. The Social Construction of Identity in Adult Education* (1999) undersöker Ali Osman utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv det som kallas för "labelling practices" i multikulturella diskurser inom vuxenutbildning. Studien innefattar intervjuer med deltagare och personal och syftar till att störa och problematisera talet om "den andre" som annorlunda eller lika i det svenska samhällets multikulturalitetsdiskurser. Resultaten visade på en tydlig uppfattning av kulturell olikhet i de svenskfödda medverkandes utsagor, där det icke-västerländska sågs som ett problem. Denna uppfattning om olikhet och om att vara ett problem hade i sin tur internaliserats av studenterna, särskilt de utomeuropeiska studenterna. Studenterna beskrev sig själva som outsiders och som sedda som tillhörande en kultur som sågs som underlägsen och hotfull. Informanterna talar också utifrån en förståelse av identitet som något fast och fixerat, och inte rörligt.

Osmans och Erikssons bidrag till fältet relaterar till min studie genom att problematisera hur etnocentrism som ett led i statlig politik kan prägla verksamheterna inom folkhögskolan i relation till mångkulturalitet.

Sammanfattande ord om forskningsläget

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att även om det finns en samling studier som behandlar transnationell folkbildning generellt existerar en lucka när det gäller folkhögskolans transnationella kurser i global utveckling och hur engagemanget för global rättvisa och utveckling har tagit sig uttryck med utgångspunkt i dem. Både vad gäller den transnationella folkbildningen i stort, den historiska folkbildningsforskningen och den kritisk-pedagogiska, finns det med andra ord utrymme att utforska folkbildande praktiker i en verksamhet – transnationella folkhögskolekurser i global utveckling – som historiskt har utgjort en viktig del av folkhögskolans identitet.

Metod och materialinsamling

Avhandlingens fyra artiklar bygger på skilda typer av material: fältarbete och intervjuer samt en tidskriftssamling som sträcker sig över hundra år bakåt i tiden. Syftet med detta är att bidra med både en historisk och en nutida förståelse av kurserna. Därför är även det empiriska materialet indelat i två block: ett som bygger på fältforskningen och som ligger till grund för artiklarna III och IV, samt ett som bygger på arkivstudierna av *Tidskrift för svenska folkhögskolan*, och som ligger till grund för artiklarna I och II. Utöver den empiri som använts som direkt analysmaterial finns det även annat textmaterial, intervjuer och observationer som jag har samlat i syfte att kontextualisera avhandlingen, och där jag både gjort historiskt inriktade intervjuer och insamling av samtida speglingar av verksamheten. Dessa har jag behandlat som orienterings- och kontextualiseringsmaterial. De ingår således inte i det konkreta analysmaterialet.

Vidare har jag också rört mig på fältet: studiebesök på exempelvis FOLAC, Rörelsefolkhögskolornas intresseorganisation (RIO) och Folkbildningsrådet; deltagande på konferenser och samtal med praktiker; samtal med Folkbildningsrådets statistiker; genomgång av kursernas hemsidor och kurskataloger (Österborg Wiklund, 2014); samt rapportuppdrag angående global folkbildning för FOLAC (Ehn & Österborg Wiklund, 2015).

Nedan beskriver jag de olika typerna av material, dess ställning och betydelse i ett vidare folkbildningspolitiskt sammanhang, tillvägagångssättet vid insamlingen samt metodologiska reflektioner. Därefter diskuterar jag kvalitet och generaliserbarhet samt forskningsetik.

Tidskrift för svenska folkhögskolan: berättelser från historisk folkhögskoledebatt

Inom ramen för denna avhandling syftar artiklarna I och II till att skapa en diskurshistorisk förståelse av folkhögskolans transnationella kurser i global utveckling, genom att helt enkelt försöka fånga de diskurser om internationalisering och utveckling som föregick och var samtida med kurserna (perioden 1950–1969) och som var verksamma vid och efter etableringen av kurserna (perioden 1970–1989). Att förstå kursernas

historicitet är i ett bredare perspektiv viktigt för att förstå deras samtida villkor och ställning.

För att få fatt i några av dessa skildringar har jag vänt mig till olika texter som publicerats i folkhögskollärarnas och folkhögskolerektorens fackliga skrift, *Tidskrift för svenska folkhögskolan (TSF)*, mellan 1950 och 1989. Tidsperioden är vald för att kunna studera internationalisering, framför allt i förhållande till ”u-landsfrågor”, eftersom det är först under efterkrigstiden som talet om ”u-land” börjar bli synligt i tidskriften. Till skillnad från exempelvis utredningar och myndighetstexter erbjuder artiklarna i *TSF* ett relativt livligt och mångfacetterat material med flera olika avsändare, åsikter och ståndpunkter. Som politisk aktör har tidskriften ända sedan starten varit viktig i debatten kring folkhögskolans roll i samhället (Maliszewski, 2008) och den anses också normativ för hur folkhögskollärare bör förhålla sig i olika frågor (Andersén, 2011). På grund av dess rikliga innehåll har material från *TSF* också analyserats i tidigare folkbildningsforskning (se exempelvis Runesdotter, 2010; Andersén, 2011).

Både artikel I och artikel II bygger på en genomgång av nummer av *TSF* mellan 1920 och 2015, med en avgränsning till åren 1950-1980. Där har jag letat efter texter som jag har uppfattat relaterar till begrepp som ”u-land”, ”internationell”, ”utveckling”, ”global”, ”hållbar” eller ”bistånd”. Texter som inte tydligt relaterar till utvecklingsfrågor har jag inte behandlat då de ligger utanför studiens fokusområde. Valet av sökbegrepp är inspirerat av en förstudie, där jag undersökte kurskataloger och vilka begrepp som användes för att beskriva kurserna under perioden 1983–2014 (Österborg Wiklund, 2014). De texter som identifierades genom sökbegreppen har jag katalogiserat med titel, skribentens namn, sidnummer och årgång från 1950 t.o.m. 2015. Jag har även försökt kategorisera texterna i olika genrer, exempelvis om det har rört sig om ett reportage, en ledare eller en notis.

Efter den första, övergripande datainsamlingen valde jag att avgränsa studien till att omfatta en kronologisk framställning av materialet med fokus på tidsperioden 1950–1969 i artikel I och 1970–1989 i artikel II. Anledningen till att jag begränsade mig till dessa epoker är att den första skildrar talet om internationalisering i folkhögskolan innan och under u-linjernas tillkomst, medan den andra speglar talet om detsamma under den tid då kurserna hade etablerat sig och intagit en

viktig plats inom folkhögskolan, samtidigt som internationalisering fått mer komplexa innebörder. Tillsammans ger de en mångsidig historisk inblick i fyrtio års tal om internationalisering och engagemang för utvecklingsfrågor i folkbildningen.

Materialet till artikel I består av elva texter från 50-talet och 56 texter från 60-talet,⁸ då intresset för utvecklingsfrågor formligen exploderade. För perioden som omfattar 70- och 80-talet har jag varit tvungen att begränsa mig till enbart temanummer på grund av att materialet annars hade blivit alltför omfattande.⁹ Därför består materialet av fem temanummer från 70-talet och sex från 80-talet. Tillsammans tillhandahåller de cirka 150 texter, ett långt större omfång än 50- och 60-talets, trots att de enbart utgör temanummer och alltså inte fristående texter i ordinarie nummer.

I analysen av materialet har jag läst igenom texterna och strukit under stycken, letat efter mönster och tematik, för att sedan sammanställa dessa till skisser av diskurser och diskursiva ordningar jag uppfattade florerade i materialet. Jag har sedan valt att i avhandlingens artiklar skriva fram de delar av analysen som jag bedömde hade mest relevans för forskningsfältet eller knöt an till pågående debatter.

I relation till den här avhandlingen i dess helhet har studiet av *TSF* bidragit med ett ”studying upwards”-perspektiv: skribenterna i *TSF* representerar, särskilt i början av tidsperioden, relativt resursstarka och inflytelserika röster i folkhögskoledebatten. De är ofta lärare eller rektorer på folkhögskolor, samt redaktörer för *TSF*; ibland innehar de också positioner inom dåvarande biståndsmyndighet. Särskilt i början av tidsperioden är skribenterna övervägande svenska och manliga. Det är också främst de manliga skribenterna som står för de stora anspråken och politiska analyserna. När kvinnor börjar figurera i tidskriften bidrar de ofta med konkreta berättelser från verksamheten.

Urvalet innebär därför samtidigt också en begränsning av andra än de perspektiv som redan upptagit publik plats i bemärkelsen att de figurerat på *TSF*:s arena. I en sådan här kontext är det svårt att lyfta marginaliserade röster, exempelvis motparterna i samarbetsorganisationerna, i skrivningen av folkhögskolans historia, då de sällan når den studerade arenan. Med utgångspunkt i intentionerna

⁸ För förteckning av material, se bilaga

⁹ För förteckning av material, se bilaga

bakom CDA och DHA, och studiet av ideologi, ser jag det dock som viktigt att också studera just ”uppåt”, eftersom *TSF* kan ses som en normerande och inflytelserik kanal inom folkbildningen i allmänhet och folkhögskolan i synnerhet.

Kännedom om skribenternas professionella positioner grundar sig på hur de har presenterats i tidskriften; endast undantagsvis har jag gjort personsök efter enskilda skribenter. Till skillnad från en del historisk forskning har jag inte haft utrymme att mer systematiskt inkludera de olika personernas positioner i analysen. Fokus har legat på de diskurser som kommer till uttryck i materialet, och inte på de enskilda individer som ligger bakom.

Fältforskning och djupintervjuer: berättelser från samtida transnationellt engagemang

I kontrast till den diskurshistoriska ansatsen som blickar uppåt och bakåt i folkhögskolepolitiken, syftar artiklarna III och IV till att fånga samtida berättelser från gräsrotsverksamhet. Till de två artiklarna har jag använt mig av material insamlat från fältarbete och djupintervjuer utförda på plats i relation till kurser i global utveckling vid olika folkhögskolor mellan åren 2013 och 2017. Nedan redogör jag för mitt tillvägagångssätt samt beskriver särskilt de delar av materialet som har legat till grund för artiklarna III och IV.

*Forskningsdeltagarna och fältet*¹⁰

Jag inledde arbetet med materialinsamlingen för fältstudien med att intervjua personer med lång erfarenhet av att arbeta med resande kurser, detta för att orientera mig både i samtiden och historien. Dessa åtta

¹⁰ I den här avhandlingen existerar två olika sorters deltagarbegrepp: det metodologiska begreppet *forskningsdeltagare* som är alla personer som medverkat i forskningen på olika sätt, framför allt intervjupersonerna men också jag som forskare; samt *folkhögskoledeltagarna*, som är en empiriskt grundad benämning på de studerande på folkhögskolorna. För att undvika förväxling skriver jag ut hela begreppet *forskningsdeltagare* då jag syftar på dessa, men använder *folkhögskoledeltagare* eller enbart *deltagare*, när jag syftar på de studerande på folkhögskolorna.

intervjuer har jag inte använt som analysmaterial i avhandlingen, utan snarare som orienteringsmaterial. Efter den första kontakten med fältet påbörjade jag insamlingen av empiriskt analysmaterial. Efter en första mejlkontakt med de olika skolorna, och intervjuer med ett antal lärare, stannade jag till slut vid att fråga två lärare, en från en kristen skola med samarbete i östra Afrika och en från en skola från miljörorelsen med samarbete i Latinamerika, om de ville hjälpa mig möjliggöra en fältstudie i de egna klassrummen. Lärarna visade redan från början ett engagemang för forskningen och frågeställningarna, och tackade ganska omgående ja till förfrågan. De blev på så sätt viktiga "gate openers" med en ovärderlig snöbollseffekt för mina kontakter med andra lärare, kursdeltagare och representanter för de folkrörelser som samarbetade med kursen, samt för att få legitimitet att bedriva fältarbete på skolorna. Av utrymmes- och praktiska skäl avsmalnade fältarbetet med tiden ytterligare till att enbart inkludera den skola som hade miljöfokus. Det är klassrumsstudier från den skolan, och intervjuer med lärare och representanter från samlarbetsorganisationer samt med folkhögskoledeltagare, som artiklarna III och IV bygger på.

Det fältarbetsmaterial som analyserna i artiklarna III och IV bygger på klassrumsstudier och intervjuer från en kurs under ett läsårstid. Totalt utgör dessa cirka två veckors fältarbete, varav cirka hälften var i Sverige, och hälften i Anderna, samt djupintervjuer med lärare, folkhögskoledeltagare och funktionärer från samlarbetsorganisationerna. Utöver detta innefattar materialet också enskilda samtal, telefon- och mejlkontakter med den lärare som kom att bli studiens "gate opener". Fältarbetet har ägt rum både i Sverige och i det land där folkrörelserna har sin verksamhet. Jag har träffat och intervjuat två representanter för dessa samlarbetsorganisationer, vilka också hade funktionen som handledare och lärare på kursen; en representant för en svensk samlarbetsorganisation stationerad i landet; samt tre personer som var engagerade som värdfamiljer åt folkhögskoledeltagarna. Av folkhögskoledeltagarna har nio stycken blivit intervjuade. Flera av dem har medverkat i mer än en djupintervju.

I tabellen nedan syns antal intervjuer samt antal intervjupersoner fördelade på de två skolorna, varav den markerade ligger till grund för artiklarna III och IV. Kategorin lärare/handledare syftar på personer med det uppdraget i kursen, oavsett om de var kursens huvudlärare eller hade den funktionen som representanter för samlarbetsorganisationerna.

Deltagare syftar på de studerande folkhögskoledeltagarna i kursen. Övriga intervjuade syftar på personer som var aktiva i de olika verksamheterna, men som inte hade rollen som handledare eller lärare. I och med avhandlingens undervisningsfokus har jag i analysarbetet fokuserat på intervjuerna med dem som har haft funktionerna som lärare, handledare eller folkhögskoledeltagare i kursen.

Antal djupintervjuer				Antal intervjuade		
	Lärare/ handledare	Deltagare	Övriga	Lärare/ handledare	Deltagare	Övriga
Skola 1	1	3		1		
Skola 2	4	13	3	3	9	3

Folkhögskoledeltagarna var vid kurstillfället mellan 18 och 25 år och talade på gruppnivå om sig själva som kvinnor eller icke-män. Enligt vad de har berättat kom majoriteten av de intervjuade från akademikerhem och från större eller medelstora stadsregioner i Sverige. Tre deltagare kom från småort eller landsbygd i Sverige, varav två hade föräldrar med yrken som inte kräver högskoleutbildning. Med utgångspunkt i informanternas egna reflektioner kring klass har jag valt att benämna bakgrunden till gruppen från akademikerhem övre medelklass, och den med kortutbildade föräldrar som arbetarklass. Jag har inte frågat specifikt om nationalitet eller etnicitet men uppfattar att deltagarna överlag var födda och bosatta i Sverige och inte hade någon tidigare relation till regionen kursen besökte. Lärarna och representanterna från samarbetsorganisationerna var vid kurstillfället mellan 30 och 50 år och var födda, uppvuxna eller bosatta i Anderna eller i Sverige, en del hade bott i båda regionerna i olika perioder. Överlag kom de från lantbrukar- eller arbetarbakgrunder, hade högskoleutbildning och olika grad av kopplingar till Sverige. Jag har läst dem som kvinnor men har inte frågat specifikt om könsidentitet.

Det material som utgör fältstudierna är relativt omfattande, både socialt och geografiskt. Jag rörde mig mellan olika sammanhang på fältet: bland lärarna, i samarbetsorganisationerna och värdfamiljerna samt bland deltagarna. Under fältarbetet balanserade jag medvetet mellan att inta en utomstående position och att röra mig mot en mer fullt deltagande observation (jfr Davies, 2008; Hammersley & Atkinson, 1995). Av respekt för forskningsdeltagarnas integritet har grundregeln

varit att alltid försöka avvakta och vänta på att bli inbjuden till olika aktiviteter och samtal. Att i klassrumssituationer kontinuerligt få godkännande av både lärare och deltagare vid särskilt personliga aktiviteter har även det varit viktigt. Jag upplevde i början av fältarbetet en viss skepsis från folkhögskoledeltagarnas sida. Med tiden märkte jag dock att mitt deltagande blev mer och mer naturaliserat och jag blev inbjuden till fler aktiviteter och fick mer förtroende bland dem. Efter hand fick intervjuerna rykte om sig att vara ”utvecklande” och ett tillfälle att fundera på frågor de annars inte alltid diskuterade, och deltagarna rekommenderade varandra att delta. Urvalet av forskningsdeltagare är med andra ord inte envägs, utan ofta är forskaren vald av forskningsdeltagarna snarare än tvärt om (Davies, 2008, s. 89–90).

Då en ständig reflektion kring intersektionella maktrelationer ägde rum både bland deltagarna och med läraren, och detta präglade en stor del av fältets klimat, fordrades det också av mig som forskare att på något sätt placera mig inom den pågående diskursen. Forskningsdeltagarna i klassen villkorade redan tidigt mitt medverkande med premissen att även jag skulle bjuda på mig själv. Bland annat blev jag ombedd att hålla en mer personlig presentation, där jag berättade om min bakgrund och min egen erfarenhet av att gå resande kurs på folkhögskola. Jag ställde också upp när några deltagare ville göra ett personligt videoporträtt av mig för en skoluppgift de hade. Ett annat exempel var en workshop om makt och identitet där jag även där valde att delta i övningen i stället för att enbart observera. Här skulle varje deltagare välja markörer för olika identiteter de tyckte att de tillhörde, för att sedan resonera kring dem. Övningen, som gjordes i början av kursen, gav inte bara mig som forskare en ovärderlig insikt i hur gruppen resonerade kring den här typen av frågor, utan gav mig också ett tillfälle att ”bjuda på mig själv” och därmed försöka skapa förtroende bland forskningsdeltagarna. Inget av tillfällena ovan innebar dock en enkel metodologisk övervägning; det var snarare svårt att avväga vad jag skulle lyfta fram och hur jag skulle presentera mig själv så att jag var lagom personlig men inte för mycket.

Då det fanns gränser mellan lärare, deltagare och samarbetspartner ledde det ibland till att jag försattes i dubbla positioner, där ett förhållningsätt som skapade förtroende hos den ena gruppen automatiskt skapade distans i en annan grupp. I klassrummet var denna dubbelhet

tydlig i dynamiken mellan deltagare och lärare, där jag upplevde att jag växelvis blev läst som bådadera. I den uppdelning som fanns mellan lärare och deltagare kunde jag ibland uppleva att mina förkunskaper och bakgrund i liknande rörelser gjorde att jag hade ett ”försprång” bland deltagarna, något som kunde skapa distans. Samtidigt skapade denna förkunskap en närhet till lärarna och samarbetsorganisationernas personal. Att jag stod med ena benet i den folkbildande sfär jag studerade var därmed både en styrka och en svaghet under fältarbetet. Samtidigt var jag medveten om att det, tillsammans med det deltagande förhållningssättet, var en viktig anledning att vara extra vaksam på hur relationerna på fältet utvecklade sig. Jag har behövt påminna både mig själv och forskningsdeltagarna om att jag var där som forskare, med det etiska ansvar det innebär, och inte som den lärare, deltagare eller aktivist jag ibland kunde upplevas som.

Under fältarbetets gång har jag försökt att på olika sätt visa tacksamhet för, och återgälda, de olika forskningsdeltagarnas engagemang i forskningen. Exempelvis genom att ställa upp som intervjuperson under deltagarnas skoluppgifter, hjälpa till med olika sysslor, bjuda på fika eller ställa upp som volontär under särskilda evenemang, exempelvis på en stödfest som en av representanterna för samarbetsorganisationen anordnade i sin stad. Jag har sett det som en viktig gest för att visa att forskningsdeltagarnas insats, som ju är frivillig och helt utan ersättning, är värdefull och inte alls att ta för given (jfr Davis & Craven, 2016, s. 115).

Metodologiska implikationer

Min utgångspunkt har varit att forskaren alltid är i ständig påverkan av materialet, sammanhanget, tidseran och de sociala, historiska och materiella realiteterna som fältet är inbäddat i. Då fältforskningen utspelade sig på två vitt skilda kontinenter, med deras koloniala historia och relationer samt postkoloniala verkligheter, var det märkbart på vilka sätt inte bara klassrummet som studieobjekt, utan hela forskningssituationen inbegreps i en postkolonial ”contact zone” som oundvikligen karaktäriseras av den koloniala historien och dess ”aftermaths as they are lived out in many parts of the world today” (Pratt, 1991, s. 4). Att vara i och emot, innanförmotståndet, har därför även fått en metodologisk betydelse för forskningen.

Ett exempel på att metodologiskt vara i och emot är just att arbeta i vetenskapliga paradigmen som är inbäddade i eurocentrism och de blinda fläckar det kan skapa. I detta sammanhang rörde det sig om att arbeta utifrån de lokala forskningssammanhang som forskaren är del av och har kännedom om, i mitt fall framför allt svensk och anglosaxisk folkbildningsforskning. Ytterligare ett exempel är att om man centrerar den svenska folkhögskolan som institution innebär det att man också centrerar uppmärksamheten kring Sverige och svenska förehavanden i en verksamhet som per definition är transnationell. Det kan lämna andra berättelser om transnationell folkbildning ohörda.

Jag menar att all forskning per definition oundvikligen alltid är inbegripen i makt: motstånd, omförhandlande och/eller reproduktion av intersektionella maktdimensioner. Oavsett kritiska intentioner finns det alltid en risk att i forskargärningen reproducera och förstärka rådande maktförhållanden, under materialinsamlingen, i analysen och i framskrivandet av forskningsresultaten. Som vi vet från CDA och kritisk teori utmärker sig ideologi som *ideologi* genom just dess normaliserade och svåridentifierbara karaktär. Även om jag i forskningen har försökt att utmana och avtäcka ideologi finns det på inget vis någon garanti för att jag lyckas med de föresatserna, eller lyckas undgå att reproducera ideologi. Jag kan snarare utgå från att det är något som sker kontinuerligt i forskandet och skrivandet, vare sig jag är medveten om det eller inte.

Donna Haraway talar om "the god trick" i forskning och syftar därmed på anspråken att beskriva verkligheten med en blick "från ingenstans". Hon skriver om "the gaze that mythically inscribes all the marked bodies, that makes the unmarked category claim the power to see and not to be seen, to represent while escaping representation" (Haraway, 1988). Med blicken "from nowhere" avses den manliga, vita forskarblicken som hävdar en objektivitet som inte behöver situeras eller kontextualiseras, utan som passerar som neutral. Eftersom jag bygger min vetenskapsteoretiska förståelse på kritisk teori och en förståelse av forskning som historiskt och kulturellt specifik, utgår jag också från att det jag har möjlighet att förnimma i forskningssituationen beror på min och informanternas egna situeringar, erfarenheter och förståelsevärldar, liksom den tid och kontext forskningen utförs i. Det är också utifrån den förståelsen som jag har format ansatsen att avtäckandet av ideologi inte enbart behöver vara forskarens uppgift, med hens partiella perspektiv.

En alternativ roll för forskaren kan i stället vara att också skapa förutsättningar för att, tillsammans med forskningsdeltagarna, identifiera och utmana ideologi.

Det är svårt att sammanställa en heltäckande redogörelse för de sätt på vilka mina och informanternas olika situationer har skapat den forskning som presenteras i avhandlingen. En förutsättning för att utföra forskningen på det sätt jag har gjort har varit att jag redan innan fältarbetet hade ena foten på det fält jag studerade: jag hade gått en liknande resande folkhögskolekurs, jag var relativt bekant med den latinamerikanska kontexten (men dock nykomling i den andinska), tillhörde en svensk majoritetsbefolkning och var född och uppvuxen i Sverige. Av kursens huvudspråk talade jag spanska men svenska var mitt modersmål. Jag hade flera år av engagemang i liknande sociala rörelser i bagaget. Jag kom med andra ord inte in i kursen helt som en nykomling (vilket mycket väl också hade kunnat vara en styrka), utan hade en någorlunda klar uppfattning om "the game and how to play it" (Bourdieu 2000b, s. 184). Med den specifika habitus som detta medförde smälte jag relativt tidigt in i den sociala miljön på skolan och i klassen och upplevde att jag ömsom passerade som en deltagare, ömsom som en lärare. Jag uppfattade ofta att jag fick förtroenden som byggde på ett upplevt samförstånd utifrån gemensamma specifika habitus. Sammantaget antar jag att detta underlättade inträdet på fältet, hjälpte mig att förstå fler nyanser av det samt att orientera mig i miljön och de frågor som togs upp där.

Samtidigt har denna positionalitet förmodligen gjort vissa berättelser mer tillgängliga än andra. Mitt forskarperspektiv formades exempelvis utifrån en närhet till deltagarnas positioner: förutom att vi var från Sverige och lästes som övervägande kvinnor var jag bara några år äldre än de äldsta deltagarna vid tiden för fältstudien och jag hade dessutom tidigare varit folkhögskoledeltagare på en liknande kurs. Jag delade inte samma klassbakgrund som majoriteten av deltagarna, men hade en förvärvad akademisk och urban övre medelklassposition och habitus. I relation till lärarna och samarbetsorganisationernas representanter upplevde jag att vi hade gemensamma habitus och referenser. Men med bakgrund på olika sidor av världen, i olika kulturella kontexter och med vitt skilda erfarenheter och positioner, skilde sig likväl både våra bakgrunder och nuvarande förhållanden åt. Till skillnad från samtalen med folkhögskoledeltagarna artikulerades

samarbetsparternas berättelser från en helt annan position än min i de rådande geopolitiska maktförhållandena.

Mina, liksom informanternas, positioner och förmågor att röra oss i rummet var dessutom i ständig förändring beroende på tid och plats. Jag och folkhögskoledeltagarna rörde oss på folkhögskolan i Sverige med kulturell och språklig självklarhet, men när kursen sedan förlades till Anderna var de flesta av oss nya i situationen, och var mer beroende av lärarna och andra människor för att ta oss fram i samhället. Lärarna, var, å andra sidan ofta inbegripna i både den andinska och svenska kontexten och förflyttade sig mellan dem med större vana, medan vissa av informanterna var situerade enbart i Anderna.

Det partiella sätt på vilket forskning genomförs, utifrån forskarens begränsade kunskaper och förståelsesystem, gör också att studierna färgas därefter. Detta har betydelse för vilka nyanser som kan uppfattas i forskningen, vilken typ av berättelser olika sorters representationer (och icke-representationer) kan frambringa i forskningen, samt för hur intersektionella maktrelationer kontinuerligt skapas både i de deltagande observationerna och intervjusituationerna. Därför tror jag inte heller att forskarens upplevda likhet med informanterna, eller hens förkunskaper om det studerade fältet, nödvändigtvis behöver vara något enbart positivt för den forskning som skapas. Snarare tror jag att likhet och delade erfarenheter mellan forskare och informanter också riskerar att skapa en falsk känsla av förståelse där det kanske inte alls föreligger en sådan (jfr Sohl, 2014).

Även maktpositionen som svensk forskare i en transnationell utbildningssituation i Anderna utgör en rad metodologiska svårigheter. Exempelvis i relationen till samarbetsparterna och deras erfarenheter av samarbetena med svenska folkhögskolor. Eftersom jag introducerades via den folkhögskola som de hade ett kontrakt med, var jag också osäker på vad vi skulle kunna prata om utan att det skulle upplevas som att vi riskerade att negativt påverka samarbetet mellan organisationerna. Här har jag försökt vara extra vaksam på att inte bedriva forskningen på ett sätt som kan skada relationerna mellan olika parter på fältet.

I avhandlingens klassrumsstudier hänvisar jag till tidigare forskning som lyfter fram skyddandet av en moralisk, vit och borgerlig subjektivitet i volontärbete och feministiska organisationer: en investering i ”godhet” i relation till den koloniala historien. Jag har läst

denna subjektivitet som en diskursiv position som är närvarande, inte bara i klassrummet och de interpersonella relationerna där, utan i hela forskningsfältet. I analysen av materialet ser jag hur både jag och informanterna verkar förhålla oss till denna ideologiska konstruktion: genom att förhandla, reproducera eller utmana den. Delar av intervjumaterialet upplever jag rör sig kring att trippa på tå kring, och försöka skydda, moralisk subjektivitet, både i hur jag ställer frågor och hur informanterna svarar. På så sätt tänker jag att min egen relation till ideologiska konstruktioner av moralisk och god vithet och femininitet kan utgöra begränsningar i att dekonstruera och avtäcka dem.

Jag tänker också att perspektivet att inte dela klassbakgrund med många av folkhögskoledeltagarna kan ha tillfört både begränsande och förstärkande perspektiv. Samtidigt som jag delade en medelklasshabitus med informanterna, och säkert lästes som naturlig i den, präglades mina sätt att uppleva folkhögskolemiljön, klassrummet och forskningsfältet av en känsla av ständig osäkerhet och aktivt upprätthållande av rollen som forskare. Det gjorde också att jag i början drog mig för att göra interventioner på fältet och hellre höll mig i bakgrunden. Samtidigt tycktes dock denna osäkerhet göra att initialt vissa berättelser kom till mig lättare än andra. Detta gällde dels vilka informanter jag i början omedvetet sökte mig till, dels också vilka som sökte sig till mig. På så sätt tänker jag att vissa berättelser kanske har kommit fram på ett annat sätt än om forskningen bedrivits med en självklarhet inför folkhögskoleklassrummet och forskningsfältet, eller utan en blick och ett intresse för maktdynamiker.

Tolkning av materialet

Tolkningen av materialet har varit en pågående process under hela arbetets gång: från de direkta etnografiska situationerna till transkribering, tematisering och skrivandet av artiklarna. Merparten av intervjuerna har transkriberats. Transkriberingsarbetet har varit en del av analysarbetet och ett sätt att på ett djupare plan analysera kommunikationen mellan mig och deltagarna i forskningen. Intervjuerna har gjorts på svenska och spanska, vilket har medfört att en del av materialet har översatts från antingen svenska eller spanska till engelska i artikel III. Även översättningen är, menar jag, en tolkningsprocess: andemeningar och språkliga nyanser, lokala uttryckssätt etc. som ska återskapas men riskerar att gå förlorade i

återgivningen på ett annat språk. På samma sätt kan också min tolkning och skildring av texter präglas av det faktum att enbart svenska är mitt första språk: även här riskerar underliggande betydelser och språkliga skiftningar att gå förlorade, både i min förståelse av det spanska källmaterialet och i min återgivning av det på engelska. Med detta i åtanke har jag försökt vara andemeningen i originalet så trogen som möjligt i arbetet med översättningarna. Jag har också varit medveten om att detta i olika utsträckning gäller allt material, även det på svenska.

Jag har gått igenom intervjuer, transkriberingar och fältanteckningar flera gånger och letat efter mönster som upprepas i materialet. Dessa har jag senare tematiserat. I analysarbetet har jag även här haft en kritisk diskursanalytisk förståelse i bakgrunden, där jag har letat efter hur olika diskurser i materialet kan relateras till större diskursordningar och politiska och historiska kontexter. Det är utifrån den ansatsen som jag har utforskat vad informanternas utsagor kan säga om folkhögskolan som institution. Det är också så jag har behandlat folkhögskolans relation till turism och bistånd. De teman och mönster som växte fram ur fältmaterialet överskred vida formatet för avhandlingen, och jag var tvungen att begränsa urvalet av skildringar att inkludera i artiklarna. Även här har forskningsläget haft en inverkan på vilken tematik jag valt att lyfta i artiklarna. Jag har valt aspekter av de folkbildande praktikerna som på olika sätt kan hjälpa till att bygga vidare på eller nyansera existerande folkbildningsforskning.

Till artikel III valde jag att fokusera på intervjuer med folkhögskoledeltagarna, och deras explicita och implicita beskrivningar av motiv till deltagandet i kursen samt kursens plats i deras livsberättelser. Anledningen var att den här delen av tematiseringen synliggjorde viktiga intersektionella aspekter av kurserna i ett vidare folkhögskolepolitiskt och utbildningssociologiskt perspektiv. Valet av analytiskt fokus gick dessutom i direkt dialog med tidigare folkbildningsforskning om vilka grupper som söker sig till vad för slags utbildningar inom folkhögskolorna. Till denna artikel gjorde jag en kategorisering av vad deltagarna har berättat om sin utbildnings- och uppväxtbakgrund, tidigare sysselsättningar och erfarenheter av utrikes resande samt deras relation till folkhögskolor innan de påbörjade kursen. Kategoriseringen har gjort det enklare att se mönster och göra analyser av deltagarnas motiv och berättelser, framför allt i relation till symboliskt och kulturellt kapital.

Till artikel IV valde jag att fokusera på de spänningar och ambivalenser inför engagemanget, som genomgående framkom ur intervjuerna och på fältet. Jag valde också att ta mig an materialet utifrån ett pedagogiskt perspektiv och med blick för de sociala dynamikerna på fältet.

Framför allt i dessa fältforskningsstudier har flera analysnivåer pågått parallellt i det teoretiska arbetet med avhandlingen. Förutom det klassiska tillvägagångssättet, där teori hjälper forskaren att analysera empiri, har det analytiska arbetet här ofta fungerat på ett mer dynamiskt sätt, där mina perspektiv som forskare ibland ligger nära informanternas egna analyser. I det här sammanhanget betyder det att det inte nödvändigtvis är jag som forskare som i analysen i efterhand ”avtäcker” ideologi och vad ideologi gör, utan det görs hela tiden i empirin, av informanterna själva och i samspel mellan mig och informanterna. På samma sätt har vi förmodligen också hjälpts åt att på olika sätt maskera ideologi och reproducera olika maktförhållanden genom forskningspraktiken.

Avgränsningar

Vad som händer i *TSF* under 90- och 2000-talet undersöks inte explicit i den här avhandlingen. Tidsperioden är förvisso del av den extensiva materialinsamlingen, men behandlas inte specifikt i analysen. Anledningen till detta är främst utrymmesbegränsningar och urval: jag bedömde det helt enkelt som mer relevant att också få utrymme för de samtida fältperspektiven, samt att gräva djupare i de resultat jag fann, i stället för att bygga ut den historiska delen ytterligare eller prioritera många och grunda analyser över lite färre men grundligare resonemang. Ett annat skäl är också att *TSF* får en annan stilistisk karaktär under de senare åren, och bygger mer på reportage av anställda journalister snarare än de tidigare textbidragen från olika praktiker i folkhögskolan.

Även fältforskningsmaterialet är mer extensivt än vad som har behandlats i den här avhandlingen. Anledningen är även här utrymmesskäl, prioriteringar och urval. Det resterande materialet innehåller perspektiv på de specifika frågor som behandlades i kursen, på formerna för organiseringen och för samvaron mellan värdfamiljer, deltagare och lärare. Detta är frågor som antingen, enligt min uppfattning, ligger utanför syftet med avhandlingen eller kräver mer utrymme och forskning för att behandlas på ett grundligt sätt.

Kvalitet, resonans och studiens rimlighet

Det finns många olika synsätt på hur kvalitet ska bedömas i kvalitativ forskning. Validitet och generaliserbarhet, som ofta används för att bedöma kvantitativa studier, är svåra att direkt applicera på kvalitativ forskning. Det betyder dock inte att det inte finns eller behövs kriterier för bedömning av kvalitativ forskning (Larsson, 2005).

I avhandlingen är den kritiska teorin och kritiska diskursanalysen det paraplyparadigm som det teoretiska och metodologiska ramverket utgår från. Det betyder att min syn på kvalitet, validitet och generaliserbarhet i forskningen bygger på förståelsen av kunskap som konstruerad samt historiskt och kulturellt specifik (se Burr, 2003). Det finns dock olika sätt att resonera kring generaliserbarhet i kvalitativ forskning, och resonemangets relevans varierar beroende på den specifika studien och dess kontext (Larsson, 2009). På många sätt befinner sig den här studien i en tradition inom kvalitativ forskning som inte nödvändigtvis ser exempelvis generaliserbarhet som en nödvändighet (Larsson, 2009).

Resonans (se Tracy, 2010) är ett sätt att bedöma kvalitet i kvalitativa studier som jag har inspirerats av när jag har förhållit mig till resonemang om generaliserbarhet. Det relaterar bland annat till hur pass relevant studiens resultat kan vara i förhållande till andra kontexter. Både de historiska och de etnografiska materialen är omfattande och rigorösa. Men det är samtidigt begränsat till det fackliga tidskriftssammanhanget, samt lokala berättelser från ett specifikt fält, och går alltså inte att generalisera till alla transnationella folkhögskolekurser eller folkhögskoledebatter. Att studien kanske inte går att omedelbart generalisera till att gälla alla folkhögskolor eller alla volontärprogram i världen betyder inte att den inte kan vara användbar i andra sammanhang än det studerade. I avhandlingen har jag exempelvis jämfört resultaten med resultat från forskning inom fälten turismstudier och socialt arbete; på samma sätt kan eventuellt min studie vara av intresse inom andra fält än pedagogik och vuxnas lärande. Den kan också vara av vikt för andra praktiker än enbart transnationell folkbildning.

Kredibilitet, studiens rimlighet och trovärdighet, är ytterligare ett begrepp som går att använda för att resonera kring kvalitet och överförbarhet i forskning. Exempelvis hävdas det att om samma resultat uppnås med olika data eller metoder (triangulering), är studien mer

trovärdig. Detta är dock svårt att applicera på den typ av fältforskning och kritisk-metodologiska studie som jag har genomfört, där jag ser varje sammanhang, tolkning och framskrivning som unik och situerad. Det betyder dock inte att olika metoder, teorier, empiriska data och en mångfald av olika röster, såsom de innefattats i den här studien, inte är av värde för forskningen. Men i stället för att betrakta detta som ett sätt att komma närmare ”sanningen” kan det ses som ett sätt att skapa mer komplex kunskap om ett fenomen, en *kristallisering* (Tracy, 2010, s. 843).

Forskningsetik

Avhandlingens format som en sammanläggningsavhandling har inneburit att olika material har krävt olika etiska ställningstaganden och beaktanden: det tryckta historiska materialet från *TSF* har inte krävt samma etiska överväganden som insamlingen och behandlingen av fältmaterialet och intervjuerna. I det senare arbetet har jag varit noga med att följa god forskningssed och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning.¹¹ Forskningsetik är emellertid ett område som inbegriper så mycket mer än enbart en uppsättning regler och skyldigheter som en forskare åtar sig att observera vid en studie. Nedan beskriver jag först hur jag har förhållit mig till föreskrivna etiska regler, för att sedan diskutera forskningsetik ur ett mer övergripande perspektiv.

Jag har gått in i projektet med relativt generella frågeställningar och en öppenhet inför vad som skulle kunna dyka upp i materialet. Forskningsdeltagarna har valts utifrån sin koppling till folkhögskolans transnationella kurser i global utveckling. Fokus har legat på att studera folkhögskolan som institution utifrån hur informanter talar om den och utifrån vad de historiska dokumenten uttrycker. Det har med andra ord inte funnits ett fokus på att utforska enskilda personer, utan fokus har varit på de institutionella, historiska, strukturella och sociala aspekterna av den här typen av folkbildning.

¹¹ <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, hämtad den 4 September 2018 kl. 12:08; https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf hämtad den 1 November 2018 kl. 16:36 (2017 års utgåva är en delvis omarbetning av 2011 års utgåva).

Ett noggrant beaktande av forskningsetiska aspekter har, oavsett studiens institutionella fokus, varit centralt i mitt forskningsarbete. Att genomföra fältstudier innebär att jag som forskare kommit nära in på deltagare och utvecklat relationer, där jag upplever att jag anförtror personliga tankar och känslor under kursens gång – en kurs som många på olika sätt upplevt som känslomässigt påfrestande att hantera. Med detta förtroende följer ett forskningsetiskt ansvar.

Som påpekats har Vetenskapsrådets etiska principer vid samhällsvetenskaplig- och humanistisk forskning, som kan sammanfattas under *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*, varit utgångspunkten för utformningen av intervju- och fältarbetsdelen av studien. Det betyder att jag har använt dem som referenspunkt för hur jag har närmat mig fältet, vilken information jag har delgivit forskningsdeltagarna och vad jag har kunnat garantera dem i fråga om anonymisering och åtkomst av data.¹² Rent praktiskt har det inneburit att jag inledde studien med ett relativt öppet syfte som jag delgav forskningsdeltagarna: att undersöka vad det innebär att på olika sätt vara engagerad i denna typ av transnationell folkbildning. En fråga som jag framhöll som viktig var vilka aspekter av engagemanget som upplevdes som betydelsefulla för forskningsdeltagarna själva. Med den utgångspunkten växte forskningsfokus fram ur fältets berättelser i dialog med de teoretiska ansatser som jag fann användbara i förhållande till empirin.

Förutom att lämna skriftlig och muntlig information om mina skyldigheter som forskare och deras rättigheter som forskningsdeltagare, har jag också påmint om dessa inför varje intervju. Jag har också vid några tillfällen, då intervjuer eller situationer har kommit in på ämnen som jag uppfattade som laddade för forskningsdeltagarna, även där påmint om att de inte behöver svara om de inte vill. Påminnelserna har jag sett som ett sätt att dels vara tydlig om vilka forskningsetiska regler som gäller, men också för att erinra både mig själv och deltagarna om att vi ingick i en forskningssituation.

Jag har inhämtat samtycke från forskningsdeltagarna muntligt. När det gäller enskilda intervjuer har jag, förutom att fråga om de vill delta i en inspelad intervju, efter jakande svar läst upp de

¹² Se informantbrevet som bilaga

forskningsetiska principerna, samtyckeskravet inkluderat, för var och en av dem i början av varje intervju. Därefter har jag frågat om de har något att säga om det. Samtliga deltagare valde att fortsätta deltagandet efter informationen. När det gäller det fältarbete som artiklarna III och IV bygger på, har jag först och främst inhämtat enhälligt samtycke från den medverkande klassen som grupp. Därefter har jag kontinuerligt åter ställt frågan om jag är välkommen att vara med som forskare på gemensamma aktiviteter, såsom lektioner och möten som berör personliga ämnen, under det resande momentet samt under efterarbetet på kursen. Vad gäller fältarbetet i vidare bemärkelse har jag så långt det har varit möjligt informerat om att jag är en forskare som gör en fältstudie när det har dykt upp nya människor på fältet. Som i etnografisk forskning generellt har detta inte alltid fungerat fullt ut, då människor rör sig ut ur och in i fältet på ett för forskaren okontrollerbart vis. Detta har jag parerat genom att i dessa situationer fokusera på de lärare, deltagare och representanter från samarbetsorganisationer som var i studiens centrum.

Kontaktuppgifter för forskningsdeltagarna har förvarats separat från materialet och i en lösenordsskyddad enhet. Materialet har i avidentifierad form förvarats i Linköpings universitets system för förvaring av digitala data. Jag har meddelat informanterna att materialet kommer att skyddas från obehöriga samt att deltagarna inte kommer att figurera med verkliga namn. Jag har försökt att förklara närmare vad det innebär i den här specifika kontexten, exempelvis att materialet inte är sekretessskyddat enligt lag och att behöriga har rätt att begära ut det, samt att jag så långt det är möjligt kommer att skydda forskningsdeltagarnas identitet i skriven text, men inte kan garantera absolut anonymitet.

Med det senare syftar jag på det dilemma som återfinns i all etnografisk forskning, när man i ett försök att avidentifiera materialet skalar av så mycket information om fältet att materialet helt förlorar sin dynamik och inga substantiella analyser i slutänden kan göras. Ett exempel på det i det här sammanhanget är i vilka länder forskningen har bedrivits samt vilka ämnen kurserna behandlar: det är uppgifter som är viktiga för att sätta studien i sin kontext och för att kunna göra analyser av materialet. Samtidigt minskar uppgifter som dessa fältets möjliga yta, och öppnar upp för läsare att göra antaganden om vilka skolor och organisationer forskningen kan ha inriktat sig på. Jag har försökt navigera i detta dilemma genom att anonymisera materialet så mycket

det går utan att förlora viktiga dimensioner av det. Mot forskningsdeltagarna har jag varit tydlig med att dilemman finns, men att de som *individer* generellt för utomstående kommer att vara svårare att spåra. När det gäller de forskningsdeltagare som jag har bedömt vara extra utsatta för eventuell/potentiell anonymisering har jag helt enkelt öppnat för dialog kring vilken information de är bekväma med att jag använder i skriven text, samt haft dessa dialoger som utgångspunkt i anonymiseringsprocessen.

Ytterligare ett exempel på dilemman med anonymisering är att forskningsdeltagarna kan komma att känna igen varandra vid läsning av skriven text. Detta är också ett dilemma som jag har informerat forskningsdeltagarna om. Generellt sett har jag valt att utelämna de uppgifter och de delar av materialet som jag har bedömt kan uppfattas som för avslöjande eller privata.

Till de forskningsdeltagare som visat intresse för resultatet har jag erbjudit återkoppling genom att skicka artikelmanus enskilt via mejl. Där har jag även gett möjlighet för dessa forskningsdeltagare att lämna synpunkter på resultatet, eventuellt ändra pseudonymer eller pronomen, samt att meddela om någon uppgift känns för utlämnande. I vissa fall, där artiklarna skrivits på ett språk som är otillgängligt för figurerande forskningsdeltagare, har jag erbjudit mig att muntligt översätta kontentan av resultaten till ett språk som möjliggör för forskningsdeltagaren att lämna synpunkter.

Sammanfattning av artiklarna

Artikel I: (Inter)nationalistisk folkbildning: Nationalism, säkerhetspolitik och opinionsbildning i folkhögskolans mobilisering för utvecklingsfrågor 1950–1969

Publicerad i *Nordic Journal of Educational History*

Sofia Österborg Wiklund

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

I den första artikeln utförs en kritisk diskursanalytisk läsning av historiskt arkivmaterial från 50- och 60-talet. Det består av 67 artiklar ur olika nummer av *Tidskrift för svenska folkhögskolan (TSF)*, en inflytelserik facklig tidskrift för folkhögskollärare och rektorer. Syftet med artikeln är att spåra de diskurser om internationalisering, utveckling och bistånd som föregick u-linjerna, samt att undersöka vilken roll tidskriften framställer att folkhögskolan spelar inom det framväxande fältet för svenskt internationellt bistånd.

Med utgångspunkt i en diskurshistorisk ansats har jag i den här artikeln fokuserat på avtäckandet av ideologi. Det finns ett uttalat fokus på att se på talet om folkhögskolans internationella engagemang i tidskriften med en kritisk blick. Analysen görs mot bakgrund av förståelsen av nationer som föreställda gemenskaper, samt med utgångspunkt i hur den koloniala världshistorien format och fortsätter att forma Sverige. Internationalisering förstås här som en institutionell reaktion på globalisering.

Resultaten speglar en förändring i *TSF* som sträcker sig över tjugo års tid. Talet om ”u-land” går från att knappt existera till att bli materialiserat i särskilda ”u-linjer” och därmed hela institutioner för folkhögskolans engagemang i det allt mer växande svenska internationella bistånds- och solidaritetsarbetet.

Resultatet är uppdelat i tre teman: nationalism, säkerhetspolitik och opinionsbildning. Det första temat rör hur *TSF*:s tal om internationalisering tar spjörn mot redan etablerade diskurser om

folkhögskolans nationalistiska och "nordistiska" ambitioner genom medborgarfostran i nationell samhörighet. Genom internationaliseringen skulle fosterlandet utvidgas mot nya horisonter. I materialet porträtteras "u-landet" i analogi med svunna tiders Sverige. Detta görs både genom ett romantiserande av de dåtida svenska strävandena för utveckling via folkbildning och genom ett exotifierande av de samtida förehavandena i utvecklingsländerna. Här drar jag paralleller till folkbildningens historiskt nationalromantiska strömningar och dess roll i nationsskapandet, samt observerar hur dessa diskurser verkar förflyttas till engagemanget för internationalisering.

Det andra temat rör hur u-landsengagemanget ramas in säkerhetspolitiskt och som ett skydd mot "hotet från massorna". Här speglar materialet de säkerhetspolitiska motiv som tidigare forskning lyft fram angående etableringen av svenskt internationellt bistånd. I *TSF* översätts dock denna diskurs till att spegla den svenska folkhögskolans och folkbildningens roll i utvecklingsarbetet, vilken blir att folkbilda människor i utvecklingsländerna i syfte att förhindra en eventuell revolution. Här drar jag en parallell till folkbildningens historiska revolutionsstävjande funktion i Sverige, och hur denna idé färdats över tid och in 50- och 60-talets uppvaknande för utvecklingsfrågor i *TSF*. Folkbildningselitens ideologiskt färgade rädsla för "massorna", och ambitionen att styra dessa genom bildning, övergår därmed från att åsyfta den svenska underklassen till att röra den globala. I slutet av 60-talet blir det tydligt hur ett diskursivt skifte har skett i frågorna, då redaktionen uttryckligen vänder sig mot denna föreställning och i stället betonar solidaritet. En postkolonial, anti-imperialistisk och kritisk riktning växer fram i folkhögskolan i takt med att sextioåttarörelsen får fäste.

Det tredje temat skildrar hur *TSF*'s presentation av folkbildningens uppgift inom utvecklingsarbetet förändras över tid: från att karaktäriseras av ett "hjälpande" av utvecklingsländernas folk till att i stället handla om (opinions)bildning gentemot den egna svenska befolkningen. I folkhögskolans hjälpande diskurser framställs den folkbildning som en gång hjälpte Sverige ur fattigdom och mot demokrati och modernitet som en hoppfull metod att överföra till utvecklingsländerna. Rörelsen mot en opinionsbildande roll tar en form som i mångt och mycket än i dag präglar många av de resande kurserna: det globala Syd blir bärare av en kunskap som ska förmedlas genom

folkhögskolans engagemang och vidarebefordras till det svenska samhället via informationsarbete.

I slutdiskussionen relaterar jag resultaten till hur både biståndet och folkbildningen kan vila på liknande idétraditioner om skapandet av nationell identitet och deras roll i det framväxande utvecklingsarbetet. Artikeln lyfter också frågor om hur vi kan förstå dagens folkhögskolekurser i global utveckling mot bakgrund av diskurserna på 50- och 60-talen.

Artikel II: Reflexiv internationalisering: utvecklingsfrågor som ett bildningsområde för en folkhögskola i takt med tiden

Accepterad i *Nordic Journal of Educational History*

Sofia Österborg Wiklund

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

I den andra artikeln bygger jag vidare på de initiala historiska arkivstudierna av folkhögskolans transnationella engagemang som återfinns i artikel I. Den här artikeln fokuserar på internationaliseringsdiskurser i *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan (TSF)* mellan 1970 och 1989, det vill säga perioden efter 1950–1969, då folkhögskolans engagemang för utvecklingsfrågor konsoliderats någorlunda och materialiserats i särskilda u-linjer, samarbeten med SIDA och andra upparbetade former. Syftet med studien är att undersöka vilka innebörder som internationalisering får över tid, vem detta skulle beröra samt hur skribenter i tidskriften diskuterade varför folkhögskolan skulle engagera sig i det. Även här utgår studien från kritisk diskurshistorisk analys och en syn på internationalisering som en reaktion på globaliserande krafter.

Resultatet är uppdelat i tre teman: hur retrospektiva tillbakablickanden används som återkommande retoriska grepp i diskursen om internationalisering, hur folkhögskolan och internationaliseringen speglar ett senkapitalistiskt tillstånd, samt hur den

internationella folkbildningens subjekt förändras över tid mellan 70-talets början och 80-talets slut.

Det första temat – hur internationaliseringen speglas genom ett retrospektivt angreppssätt – syftar till att belysa hur en samtida identitet och uppdrag i en allt mer globaliserande värld skapas genom tillbakablickande i historien. Detta knyter an till resultaten i artikel I, där internationalismen artikulerades genom nationalistiska diskurser samt den egna svenska erfarenheten av folkbildning som en hävstång som kunde vara effektiv även för utvecklingsländernas fattigdom. Det är diskurser som går igen under 70-talets första år, men som med tiden sinar och utmanas av postkoloniala tolkningar och anti-imperialistisk systemkritik av världsordningen. Det retrospektiva går emellertid igen även här: genomgående i materialet, i synnerhet för den senare delen av perioden, är att samtidens engagemang förstås utifrån en kontrastering med dåtidens. Under 70-talet kritiseras 50- och 60-talets filantropiska drag och under 80-talet problematiseras 70-talets naiva perspektiv på utvecklingsproblematiken.

Under det andra temat tolkas den alltmer reflexiva och självkritiska hållningen i utvecklingsengagemanget som ett uttryck för folkhögskolans internationalisering under en avancerad liberalism och nyliberal epok. Härvid förstås också internationaliseringen och u-landsproblematiken som svårare och mer komplex, om inte *omöjlig*, och engagemanget präglas allt mer av eget, personligt ansvar och skuld.

Under perioden sker också en skiftning, dels rörande vem som blir den internationella folkbildningens subjekt, dels i fråga om vilken roll den svenska internationella folkbildningen ska ha. Under denna period tar fler kvinnor och i viss mån skribenter från det globala Syd plats i tidskriften, och ger tidskriften en större mångfald av röster jämfört med den tidigare ofta manliga, västerländska och majoritetsvenska representationen. Liksom resultaten i artikel I utvisade övergår den internationella folkbildningens subjekt från att vara folkbildande gentemot underklassen i det globala Syd till att själv bli bildad och bedriva (opinions)bildning gentemot den egna befolkningen. Resultaten ger en bild av hur utvecklingsfrågor inom folkbildningen formas som ett attraktivt bildningsområde för en västerländsk medelklass.

Artikel III: Könade (klass)resor och solidaritetsparadoxer inom folkhögskolans transnationella kurser i global utveckling

Publicerad i *Utbildning och demokrati*

Sofia Österborg Wiklund & Henrik Nordvall¹³

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

Den här artikeln bygger på en intervjustudie och fältarbete med unga kvinnor och icke-binära transpersoner som gick en kurs i global utveckling på folkhögskola någon gång mellan åren 2013 och 2017. Syftet med artikeln är att fokusera specifikt på deltagares perspektiv på utbildningen och på så vis bidra till förståelsen av den samhällskritiska folkbildningens villkor och dilemman. Utifrån detta analyserar vi här hur deltagarna närmar sig utbildningen, vilka värden och motiv de tillskriver den samt hur samspelet mellan olika maktordningar och sociala identiteter skapar olika skäl och förutsättningar för deltagandet. Intervjustudien ställs mot bakgrund av folkhögskolans internt stratifierade karaktär, där deltagare från resursstarka grupper i samhället tenderar att orientera sig till dess särskilda kurser med inriktning på exempelvis musik, journalistik och politik. Detta står i kontrast till folkhögskolans allmänna kurser, som tenderar att koncentrera deltagare som av olika anledningar har haft svårt att påbörja och/eller slutföra gymnasiestudier.

Resultaten analyseras med hjälp av kritisk-teoretiska och kultursociologiska ansatser. De speglar tre teman rörande den resande folkhögskolekursen som utbildning: dess funktion i förädländet, eller

¹³ Sofia Österborg Wiklund har ansvarat för studiens design, datainsamling och analys, samt utvecklande av det teoretiska perspektivet. Henrik Nordvall har bidragit med att positionera studien i relation till en inomvetenskaplig diskussion samt med att utveckla artikelns struktur.

förvärvandet, av specifikt medelklasskapital; dess betydelse som ett alternativ till mansdominerade folkhögskoleutbildningar; samt dess existens som en plats för skapandet av god och moralisk subjektivitet i förhållande till traditionella biståndsdiskurser och turism.

Det första temat behandlar hur specifika kulturella övre medelklassideal präglar kursen, och hur deltagarna skapar och förhåller sig till detta utifrån sina respektive klassade och könade positioner. Majoriteten av deltagarna kommer från urbana medelklasshem, medan en minoritet har sin bakgrund i landsortsarbetarklass. Klass speglas inte minst i deltagarnas beskrivningar av folkhögskolans plats i deras livsplaneringar. För deltagarna från övre medelklasshem framställs kursen som en självklar del i livsplanen eller som ett rekreativt "sabbatsår", samtidigt som den av deltagarna från arbetarklasshem beskrivs som ett viktigt medel för att skapa sig samhälleligt inflytande och/eller för att göra en uppåtgående klassresa. I det senare fallet fylls kursen inte bara med informella kunskaper utan också med enträget arbete för att erhålla praktiska meriter.

Det andra temat visar att kursen, trots att den lyfter global världspolitik och utvecklingsfrågor, för många deltagare också har en stark association till folkhögskolans högststatusutbildningar i musik. I dessa berättelser framstår folkhögskolan som en (efterlängad) plats att primärt utöva kultur på. Musikutbildningarna har emellertid ett rykte om sig att vara "snubbiga", varför vissa deltagare sett resande kurser som en mindre mansdominerad variant av folkhögskoleutbildning. Kursen blir därmed här ett alternativt sätt för unga kvinnor och transpersoner att få tillgång till en efterlängad folkhögskoleerfarenhet utan att riskera att hamna i ett cis-mansdominerat sammanhang.

I det tredje temat beskriver vi hur deltagarna skapar sig moraliska och reflexiva subjektiviteter som en reaktion på de globala och strukturella orättvisor de presenteras för i kursen. Bland annat tar denna reflexivitet sig uttryck i hur deltagarna kontrasterar folkhögskolan mot koloniala diskurser om traditionellt bistånd och turism, sfärer som blir projektytor för vad kursen och deltagarna *inte* är och *inte* vill bli förknippade med. Samtidigt ifrågasätter deltagarna, och förhåller sig kritiskt till, tanken att ett engagemang som tar sig uttryck via folkhögskolan automatiskt skulle legitimera ett resande som annars skulle ansetts omoraliskt.

Slutdiskussionen lyfter fram hur intersektioner av makt, men också plats, blir centrala för hur folkhögskoleerfarenheten ges mening av deltagarna. Vi konstaterar också att kursens deltagarunderlag inte i sig utmanar folkhögskolans interna stratifiering av olika kurser, utan snarare utgör ett relativt homogent rum. Vi ser likheter mellan den här kursen och de högt ansedda musikutbildningarna inom folkhögskolan, beträffande deltagarunderlag och deras betydelse inom folkhögskolesfären: även den här kursen koncentrerar resursstarka grupper, men med betoning på unga kvinnor i stället för de unga män som söker sig till musikutbildningarna.

I slutdiskussionen utvecklar vi även hur deltagarna relaterar till liknande dilemman och paradoxer som beskrivits i forskning om etnisk turism med dess bildningsfunktion för den västerländska välutbildade medelklassen. Vi ser dock att en kritisk reflektion sker bland deltagarna på ett sätt som kan ses som särskiljande från hur attityderna presenteras i tidigare forskning om etnisk turism.

Här verkar deltagarna försöka förhålla sig till ett kolonialt förflutet och en postkolonial samtid dels genom att vilja avsäga sig detta arv, dels genom att investera i en moralisk, reflexiv, kosmopolitisk, berättigad och god subjektivitet. Detta lämnar också utrymme för att disidentifiera sig med arvet, eller att omförhandla det, genom att försöka navigera i de globala strukturer som villkorar engagemanget.

Artikel IV: In and Against Global Injustice – Decolonizing Folk High School Education on Global Development

Manus under peer review

Sofia Österborg Wiklund

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

Liksom artikel III bygger den här artikeln på intervjumaterial och klassrumsstudier i anslutning till en ettårig folkhögskolekurs i global utveckling och rättvisa. I studien deltar lärare från både Sverige och samarbetsorganisationer i värdlandet, samt svenska kursdeltagare. Till skillnad från de övriga bidragen har den här artikeln skrivits på engelska

och för en internationell publik. Därför utgår den främst också från internationella forskningsdebatter om folkbildning och pedagogik. Den teoretiska förståelsen knyter an till begreppet ”in and against” som inom vuxenpedagogisk forskning använts för att beskriva de spänningar och paradoxer som uppstår för aktivister som arbetar systemkritiskt för social rättvisa, men är beroende av samma system för att utföra sitt arbete.

I artikeln undersöks just denna innanförmotståndets typ av spänningar och motsägelser: hur de uttrycks och förhandlas i informanternas berättelser, samt hur klassrummet, och informanternas olika positioner i det, kan (om)tolkas utifrån detta. Det övergripande syftet är att undersöka vad dessa slags skildringar kan berätta om de institutionella, strukturella och globala förutsättningarna för den här typen av transnationellt folkbildningsengagemang. Analysen är uppdelad i två sektioner: det första temat speglar berättelser om innanförmotstånd i relation till förutsättningarna på global och institutionell nivå, medan det andra temat fokuserar på hur dessa tar sig uttryck i klassrummet.

Resultaten visar hur den postkoloniala verklighet som omgärdar kursens strukturella villkor speglas i berättelserna. Exempelvis manifesteras den i hur konsumtionsdiskurser påverkar kursens uppgift att arbeta för politisk transformering och solidaritet, men också hur detta påverkar relationerna mellan lärare och deltagare från Syd och Nord. Postkoloniala verkligheter är också något som kursens lärare på olika sätt förhåller sig till: kursens pedagogik ses som ett viktigt verktyg i kampen för att deltagarna (och lärarna) tillsammans ska kunna avkolonialisera världen och sig själva. Här knyter jag an till debatten om folkbildningens ideologiska rörelse från att ställa kollektivt, politiskt arbete i centrum mot att mer betona individuell, personlig utveckling. Det senare får här nya innebörder, då det snarare blir en förutsättning än ett mål i sig, för att, i en värld präglad av individualism, kunna arbeta med just de strukturella och politiska frågorna.

Resultaten lyfter även fram hur innanförmotstånd manifesteras i de sociala och pedagogiska dynamikerna i klassrummet. En aspekt blir därvid att som deltagare möta en världspolitisk historieskrivning som är radikalt annorlunda än den gängse, samt att förhålla sig till sina geopolitiska positioner och identiteter i denna nya beskrivning. Detta beskrivs som en ”chock” eller en ”kris” som tar sig uttryck på flera olika

sätt, bland annat i hur deltagarna sluter sig inne i sin grupp, undviker vissa ämnen och gräver ned sig i andra. För lärare har det kommit att innebära att på olika sätt parera, förutse och hantera deltagarnas reaktioner på antirasistisk och antikolonial pedagogik och innehåll.

Resultaten visar också hur både deltagarna och lärarna lever och erfar innanförsmotstånd genom intersektionella maktdimensioner och relationer i klassrummet. Genom lärarnas och deltagarnas berättelser speglas ett klassrum som är normerande vitt, övre medelklass samt även cisnormativt. Detta reflekteras både i hur informanterna explicit själva talar om sitt klassrum, men också indirekt i de sätt på vilka de erfar klassrummet samt huruvida klassrummet "skaver" och blir obekvämt för dem. Detsamma återfinns i sätten att avlära sig hegemonisk kunskap. Samtidigt som vissa lärare och deltagare inte upplever sig "äga scenen" i klassrummet på ett självklart sätt, antyder resultaten att det för andra deltagare finns en självklar *förväntan* om att äga densamma. Friktioner, men också insikter, uppstår när dessa förväntningar omförhandlas i klassrumsdynamiken.

I den sammanfattande slutdiskussionen lyfter jag fram studiens bidrag till att belysa intersektionella processer av innanförsmotstånd i transnationell, folkbildande verksamhet. Den skildrar en verksamhet med rötter i emancipatoriska kamper, samtidigt som den är komplext inbäddad i samma globala, institutionella och sociala strukturer som den kritiserar.

Diskussion

Det övergripande syftet med den här avhandlingen är att utforska den svenska folkhögskolans engagemang i globala rättvisefrågor, med utgångspunkt i transnationella kurser i global utveckling, deras framväxt och nutida praktik. Jag har studerat de politiska och historiska kontexter som kurserna vuxit fram i, vilka berättelser om global rättvisa, engagemang och kursernas betydelse som framkommer, hur de förändras över tid, vilka dilemman som uppkommit och hanterats i praktiken samt hur vi kan förstå folkhögskolan som institution utifrån detta. Det är ett forskningsfokus som har inneburit såväl en historisk undersökning som ett fältforskande arbete. På så vis har också avhandlingen kommit att delas upp i två delar: den ”historiska” och den ”samtida”, med skild empiri, teori och metodologi. Tidskriftsskribenten Paul och folkhögskolläraren Vilma fick i inledningen till den här avhandlingen representera dessa två inriktningar och hur folkhögskolans engagemang för global utveckling kan formuleras utifrån helt olika tider, platser och erfarenheter.

Med andra ord finns det ingen homogen berättelse om folkhögskolans engagemang för global utveckling: avhandlingens huvudresultat är att det finns multipla berättelser, och att de är brokiga, mångbottnade och ibland svårtolkade. De artikuleras utifrån olika ståndpunkter: deltagare, lärare, representanter från samarbetsorganisationer, och skribenter i tidskriftssammanhang. De uttrycks utifrån helt olika intersektionella erfarenheter och förutsättningar.

Inte minst berättas de också utifrån olika tids- och rumsmässiga förhållanden: från caféer och hotell, på ett folkhögskoleinternat, i praktisk verksamhet eller hemma hos någon i samtidens Latinamerika och Sverige. De berättas också från, vad jag föreställer mig, stora skrivbord i borgerliga svenska hem på 50- och 60-talen. Från någons arbetsrum på en folkhögskola, eller kanske från ett utvecklingsprojekt någonstans i världen under 70- och 80-talet. Berättelserna om folkhögskolans transnationella engagemang för global utveckling följer sin tid, skapas av och skapar sina samtida, historiska och politiska sammanhang.

I den här slutdiskussionen behandlar jag avhandlingens sammantagna resultat genom att återvända till sju olika berättelser som

på olika sätt figurerat i de olika delstudierna. Förutom berättelserna om Paul och Vilma handlar det också om Agnes, Alex, Patricia och Natalia från fältstudierna, och Jan från de historiska studierna. Från deras berättelser utgår sedan diskussionen om hur vi kan förstå engagemang för utvecklingsfrågor inom folkhögskolan, förr och i dag, samt i relation till tidigare forskning.

Berättelser från förr

”Låt oss inte kasta bort vare sig det nationella eller det nordiska, det hör med till vår ’ursprungsmiljö’ som vi aldrig kan springa ifrån utan fara” (TSF 1972:4). Det förmanar Paul i *Tidskrift för svenska folkhögskolan* år 1972 med anledning av folkhögskolans allt snabbare internationalisering. Han säger det med förbehållet att folkhögskolan samtidigt måste hålla sig öppen ”mot Europa, mot världen, för vad vi kan få och ge” (TSF 1972:4).

Paul befinner sig i en brytpunkt i folkhögskolans internationalisering. Folkhögskolan har i TSF under en period av mer än tjugo år gått från att identifiera sig med den i sammanhanget väletablerade nationalismen och nordismen till att allt mer anpassa sig till en ökad internationalisering i efterkrigstidens, avkolonialiseringens och det kalla krigets tidevarv. Folkbildningen blir delaktig i det internationella biståndsväsende som samtidigt höll på att etableras i Sverige och internationellt. För folkhögskolan innebär det att ”det internationella” successivt blir synonymt med ”u-landsfrågor”, och folkhögskolans roll i detta ses som inte bara folkbildande, utan också medborgarfostrande och nationsbyggande, både i arbetet med opinionsfrågor och i det konkreta biståndsarbetet.

Paul tillhör den generation folkbildare som värnade om betydelsen av bygden och det nordiska och nationella för folkhögskolan. Han talar från ett specifikt hegemoniskt perspektiv, situerat i en folkhögskola som traditionellt karaktäriserats av en patriarkal ordning (jfr Runesdotter, 2010). Hans konstaterande, citerat i inledningen till den här avhandlingen, att det ”lagts ett dubbelspår till u-land” bygger vidare på en diskurs om ett u-landsengagemang som tidigare beskrivits som relativt enkelt för de svenska folkbildarna: den svenska erfarenheten av fattigdom och svält, och folkbildningens betydelse för vägen därifrån, går att, och bör, exporteras till utvecklingsländerna. I 70-talets systemkritiska och anti-imperialistiska tidsanda och allt mer komplexa

globalisering, blir uppvaknandet till de nya förhållandena ganska abrupt för den äldre generationen folkbildare: den västerländska civilisationen betraktas inte längre som världens mittpunkt, och den svenska folkbildningens uppgift som hjälpare av världens fattiga är inte längre lika självklar.

Inom folkbildningsforskningen har nationalism, nordism och patriotism studerats som en historiskt ideologiskt viktig del av det nordiska folkhögskoleväsendet ända sedan dess begynnelse. Dessa ideologier har sedan tagit sig olika uttryck över tid och på olika platser (se t.ex. Edquist, 2009; Maliszewski, 2008; Leppänen, 2011; Nordvall, 2013). Detta har bland annat uttryckts via skapandet, i folkbildande praktiker, av en svensk nationell självbild som modernt och i framkant, i kontrast till den bakåtsträvande ”andra” (Dahlstedt & Nordvall, 2011). Den nordiska folkbildningen har också studerats utifrån sin medborgarfostrande roll och styrande funktion gentemot de breda folklagen. Det fanns ambitioner att ”fostra de lägre klasserna” och skydda borgerskapet mot massfenomen och social orolighet (Tøsse, 2009; Nordvall, 2013; Berg & Edquist, 2015). Säkerhetspolitiska motiv var också närvarande i biståndsdebatten (Nilsson, 2004). Folkbildningen var dessutom under tidigt 1900-tal ett viktigt verktyg för att förhindra degenerering av ”den svenska folkstammen” (Nordvall, 2013). Resultaten i den här avhandlingens artiklar utvecklar dessa analyser genom att påvisa hur folkhögskoleväsendet, i en allt mer globaliserande värld, omformulerar sitt varande och uppdrag med utgångspunkt i dessa redan väl etablerade ideologiska konstruktioner. ”Det internationella” i *TSF* formulerades och utvecklades bland annat utifrån de redan vedertagna nordistiska och nationalistiska traditionerna i folkhögskolan, samt utifrån en eurocentrisk och kolonial självbild.

Ett sätt på vilket detta gjordes var genom att i talet om utvecklingsfrågor på ett nationalromantiserande sätt knyta an till bilder av det forna Sverige, folkbildningens roll i landets demokratisering och modernisering, samt dess potential att kunna göra detsamma i det samtida ”u-landet”. Att skapa ”likhet” med de i övrigt så väsensskilt uppfattade utvecklingsländerna genom romantiserandet av det svenska förflutna fungerade här som ett retoriskt grepp för att motivera varför folkhögskolan över huvud taget skulle engagera sig i utvecklingsfrågor. Ett annat sätt detta görs på är att rädslan för social orolighet och revolt bland den inhemska, svenska arbetarklassen översätts till att omfatta

utvecklingsländernas underklass. I skärningslinjen mellan folkhögskolans – och biståndets – diskursordningar uppstår idén om folkbildningen som ett sätt att stävja detta.

Pauls uppmaning att inte glömma bort folkhögskolans hemvist i det nordiska och svenska, är en diskurs som sinar ju längre in i 70-talets allt mer systemkritiska och antikoloniala folkhögskoleklimat materialet hör hemma. Precis som Paul konstaterar blir det under de tidigare årtiondena ”alltmer klart, att Europa inte längre är det världens kulturnav, kring vilket allt vänds” (*TSF* 1974:4), och de kolonialiserade folken kräver sin rätt. I *TSF* framkommer fler och fler motdiskurser till de tidigare sätten att förstå Sverige och folkhögskolan i relation till världen, och tidskriften präglas allt mer av postkoloniala och marxistiskt systemkritiska inlägg. Generellt går Sverige från ett ”white purity” till ett ”white solidarity” paradigm (Hübinette & Lundström, 2014).

Tidigare forskning har beskrivit hur rörelsen Progressiv folkhögskola var en drivande kraft för förändring inom den tidigare traditionstyngda och patriarkala folkbildningsinstitutionen. Den sammanförde samtidens radikala idéer med folkhögskolans historiska tradition av förnyelse och särställning i förhållande till det övriga utbildningsväsendet och samhället. Progressiv folkhögskola påskyndade därmed omformuleringen av folkhögskolans roll utifrån de omgivande samhällsströmningarna. På så vis hamnade folkhögskolan åter ”i takt med tiden” (Runesdotter, 2010, s. 165). Resultaten från studiet av *TSF* breddar den här analysen ytterligare genom att visa på vilka sätt ”det internationella” och ”u-landsengagemanget” ingick i denna förnyelse och strävan att som utbildningsinstitution hålla jämn takt med tiden.

Åttiotalet bär med sig nya insikter och dilemman för *TSF*:s skribenter. Det tidigare relativt oprobatiska ”u-landsengagemanget” blir mer komplext och svårfångat och skribenterna ger uttryck för en ökad reflexivitet och självkritik. I ett temanummer under det sena 80-talet framträder en ”resignerad och trött, trött” Jan Lövenvald – en skribent som kritiskt blickar tillbaka på 70-talets engagemang. Krasst konstaterar han att det egentligen nog mer handlade om ”personlig problematik” och ”samhällelig trend” än om långsiktigt förändringsarbete. ”Självfallet var det så mycket enklare att lägga skulden på kapitalet och på samhället än på den egna livshållningen och på den egna bristen på ansvar” (Jan Lövenvald, *TSF*, 1988:7). Han

skildrar ett sätt på vilket det blev vanligare att ”hålla takten med tiden” i *TSF*, nämligen genom retrospektion och tillbakablickande med en kritisk blick, snarare än genom ett, som tidigare, nationalromantiserande av det förflutna. I likhet med Jans kritiska hållning gentemot det han uppfattar som en chimär av engagemang, ger 80-talets material uttryck för en allt mer påtaglig självreflexivitet, där skribenterna i högre grad problematiserar sina egna positioner och intentioner i världsordningen. Det *egna*, individuella, *ansvaret* betonas i kontrast till, som Jan formulerar det, ”kapitalet” eller ”samhället”. ”U-landsfrågorna” betraktas generellt som långt mer komplexa och ”svåra” än vad som tidigare uttryckts.

Jan befinner sig i ännu en kritisk vändning för ”det internationella” på folkhögskolan, nämligen 80-talets, med neoliberalismen och en allt snabbare accelererande globalisering. Skribenterna blir mer medvetna och reflekterande kring de globala villkor de verkar i. Under ungefär samma tidsperiod myntades begreppet ”in and against” inom den brittiska vuxenutbildningsforskningen (se LEWRG, 1979). Uttrycket betecknar en liknande reflexiv komplexitet i relationerna mellan aktivister och de strukturer och institutioner de gör motstånd emot. Det är en reflexivitet som skribenterna i *TSF*, om än kanske på andra sätt, ger uttryck för under den här tidsperioden. Det har också bäring i dagens folkbildande praktiker så som de tar form i den här avhandlingens fältforskande del, liksom i tidigare forskning (se exempelvis Crowther & Martin, 2009; Von Kotze & Walters, 2017; McLaren, Martin, Farahmandpur & Jaramillo, 2004; Mayo, 2005; Mueller, 1988; Berg, 2007).

I tidigare forskning beskrivs hur just historicitet och institutionell självreflexivitet i relation till folkhögskolans självidentitet kan förstås som ett modernitetsprojekt. Här tjänar det självreflexiva tillbakablickandet ett syfte att utveckla strategier för framtiden. Detta är tydligt vid existentiellt kritiska tidpunkter för skolformen, då historiciteten blir viktig för att uppehålla självidentiteten (Landström, 2004). I den här avhandlingens bidrag kan vi ana att olika faser av internationaliseringen av folkhögskolan utgör sådana existentiellt kritiska tidpunkter, enbart genom att observera hur dessa hanteras retrospektivt.

Att ”u-landsfrågorna” blir allt mer komplexa sker parallellt med att fler röster tar plats i *TSF*: från en övervägande manlig representation

syns nu fler kvinnor, och till viss del skribenter från det globala Syd, i tidskriften. Det som Paul konstaterar, att ett filantropiskt missionsengagemang från de svenska folkbildarnas sida nu börjat överges till förmån för ett ömsesidigt givande och tagande, uppstår som en motdiskurs mot de tidigare idéerna. Detta beskrivs både med demokratiska ambitioner i åtanke, men också som en projektionsyta för det självreflexiva identitetsskapandet. Folkhögskolan går här från att vara den som är kunskapens givare till att bli mottagare av kunskap, och det globala Syd blir bärare av kunskap som för de svenska folkbildarna är åtråvärd.

Skiftet innebar också att (opinions)bildning gentemot den egna, svenska befolkningen blev en viktig folkbildande uppgift för folkhögskolan, i kontrast till de tidigare ambitionerna om folkbildningen som en utbildning som övervägande riktade sig till befolkningsgrupper i utvecklingsländerna. Detta skifte i fokus kan förstås mot bakgrund av effekterna på lärandets konkurrenskraftiga ställning i en allt mer avancerad liberalism. Tidigare forskning lyfter fram skiftet mot att styra befolkningen genom individens lärande snarare än ovanifrån. Att befolkningen engagerar sig i ett livslångt lärande anses därmed garantera att välfärdsstaten Sverige kan hålla sig i framkant i den globala konkurrensen (Fejes, 2006). I den här avhandlingens historiska artiklar bidrar resultaten med en förståelse av hur detta tar sig uttryck i en avancerad liberalism specifikt i folkhögskolan. Här omsätts ”det internationella” och utvecklingsfrågorna i ett sådant lärandeimperativ och blir ett bildningsområde värt att investera i.

En lärandefiering av ”det internationella” är en trend som följer konstaterandet att folkbildningen allt mer har ”blivit en arena för enskilda individers strävan att förverkliga sig själva” (Sundgren, 1999, s. 288). Tidigare forskning har uppmärksammat volontärerfarenheten som ett bildningsområde för västerländsk medelklass. Det kan spåras tillbaka till de europeiska adliga ungas ”Grand Tour” under 1600- och 1700-talet och har historiskt tagit sig olika uttryck (Jonsson, 2012). Ett samhällsligt erkännande av det internationella hjälp- eller volontärarbetets ”standardberättelse” som ett bildningsområde har lett till att det i dag har kunnat förgrenas ut i kommersiell verksamhet: volontärturismen (Jonsson, 2012). Volontärturismen har i tidigare forskning lyfts fram som en utbildningsväg för det globala resursstarka skiktets unga, där de kan utveckla den kompetens, flexibilitet och ideala

subjektivitet som krävs i en neoliberal världsordning (Vrasti, 2013; 2010).

Den transnationella folkbildningen för global utveckling positionerar sig som annorlunda än, och ofta gärna i opposition till, volontärturism på det som Jonsson (2012) kallar det internationella hjälparbetets fält. Men min analys är att diskurser färdas mellan olika institutioner och påverkar varandra: det är med andra ord svårt att föreställa sig en folkhögskola som inte på något sätt förhåller sig till globala logiker som exempelvis marknadisering. Folkhögskolan kan förstås som inbegripen i turismens nomos: en territorialiseringskraft som omvandlar världen på ett sätt där ”det blir allt svårare analytiskt och konkret att skilja turism från andra aktiviteter, att skilja turisten från andra konsumenter, men också att skilja konsumenten från medborgaren och människan” (Schough & Tesfahuney, 2010, s. 19). Genom att relatera till forskning om volontärturism och etnisk turism kan vi förstå de resande praktikerna i folkhögskolans transnationella engagemang på nya sätt. Att det ”internationella”, som synonymt med utvecklingsfrågor, växer fram som ett viktigt (opinions)bildningsområde inom *TSF* och folkhögskolan, kan därmed förstås utifrån tidens utbildningspolitiska, postkoloniala, och begynnande neoliberala, historia samt i relation till en ökad mobilitet i väst och ökad turistifiering av folkbildningsmedborgaren, liksom de specifika symboliska kapital detta medför. Samtidigt går det inte att reducera det (opinions)bildande skiftet till att enbart handla om självförverkligande för svenska folkbildare. Det utgör också en viktig politisk kraft för folklig, transnationell mobilisering för global utveckling och rättvisa.

Opinions- och informationsarbetet gentemot de svenska kontexterna kom att präglade folkhögskolans resande kurser i global utveckling på ett sätt som alltså har bäring. Än i dag arbetar många resande folkhögskolekurser med spridning av information och opinionsbildning på ett sätt som utvecklades under 70- och 80-talen. Och på många sätt kan vi se de reflexiva, självkritiska dragen ta sig nya uttryck i de nutida materialen.

Berättelser från nutiden

De nutida studierna utspelar sig på 2010-talet inom en resande kurs lokaliserad på en folkhögskola i Sverige och på hotell, i hem, i konkreta

verksamheter, på kontor och caféer på olika ställen i den andinska regionen i Latinamerika.

Den första berättelse jag vill illustrera kommer från utkanten av en storstad i Anderna. Folkhögskolläraren Vilma och jag sitter på en blåsig trottoar en bit bort från det hotell där vi och deltagarna för tillfället bor. Vilma har pratat om de pedagogiska potentialerna med resande kurser för att avlära kolonial kunskap, och säger: "För mig är det viktigt att deltagarna bortom att komma hit och lära känna (kontinenten) och antingen gilla den eller inte gilla den, ska få djupare insikt än vad man kan få på teoretisk väg om kolonialismens påverkan". Hon berättar att hon vill förmedla hur den globala orättvisan hänger samman med den europeiska koloniseringen. För att göra det är det viktigt att vi lär oss om "kolonialismens olika skepnader: i oss, i våra handlanden, i vår självbild och så vidare".

På många sätt är detta ett syfte som skiljer sig från andra resande kurser, vilka ofta har sitt fokus på andra aspekter av globala frågor: global utveckling mer generellt, miljö- och hållbarhetsfrågor eller kristen mission. Att arbeta med ett avkolonialiserande anspråk inom den transnationella folkbildningen visar sig ha många olika dimensioner. Inte minst ger de berättelser som kommer ur detta engagemang viktiga perspektiv på hur vi kan förstå den transnationella folkbildningen och folkhögskolan som institution, samt vilken den historiska och världspolitiska kontexten är som den verkar i och emot. Detta ger i sin tur en bild av villkor och förutsättningar för ett avkolonialiserande arbete i folkhögskolan och vad detta arbete gör för, och med, dem som är involverade i det.

Innanförmotstånd, och de dilemman som uppstår i spänningen mellan att arbeta för global rättvisa och avkolonialisering inuti ett sammanhang som ofrånkomligen bygger på global orättvisa, får många dimensioner i våra samtal. Det är utifrån en uttalad erfarenhet av kamp mot kolonialism underifrån som Vilma identifierar folkhögskolan som en utbildningsinstitution i behov av avkolonialisering. En postkolonial verklighet och neoliberal världsordning sätter ramarna för vad som blir möjligt att göra under kursen. De formar lärarnas och deltagarnas varande i verksamheten, innehållet i undervisningen samt relationerna mellan oss, deltagarna, samt de andra lärarna och handledarna från samarbetsorganisationerna.

I storstaden belägen en bit bort bor Natalia. Natalia har under årtionden arbetat i relation till folkhögskolan via sin organisation. Hon har länge varit med och tagit emot svenska folkhögskoledeltagare i den egna verksamheten och har haft lärar- och handledarfunktioner i olika resande kurser. Detta har inneburit att hon i sin yrkesroll genom åren också har fått förhålla sig till skiftningar i svensk bistånds- och folkhögskolepolitik i relation till målen i den egna organisationen: från utbyten eller praktikplatser till enbart studiebesök av svenska folkhögskoledeltagare. Hon berättar att det är svårt att uppnå verklig förändring när deltagarna från Sverige bara medverkar i verksamheten i några veckor innan de reser vidare. Hon förklarar att deltagarna förut stannade i organisationen under flera månader. Organisationen bad om cv:n och kunde välja ut dem som passade bäst för uppdraget: de som kunde spanska någorlunda och hade vissa förkunskaper om den kontext som de skulle arbeta i.

Natalia presenterar en tydlig analys av svenska solidaritetsrörelser. Det har alltid funnits en bild av internationell solidaritet, menar hon, men ibland slår det över och blir till ”hjälp” snarare än solidaritet. På senare tid har Natalia märkt en subtil svängning bortanför även hjälpparadigmet. Hon säger: ”De kommer med den här uppfattningen av... inte av solidaritet, utan av att de köper en tjänst, köper en kunskap om (kontinenten). Och det skrämmer mig mycket.” Hon understryker samtidigt att hon inte skuldbelägger deltagarna för att det har skett en förskjutning, det hela utspelar sig på en mycket högre politisk nivå.

I likhet med vad som framkommer i de historiska studierna av *TSF*, framträder kurserfarenheten som sammanflätad med den globala utvecklingen: den blir ett bildningsområde samt ett, för västerländska subjekt, eftertraktat kapital i en avancerad liberalism (jfr Jonsson, 2012; Vrsti, 2013; 2010; Mattsson, 2016; Heron, 2007; Fejes, 2006; Dahlstedt & Fejes, 2017). Natalias analys rymmer inte bara en kritik av traditionella filantropiska drag i folkbildande solidaritetsarbete, utan också en kritik av dess nästa steg; turistifiering av detsamma. Även om kursen inte arbetar med ekoturism uttrycker Natalia att deltagarna influeras av ett konsumentperspektiv på utbildningen. I dessa diskurser, och i sätten att organisera folkhögskolesamarbetet, övergår Natalias position från att vara en (hand)ledare av studerande till att bli en tjänsteutförare gentemot en kundgrupp. Därmed förskjuts också

maktrelationen mellan Natalia, deltagarna och de övriga lärarna på kursen.

Natalia talar om att bygga solidaritet för att förändra världen som anledningen till att organisationen samarbetar med folkhögskolan. Vilma talar om avkolonisering av oss själva och ett avlärande av hegemoniserande koloniala, rasistiska och sexistiska världsbilder som en bärande del av det folkbildande syftet. I deras pedagogiska praktiker använder de olika strategier för att arbeta med de här sakerna. En metod de använder är att försöka parera den skadliga inverkan av individualism som de upplever att det hårda svenska samhället har på deltagarna, och som präglar deras kursdeltagande. De förhåller sig till de förskjutningar i folkbildningen som betonar personlig utveckling framför gemensam organisering (jfr Sundgren, 1999).

”Tjafs!” säger Vilma skrattande om folkbildning som personlig utveckling, och påpekar att hon själv kommer från en kollektivistisk rörelsetradition. ”Förut har jag liksom tänkt om vi ändå ska öppna, eller om jag ändå ska öppna min kontinents dörrar för dem, då ska de fan i mig göra rätt för sig”, säger hon med glimten i ögat. Sedan berättar hon att hon på senare år har förstått att hon kanske ska kombinera båda synsätten. På så vis kanske folkhögskoleåret kan hjälpa deltagarna att läka sår från det hårda samhället. ”Skadade människor kan inte bidra i kampen heller, i längden”, tillägger hon. De pedagogiska strategier som hon beskriver präglas därmed inte av ett antingen/eller vad gäller personlig utveckling och kollektiv kamp; snarare blir den personliga utvecklingen här ett sätt att arbeta i och emot just samhällets individualisering för att i förlängningen kunna fokusera på de större frågorna. I och med detta blir det pedagogiska uppdraget också att skapa förutsättningar för en läkningsprocess, eller en ”personlig utveckling”, i syfte att skapa starkare allierade i arbetet för global rättvisa och avkolonialisering.

”Skulle det här vara OK då bara för att jag har tänkt en massa intressanta tankar om det här? Är det OK då? Att jag reser?” Det undrar folkhögskoledeltagaren Agnes upprört under en intervju som hon och jag gör sent en kväll på ett hotell mitt i stadens turistcentrum. Agnes är kritisk mot hela konceptet för resande kurser och ifrågasätter varför hon överhuvudtaget kan anse sig ha rätten att resa på det sätt hon gör. Även om Agnes länge har reflekterat över samhället och världen är det många av hennes uppfattningar som ställts på ända under kursens gång. Hon

och hennes klasskamrater pratar mycket om olika strategier för att inte vara koloniala, inte förtrycka eller att inte vara allt det där som de nyss fått syn på att de kanske *är*. Hur Agnes än vänder och vrider på sig så verkar det inte riktigt finnas någon god subjektivitet i de strukturella villkor som omgärdar henne.

På många sätt relaterar Agnes till den generation som Jonsson (2012) kallar den individualistisk-realistiska generationen av volontärsubjekt: som åker ut för vad man kan lära sig mer än för vad man kan göra för att hjälpa (jfr Grosse, 2006). Det är med andra ord, liksom Natalia har påpekat, det egna lärandet och självutvecklingen som står i förgrunden i stället för exempelvis solidaritet eller, för den delen, filantropi, som präglat tidigare generationer. I den här avhandlingens fältforskningsstudier blir det tydligt att berättelserna från dagens resande kurser relaterar till de bredare diskurserna om resande som bildning, och den globala utvecklingen som ett bildningsområde värt att investera i (jfr Jonsson, 2012). Det är en typ av bildningsresa som skapas som särskiljande från den ”smaklösa” och mer lättillgängliga massturismen (jfr Mattsson, 2016).

Folkhögskoledeltagarna ger uttryck för ambivalens kring sin förmåga och befogenhet att agera inom det solidaritetsparadigm som skolan förmedlar. Ibland skapar de sig självbilder genom att kontrastera sig mot traditionella bilder av bistånd, men de kontrasterar sig kanske framför allt mot just turism och en turistisk subjektivitet. Turisten blir en projektion av vad den resande folkhögskoledeltagaren eller läraren *inte* är eller vill bli associerad med, och folkhögskolan kan i bästa fall fungera som en garant och ett alibi för att det egna resandet varken är filantropiskt eller turistiskt. Avståndstagandet till turism från deltagare och lärare på kursen står i kontrast till andra funktionärer i samarbetsorganisationerna som beskriver den turism de arbetar med som en viktig källa för kulturellt utbyte samt stärkande av resurser och politisk påverkan för de organisationer som är inblandade.

Önskan om att resa bortom koloniala maktförhållanden har uppmärksammats i forskning om etnisk turism. Den etniska turisten vill inte gärna identifiera sig med turismens koloniala arv, utan försöker i stället investera i en ”god” och ”oskyldig” subjektivitet och medelklassad vithet (Mattsson, 2016). Begäret att identifiera sig bortom hegemoniska maktförhållanden har också uppmärksammats bland annat i forskning om volontärarbete (Heron, 2007), solidaritetsarbete (Berg,

2007) och feministisk vuxenutbildning i sociala rörelser (Srivastava, 2005).

Diskurser från bistånd och turism är närvarande i den resande kursen, samtidigt som de också är föremål för reflexivitet och omförhandlande. Folkhögskolekursen och dess rörelseförankring ger utrymme för förberedelse och kritisk granskning på ett sätt som framstår som utstickande från många andra volontäruppdrag eller bildningsresor (jfr Berg, 2007). Samtidigt är det just där, när reflexivitet eller bildning rättfärdigar ett i övrigt omoraliskt handlande, som det transnationella resandet beskrivs som särskilt tvivelaktigt. Agnes, liksom andra informanter, ger uttryck för kritik mot bildningsimperativet och mot att använda det globala Syd som en plattform för självförverkligande och använda folkbildningen som förevändning för det. Samtidigt säger Agnes: ”Jag kan ju inte säga att jag inte kommer fortsätta resa. Det kan jag inte säga. För det är ändå så stor del av... ja....”

Vad det är som resandet är en stor del av får jag inte höra i mitt och Agnes samtal. Men en tolkning av den uttryckta ”ofrånkomligheten”, som jag kommit fram till efter fältarbetet, är att denna typ av resande som bildningsområde också representerar specifika habitus, diskursiva positioner och ideologiska konstruktioner, till vilka jag och informanterna förhåller oss på olika sätt (jfr Skeggs, 2004). För att tala med Schough och Tesfahuney (2010) är dessa inbegripna i turismens *nomos*, vilket både är klassat och rasifierat samt har en specifik historicitet.

Som resultaten i avhandlingens tredje artikel visar erbjuder den resande kursen möjligheter för deltagare att förvalta, förädla eller förvärva specifika symboliska kapital och habitus. Precis som Agnes säger har de flesta kursdeltagarna en bakgrund inom medelklassen. Både deltagarna och lärarna relaterar kursen till en särskild typ av vit, majoritetssvensk, kulturell övre medelklassighet som de på olika sätt försöker navigera i, utifrån sina olika förhållanden till den.

Ett exempel på hur klass tar sig uttryck i materialet är hur deltagarna från övre medelklasshem ser kursen som ett sabbatsår eller en naturaliserad del av en längre livsplan, medan deltagarna med arbetarklassbakgrund snarare bedömer kursen som ett viktigt bildningssteg i en klassresa mot ökat samhälleligt inflytande (jfr Furuland & Svedjedal, 2007; Broady, 1998; Sohl, 2014). Tidigare forskning belyser de särskilda jazzlinjerna på folkhögskolan och deras

betydelse i reproduktionen av de högre klasserna i Sverige. Framför allt fungerar de som reproduktionsinstanser för unga män med stort kulturellt kapital hemifrån (Nylander 2014, s 244). Denna bild är levande hos Agnes och hennes klasskamrater på den resande kursen. Folkhögskolan ses på många sätt som något som är till för att spela musik på, men den ”snubbighet” som musiklinjerna representerar verkar avskräckande för en del av de unga kvinnor och transpersoner som i stället går resande kurs. En resande kurs har därför setts som ett alternativ till musiklinjerna och som ett sätt att gå på folkhögskola utan att som kvinna eller transperson behöva begränsas av ett cis-mansdominerat sammanhang.

Alex och Patricia är två av de få deltagarna i klassen med arbetarklassbakgrund. Medan Patricia explicit talar om folkhögskoleerfarenheten som del av en medveten klassresa, formulerar Alex sitt deltagande mer utifrån egna brister som behöver åtgärdas. Alex uttrycker syftet med sitt deltagande som ”att jag inte ska vara så dum i huvudet som jag har varit de senaste tjugo åren i mitt liv” och relaterar sig själv till de kulturella musikkapitalen på kursen i termer av att ”jag kan inte”, ”jag vet inte” eller ”jag är inte lika duktig som dom”. Alex berättar också att kunskap är viktigt för att få utrymme i klassen: ”Men personer som vet saker, som har studerat saker, som kan ett språk eller som varit någonstans, som har mer vetskap om det än vad andra har i [skolan] får ju mycket mer utrymme att prata helt enkelt.”

Alex berättelse om skillnaderna i talutrymme i klassrummet förstår jag i ljuset av hur olika symboliska kapital tillerkänns värde på kursen och blir normativa för hur kurserfarenheten levs. Vissa typer av (livs)stilar och sätt att vara värderas högt, såsom exempelvis veganism, politisk medvetenhet, vältalighet, att våga ta plats och utmana auktoriteter samt förmågan att navigera bland, och bära upp, (rätt sorts) secondhandkläder. Men det finns också kulturella värden som inte har någon direkt koppling till det aktivistiska innehåll som resande kurser ofta adresserar. Ett exempel som är särskilt framträdande i materialet är just det kulturella musikkapitalets betydelse för livet på internatet (jfr Nylander, 2014). Kursen blir således ett sammanhang där innehavare av olika symboliska tillgångar, vilka rimligen lättare förvärvas genom en uppväxt i övre medelklass än i arbetarklass, ges ett stort utrymme. På så sätt blir den också ett sammanhang där de som genom sin uppväxt saknar dessa tillgångar kan förvärva dem.

Just folkbildningen kan betraktas som en viktig instans för klassformation i den svenska kontexten (Broady 1998, s. 23) och i den här avhandlingens studier framträder de särskilda sätt på vilka detta sker i den kontext som den resande kursen utgör. Det finns med andra ord drag som är gemensamma för den här typen av kurs och de folkhögskoleutbildningar som fungerar som reproduktionsinstanser för de högre, kulturella klasserna. Med några undantag kan vi betrakta den här typen av särskild resande kurs som en utbildningsväg för förhållandevis resursstarka samhällsgrupper med intresse för utvecklingsfrågor, i det här fallet inrikes födda, yngre, övervägande kvinnor från urbana medelklasshem. Det är en uppsättning som stämmer överens med deltagarunderlagen för svenska volontärprogram generellt (Grosse, 2006, s. 58).

Denna sammansättning har många analytiska dimensioner: dels *varför* kursen främst attraherar en viss målgrupp, dels vad detta *gör* med den konkreta undervisnings- och lärandepraktiken, det sociala klimatet på skolan och de olika subjekten. I sökandet efter svaret på *varför* har jag relaterat deltagarnas berättelser till tidigare forskning som historiserar det volontärarbetets bildningsområde som kursen tangerar, samt hur det är inbegripet i särskilda ideologiska representationer. Som Jonsson (2012) och fler med henne gör gällande finns det en historisk spårbundenhet för kvinnor från medel- och högre klasser i det internationella volontärarbetet (Jonsson, 2012, s. 209). Det är med andra ord ett bildningsområde som blir klassat, rasifierat och könat på särskilda sätt och som vi kan anta också präglar folkhögskolans sfär och själva klassrummet, samt vem som (inte) söker sig dit.

Vad detta *gör* med klassrummet är även det komplext och flertydigt. Klassrummet kan förstås som en plats för formandet av systerskap och feministiskt stärkande i ett eget rum i förhållande till en ojämlik och förtryckande samhälls- och världsordning. Här skapas engagemang för global utveckling och förutsättningar för att på ett djupare plan avkoda förtryckande strukturer i samhället. Här utformas också en plattform för bildning, politisk påverkan och praktisk handling bortom andra normativa utbildningssammanhang. Det sker ett stärkande av politiska subjektiviteter både mellan och bortanför dikotomier såsom kollektiv organisering och personlig utveckling.

Samtidigt kan klassrummet förstås i ljuset av sin ideologiska historicitet som gör att det präglas av inre gränser som sätter ramarna

för vem som (inte) orienterar sig dit, hur rummet formas och för vem dess väggar skaver samt på vilka sätt (jfr Ahmed, 2010). Tidigare forskning sammanlänkar spårbundenheten hos traditionen av högre klassens kvinnors deltagande i volontärarbete till historiska och ideologiska konstruktioner av en sammanflätad vithet, femininitet och borgerlighet, samt deras historiska rötter och funktion i europeisk kolonialhistoria (Heron, 2007; Srivastava, 2005; Bandyopadhyay & Patil, 2017). Sett till de historiska avlagringarna av internationellt folkbildningsarbete i *TSF*, samt i relation till folkhögskolans sammanblandning med turistifierande diskurser och diskurser om bistånd, kan vi förstå klassrummet som också format av ekon från dessa ideologiska konstruktioner.

Borgerlig, vit femininitet och moralisk subjektivitet förstås här inte som något som någon är eller har, utan som en ”orientering som gör vissa saker nåbara” (Ahmed, 2010), eller en diskursiv position som påverkar vilka subjektspositioner som blir möjliga (jfr Skeggs, 2000). Vi kan förstå det som en ideologisk konstruktion, vilken jag upplever att jag och informanterna håller levande och förhåller oss till på olika sätt i det empiriska materialet. Det påverkar också vilket klassrum som skapas. I berättelserna från fältet framkommer dessa förhållningssätt på olika sätt beroende på varifrån de upplevs. Det betyder att materialet inte bara ger uttryck för reproducerande och skapande av dessa diskurser, utan också för omförhandlande och icke-identifikation, samt sätt att försöka hitta vägar för engagemang i förhållande till, och bortom, detta.

I avhandlingens sista artikel beskrivs dynamiker som vi kan se som exempel på hur klassrummet könas, rasifieras och klassas på ett specifikt sätt, utifrån olika aspekter av ”skav” i klassrummet. ”Skav” har i sin tur betydelse för hur informanterna uttrycker att de naturligt känner sig hemma och äger arenan i klassrummet, eller känner sig obekväma. Några av berättelserna om ”skav” kommer från klassrummets marginaler. Alex osäkerhet inför de egna förmågorna i förhållande till klasskamraternas tolkar jag som ett exempel på det. Likaså hur Vilma kämpar för att känna sig erkänd i rollen som lärare, eller snarare hur hon slåss mot att känna sig som ett osynligt tjänstefolk. Hon förklarar hur hon förstår dessa dynamiker utifrån en personlig erfarenhet av kolonialt förtryck, som klassresenär i – vad jag tolkar som – ett klassrum som historiskt är präglad just av dessa ideologiska konstruktioner.

Ett sätt på vilket ekot av en över- och medelklassad vithet och femininitet hörs i klassrumssituationer brukar i forskning beskrivas som att det sker via investeringar i och upprätthållande av en moralisk vit och ”god”, oskyldig subjektivitet i mötet med en avkolonialiserande och antirasistisk historieskrivning och pedagogik. De studerande förväntar sig att skyddas mot att konfronteras med insikter om det egna medverkandet i koloniala och rasifierade maktordningar och kan därför inte på allvar göra motstånd eller röra sig mot en ”politics of accountability”, utan bidrar istället till att behålla status quo (Heron, 2007, s. 152; jfr DiAngelo, 2016). I det här klassrummet finns dessa dynamiker närvarande i hur deltagarna svarar på antirasistisk och dekolonial pedagogik genom emotionella reaktioner eller genom att sluta sig i sin grupp och undvika diskussionen. Det finns en förväntan om att klassrummet ska centrera och skydda denna moraliska subjektivitet. När förväntan inte uppfylls, utan andra frågor hamnar i mittpunkten, uppstår ytterligare ett ”skav” i klassrummet, men den här gången i ett klassrum som utmanar rådande ideologiska hegemonier (jfr DiAngelo, 2011). I materialet framgår hur deltagarna också förstår dessa dynamiker utifrån att även klass har betydelse för klassrummets organisering kring moralisk subjektivitet, och vilka subjektspositioner som blir tillgängliga, samt för vem.

Just ”skavet” och friktionerna i klassrummet är exempel på hur ideologiska konstruktioner får betydelse för den konkreta undervisningspraktiken och påverkar hur och på vilket sätt kursens avkolonialiserande syfte kan läras ut. Detta påverkar i sin tur arbetssituationen för de lärare som undervisar på kursen och likaså lärmiljön för de deltagare som sökt sig (eller inte ens sökt sig) dit. Det påverkar deltagarnas och lärarnas förväntningar på kursen och klassrummet som en plats där dessa dynamiker inte ska utmanas, eller som en plats där historiska avlagringar kring representationer av ”moralisk subjektivitet” måste bekräftas. Samtidigt är klassrummet också en plats för utmanade och avlärande av hegemonisk kunskap, och i förlängningen kanske också en plats för omformande av klassrummet i sig.

Betydelser i stort

På många sätt är det ett långt hopp mellan fackliga tidskriftstexter under förra seklets senare hälft, till klassrumsdynamiker på en samtida resande

kurs. Ändå har analysen av respektive sammanhang visat sig ha bäring för varandra.

Gemensamt för tre av de fyra delstudierna är att de visar hur den globala utvecklingen, ”det internationella” eller ”u-landsfrågorna”, växer fram som ett viktigt (folk)bildningsområde som folkhögskolan anammar och inkorporerar i sin institutionella identitet, samt hur detta bildningsområde förhandlas och förändras över tid. Två för svensk nationell och demokratisk identitet viktiga institutioner, folkbildningen och biståndet, samt deras respektive historicitet, vävs därvid samman i de resande, transnationella kurserna. Denna institutionella förening är något som genomgående lämnar spår i avhandlingens fyra artiklar, i fråga om vilka intersektionella, ideologiska konstruktioner som finns närvarande och hur de hanteras.

Som avhandlingens delstudier visar är de resande kurserna och deras bildningsområde i ständig förändring och byter karaktär i takt med sin samtid. Detta sker under ett tidsspann då världen genomgår oöverskådliga sociala, politiska och ekonomiska förändringar. Folkhögskolan formulerar detta bildningsområde i relation till 50- och 60-talens nationalistiska och koloniala strömningar och efterkrigstidens inrättande av ett världsomspännande biståndsväsende. I och med avkolonialiseringen och sextioåttarevolten förändras diskurserna och folkhögskolan utvecklar ett ”u-landsengagemang” med anti-imperialistiska förtecken. Under 80-talet karaktäriseras detta engagemang av allt mer individualiserat ansvar och skuld. De individfokuserade och reflexiva resonemangen har bäring in på 2010-talet, men här speglar sig bildningsområdet också i turism och marknadsorienterade varianter av bildningsresor på samma volontärarbetsfält. I nutiden syns spår av historien i hur de resande kursernas klassrum och deras bildningsområde skapas och förhandlas utifrån klassade, könade och rasifierade logiker. Samtidigt är de feministiska, klimatmedvetna och avkolonialiserande ambitionerna starka och präglar 2010-talets reflexivitet på ett sätt som skiljer sig från delstudierna av tidigare perioder.

En viktig utgångspunkt för avhandlingsarbetet har varit att studera folkhögskolan som en utbildningsinstitution i relation till makt och demokrati, och därför som en plats där olika sociala, politiska och kulturella grupper historiskt har kunnat hävda ”their claims to truth and knowledge” (Laginder et al., 2013, s. 4). Samtidigt är den en plats som

präglas av inneboende maktförhållanden och dynamiker – en arena för både motstånd mot och reproduktion av rådande maktförhållanden (jfr Laginder et al., 2013). Genomgående speglar artiklarna ett engagemang som präglas av tilltagande reflexivitet kring dilemman som härrör sig ur att man befinner sig i och emot en världsordning som socialt, rumsligt och ideologiskt villkorar vad som blir (o)tillgängligt att göra för att förändra världen.

”The master’s tool will never dismantle the master’s house” skrev Audre Lorde (1984) i en kritik av den vita feminismen. Frågan är vilka möjligheter att hitta systemförändrande redskap bortom hegemoniska strukturer som erbjuds av innanförmotstånd och ”in and againstness” (Jfr Mayo, 2005). Kan vi förstå innanförmotstånd som en verklig systemkritisk kraft? Eller ska vi förstå innanförmotstånd som att förvisso arbeta emot, men i det stora hela verka i enlighet med, och dra fördel av, neoliberala och koloniala logiker? Eller är innanförmotstånd ett sätt att överleva i, och hitta strategier för motstånd emot, en världsordning och institution som inte erbjuder så många andra alternativ? I den här avhandlingens empiriska studier ser jag drag av alla tre varianterna, ofta beroende på varifrån och hur kampen för global rättvisa förs. Innanförmotstånd verkar här över tid ha kommit att innebära ett bestående av rådande maktförhållanden, men samtidigt också förhandlande, navigerande och ett avlärande av hegemonisk kunskap. På så sätt förändras och transformeras också folkhögskolan som institution i takt med sin tid.

Begränsningar och vidare forskning

Som med all forskning innebär avhandlingsarbetet avgränsningar, att fatta beslut och att agera utifrån förutsättningarna för arbetet. Det gör också att forskning alltid karaktäriseras av både styrkor och begränsningar. Jag vill därför avsluta avhandlingen med att diskutera vad för utrymme dessa styrkor och begränsningar lämnar för potentiell vidare forskning inom området.

Avhandlingens fyra delstudier speglar några kontexter: tidskriftssammanhanget i fråga om *TSF*-studierna, samt en transnationell kurs inom solidaritets- och miljörelsen. Vi vet med andra ord lite om hur internationaliseringsdiskurserna historiskt har sett ut i andra forum. Inte heller går det att dra några generella slutsatser om livet i stort på resande folkhögskolekurser. När jag jämför den studerade

kursen med mina egna två erfarenheter av att gå resande folkhögskolekurs, skiljer de sig åt, både i deltagarsammansättning och klassrumsdynamik. Vidare forskning skulle kunna dyka djupare i andra sammanhang inom transnationell folkbildning, och lyfta de frågor som blir aktuella där. Exempelvis skulle vidare forskning kunna utgöras av komparativa studier mellan olika verksamheter, eller ta sig an exempelvis en jämförande kvantitativ studie av olika kurser. Ytterligare historiska studier skulle kunna undersöka folkhögskolans internationalisering genom policydokument, utbildningsmaterial eller annan typ av dokumentation. Särskilt intressant vore att närmare studera de uppdragsutbildningar som folkhögskolorna utförde för dåvarande SIDA och som startade kursformen.

I den här avhandlingen står den svenska folkhögskolan i centrum som studieobjekt, utan en mer generell syn på olika folkbildningsskeenden. Detta gör att all kunskap som inhämtas handlar om att förstå folkhögskolan och den svenska kontexten, och lämnar ett tomrum när det gäller att förstå de transnationella samarbetspartnernas folkbildningsarbete i sig, oavsett relationen till svenska folkhögskolor. Det vore därför angeläget med framtida studier som sätter samarbetsorganisationerna och deras erfarenhet av transnationellt folkbildningsarbete i centrum.

Det vore generellt intressant att i vidare forskning undersöka andra subjekt inom den transnationella folkbildningen än de som kommit till tals här. Förutom att mer djupgående studera samarbetsorganisationernas perspektiv och verksamheter vore det också intressant att studera den grupp av män som går transnationella kurser, eller att undersöka var i samhället som deltagare på resande kurser hamnar med tiden. En tendens som uppkommit under senare tid är också att allt fler äldre söker sig till internationella kurser på folkhögskolorna. Mer forskning skulle behövas för att undersöka detta fenomen: vilka är de, vad är det för kurser de studerar och varför gör de det?

Ett intressant resultat är att det fackliga sammanhang där *TSF* hör hemma i mycket liten utsträckning speglar folkhögskolans missionsverksamhet i utvecklingsarbetet. Missionen inom folkhögskolan utgör emellertid en viktig del av folkhögskolans transnationella engagemang, inte minst historiskt. Att den fältforskningsstudie som här presenteras inte ägt rum på en konfessionell skola gör även det att den kunskap som kan genereras ur

den här studien om folkhögskolans missionsverksamhet är nästintill obefintlig (mer än att det går att konstatera att diskussionerna om mission historiskt verkar ha skett borta från de fackliga diskussionerna i *TSF*, samt att mission explicit inte är särskilt närvarande i hur nutida deltagare, lärare och aktiva i samlarbensorganisationer knutna till en icke-konfessionell skola talar om sitt engagemang). Vidare forskning skulle därför kunna rikta in sig på att närmare studera missionsverksamheten i folkhögskolan, samt hur verksamheten på konfessionella folkhögskolor med transnationellt engagemang tar sig uttryck i dag.

Om att kunna ge något tillbaka till praktiken

Som jag skrivit i inledningen är jag inspirerad av en viktig princip för den kritiska diskursanalysen, att kunna bidra med något till de praktiker som bistått med kunskap till forskningen. Jag ser det som i slutänden inte min sak att bedöma huruvida, och på vilka sätt, verksamma folkbildare, skolor, politiker, samlarbensorganisationer, lärare, deltagare eller andra intresserade kan ha nytta av den forskning som presenteras i den här avhandlingen. Däremot har jag några tankar kring på vilka sätt jag själv tänker att studien kan bidra och användas för förändringsarbete inom folkbildande praktiker.

Det första är att jag hoppas att studien kan bidra till folkbildande praktiker genom att sätta de samtida transnationella aktiviteterna i ett historiskt ljus och därmed väcka diskussioner om hur vi kan förstå dagens kurser i ljuset av 50-, 60-, 70- och 80-talets diskurser. På samma sätt tänker jag att vi också kan förstå historien utifrån nutiden.

Det andra, och kanske viktigaste, jag vill lyfta fram är studiens undersökande karaktär av att ta reda på vilka frågor som är viktiga för dem som befinner sig i praktiken: enbart genom att lyfta dessa frågor och röster hoppas jag bidra till nya perspektiv på vad transnationell folkhögskoleutbildning kan innebära för olika parter.

I början av avhandlingstiden ombads jag av praktiker jag mötte i folkbildande sammanhang att inte göra något "postkolonialt", eftersom en sådan analys skulle innebära ett "damned if you do, damned if you don't" för den konkreta verksamheten. Jag tolkar det som att en postkolonial analys därmed uppfattades som att den skulle leda till vägs ände och inte gynna de folkbildande praktikerna utan i stället dels skuldbelägga aktivister för deras globala engagemang, dels inte komma med konkreta lösningar och idéer om "best practice" i den pedagogiska

verksamheten. Det är en inställning som står i kontrast till det material jag samlat in, där postkoloniala analyser ibland utgör hela kärnan i verksamheten. Jag citerar här Sarita Srivastavas kloka ord och tänker att det går att applicera dem även på antikoloniala och antirasistiska engagemang inom folkhögskolan: "I should emphasize that my aim is not to critique or dismiss the range of excellent antiracist work that has been undertaken by both white and nonwhite activists, and most notably by feminists, but rather to explore the subtle and not-so-subtle resistance to this work as well as the pitfalls of well-meaning efforts" (Srivastava, 2005, s. 29).

Min sammanfattande och slutliga förhoppning om studiens bidrag till folkbildningsfältet är att de forskningsresultat som lyfts fram i den här avhandlingen kan komma att leda till diskussioner om konkret förändringsarbete i skolor och organisationer, exempelvis genom att konceptualisera många av de frågor och dilemman som berörs och inspirera diskussioner kring frågor som gäller exempelvis innanförstånd eller intern stratifiering inom folkhögskolan.

English summary

Popular Education in Global (In)justice: Power and Resistance in the Swedish Folk High Schools' Internationalization and Transnational Courses

Introduction

Within the Swedish popular educational system of folk high schools, there has long been a commitment to global development issues. This has not least been expressed through transnational travelling courses on global development, also known as "*u-landslinjer*". Often, the education is structured as a one-year full-time course, located for part of the year in Sweden and part of the year somewhere in the Global South, such as Tanzania, India or various Latin American countries. The time abroad often takes the form of volunteer work or internships, in collaboration with local actors. The tradition of specific travelling courses on development issues dates back to the 1960s and has developed along with the Swedish International Development Cooperation Agency (Sida/SIDA), as well as different social movements around the world. The courses have historically been an important part of the Swedish folk high schools' institutional identity, in the same way as both popular education and development aid have been important parts of the Swedish national self-image.

Despite the importance of transnational courses for the identity of the folk high school, within academic research little is known about these courses and the folk high schools' transnational involvement in global development in general. In academic research there is a lack of knowledge regarding the context in which they emerged, what meanings they carry and what it means to work with them, as teachers, participants or in partner organisations.

Hence, the purpose of this thesis is to explore the Swedish folk high schools' involvement with issues of global justice, primarily though the existence of transnational courses on global development, their emergence and contemporary practice. The research questions are:

- In which political and historical context did the courses emerge?
- What stories about global justice, engagement and the meanings of the courses are current among different actors? How have these stories changed over time?
- What dilemmas appear in the stories and how are these handled?
- How can the folk high school, as an institution, be understood according to those stories?

The thesis has been produced within the academic research fields of Popular Education and Adult Education and Learning. I have focused on social, political and historical aspects from an educational perspective, emphasising the folk high school as an educational institution. The dissertation is a compilation thesis, where four articles together contribute to the overall purpose and the research questions. The overarching theoretical perspectives of the thesis derive from critical discourse analysis, postcolonial and feminist theory as well as cultural sociology.

The original studies

The first and second articles examine the research questions with the help of a critical discourse analysis of texts from the magazine *Tidskrift för svenska folkhögskolan (TSF)*. Here, I have focused on the political and historical context in which the courses have emerged, as well as how the implications of the courses, the commitment and the dilemmas have changed over time. The historical articles show how the folk high schools, in relation to time and in relation to the emerging and changing aid system, (re)formulate their mission in regard to developmental matters.

Article I, “(Inter)nationalist Popular Education: Security Policy, Nationalism and Advocacy in the Swedish Folk High Schools’ Action on Development Issues 1950–1969”, published in *Nordic Journal of Educational History*, explores discourses about internationalisation, development and aid that preceded the emergence of transnational

travelling courses, as well as ideas of the folk high school movement's relationship to the growing institutionalization of development aid.

The results reveal how discourses on internationalism derive from a nationalism and Nordism, which, together with the ideological function of controlling the lower, "dangerous masses", was already well established in the folk high school movement. National security and romanticism thus merge with former discourses as an argument for the folk high school to engage in development issues. Furthermore, the study shows a shift in how writers express the role of the folk high school in relation to the emerging field of development aid: from a helping imperative towards target groups in the developing countries it moves towards becoming an advocating and educational mission, addressing their own, Swedish population. The results of the first article generate questions about how present day folk high school courses on global development can be understood against their historical background as found in the article.

Article II, "Reflective internationalization: development issues as an educational area (*bildningsområde*) in a folk high school in step with the times", explores discourses on internationalization during 1970–1989, an era when transnational courses on global development had become established within the folk high schools. The purpose of the article is to examine what meanings are given to "internationalization" and "the international" over time, whom and how it would affect, as well as how the folk high schools would engage with the issues. The study uncovers a retrospective understanding of "the international" through former nationalistic discourses as well as new postcolonial and anti-imperialist criticism. Over time, in the eighties, a more reflexive, bitter and self-critical popular educational subjectivity emerges among the writers, in which their own, personal responsibility for global problems is emphasized. Continuing a theme from Article I, Article II depicts how developmental issues as an educational area continue to shape the folk high schools' institutional identity. In parallel, the folk high schools start to work, to a certain extent, with advocacy addressing Swedish society and the Swedish population. The practitioners in the folk high schools make the transition from being educators of the Global South, to expecting to become educated by the Global South. The article describes the role of the folk high schools in both mobilizing solidarity engagement and at the same time establishing development issues as an

important area of education for the middle classes of the Global North in a society under advanced liberalism.

Articles III and IV analyse stories of engagement, as well as the dilemmas that arise and how they are handled, from the educational practices of a travelling course of today. The articles are based on a classroom study and interviews with participants, teachers and collaborators in a travelling course on global development, which aims to raise awareness about colonial history and world order, and to call for action in solidarity against it. The articles illustrate how intersectional, global power-relationships are central to how the experience is given meaning by the informants.

Article III, “Gendered class mobility and paradoxes of solidarity in popular education transnational courses on global development”, written together with a colleague, and published in *Utbildning & demokrati*, studies paradoxes of solidarity in relation to the folk high schools as historically the site of both reproduction and countering of hegemonic power structures. The purpose of the study is to deepen knowledge of the conditions and significance of critical popular education. Using perspectives from critical and cultural sociological theory, the stories portray how courses in the educational area of global development, to their young female and non-cis male participants, become alternatives to male-dominated elite courses in e.g. Music in the folk high schools. The stories also illustrate how these courses provide either a refining or an acquisition of middle-class capital and habitus, and become a means of upward class mobility. At the same time, they show the participants’ desire for a moral, innocent subjectivity in the postcolonial world order, and how this subjectivity is constructed in ambiguous proximity to institutional popular education, and through explicit distancing from tourism and traditional aid.

Article IV, which is the last article of this thesis and the only one written in English, digs deeper into the paradoxes of solidarity and the meanings of working “in and against” global power structures for students, facilitators and collaborators on a course. Ultimately, it tries to show what those narratives of “in-and-againstness” can tell us about institutional and global conditions for transnational popular educational engagement. Analysed through a postcolonial and critical lens, the stories reflect the tensions and paradoxes that arise for activists who work for social justice, but are dependent on the existing (world)system

of injustice to carry out their work. Drawing on discourses from the empirical data, the classroom is understood as a space formed according to a certain, historically imbedded, white, middle class, primarily female, ideal subjectivity, also found in previous research about volunteer work, and how the research participants negotiate this normativity from their different positionalities. The results show how tensions and contradictions of "in-and-againstness" are played out in the classroom; how they are expressed and negotiated in the informants' stories, and how the classroom can be (re)interpreted on this basis. The results mirror how working in and against the classroom, as expressed through the divergent intersectional locations of the students and the facilitators, entails countering both global and institutional material orders as well as prevailing hegemonic knowledge, and working in and against gendered, racialized and classed social orders.

Conclusions

In summarizing the research results, I must acknowledge that although there is an extensive gap between the professional magazine texts of the latter half of the last century, and the classroom dynamics within a contemporary travelling course, there are significant similarities that stretch across all of the four sub-studies. Together they draw a larger picture of what engagement for global development and justice might mean in the folk high school context.

Common to the four sub-studies is that they show how global development, "the international" or "development issues", emerges as an important educational area which is embraced by the folk high school movement and incorporated into its institutional identity, as well as how this educational area is negotiated and transformed over time. Two institutions that are important for Swedish national and democratic identity, popular education and aid, as well as their respective histories, are here merged together in the travelling, transnational courses. This institutional association is something that is constantly present in the four sub-studies of the thesis, in the way in which intersectional, ideological constructs are presented and in how they are handled.

The travelling courses and their educational area are in constant transformation through the four sub-studies and change character in step with their times – a period of immeasurable social, political and economic changes in the world. The folk high school, as depicted in

TSF, defines its educational area in relation to the nationalist and colonialist currents of the fifties and sixties and in contiguity with the post-war establishment of a worldwide aid system; it then redefines itself through the decolonization era and the 1968 movement, and fosters a commitment to development with anti-imperialist overtones, which then moves during the eighties towards being characterized by an increasingly individualized sense of responsibility and guilt. The individual-focused and reflexive reasoning is evident in the twentieth century field-work and interviews, but popular education now also reflects discourses on tourism and market-oriented variants of educational travel within the same field of volunteer work. In the contemporary studies, one legacy of the historical studies is to show how the course classrooms and the educational area are created and negotiated in relation to classed, gendered and racialized logics, similar to the historical experience of volunteer work. At the same time, the feminist, climate-conscious and decolonizing ambitions are strong, and characterize the reflectivity of the twentieth century in a way that differs from what was found in the previous sub-studies. The articles consistently reflect a commitment characterized by an increasing reflexivity about the dilemmas of being in and against an unfair world order that is conditioning the engagement.

The discussion finishes by asking in what way “in-and-againstness” might have the potential to change the world. What are its possibilities of providing system-changing tools beyond hegemonic structures? Can we understand in-and-againstness as a real system-critical force, or should we understand in-and-againstness as a way to resist, but finally mainly profit from, neoliberal and colonial logic? Or is in-and-againstness simply a way to survive, and find resistance strategies, in a world order and institution that does not offer many other options? I conclude that there are elements of all the above variants in the sub-studies of the thesis, depending on where, when and how the struggle for global justice is performed. In-and-against, over time, seems to mean both a confirmation of prevailing power relations, and a negotiating, navigating and unlearning of hegemonic knowledge. In this way, the folk high school also changes and transforms as an institution, in step with its time.

Referenser

- Ahmed, Sara (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory*, 8(2), 149–168. <https://doi.org/10.1177/1464700107078139>
- Ahmed, Sara (2010). Vithetens fenomenologi. *Tidskrift för genusvetenskap*. (2010:1-2, s. 47-69).
- Ahmed, Sara (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Aman, Robert & Lundberg, Martin (2013). Muslimska bildningsinitiativ, svenskhet och konturer av motstånd. I Andreas Fejes (red.), *Lärandets mångfald. Om vuxenpedagogik och folkbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Arvidson, Lars (1992). Folkbildning som forskningsområde. *Folkbildning i teori och praktik*. (s. [21]-45).
- Altbach, Philip G. & Knight, Jane (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305. doi: 10.1177/1028315307303542.
- Althusser, Louis (1971). *Ideology and ideological state apparatuses, Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: New Left Books.
- Andersén, Annelie (2011). *Ett särskilt perspektiv på högre studier?: folkhögskoledeltagares sociala representationer om högskola och universitet* (Ph.D. dissertation). Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Andreassen, Rikke & Vitus, Kathrine (red.) (2015). *Affectivity and race: studies from Nordic contexts*. Burlington, VT: Ashgate.
- Arvidson, Lars (1989). Popular education and educational ideology. I Ball Stephen J. & Larsson Staffan (red.), *The struggle for democratic education: equality and participation in Sweden* (s. 149–69). New York: Falmer.
- Davies, Charlotte Aull (2008). *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others*. (2., [rev. and updated] ed.) London: Routledge.
- Bandyopadhyay, Ranjan & Patil, Vrushali (2017). 'The white woman's burden' – the racialized, gendered politics of volunteer tourism, *Tourism Geographies*, 19:4, 644-657, DOI: 10.1080/14616688.2017.1298150

- Berg, Linda (2007). *InterNacionalistas: identifikation och främlingskap i svenska solidaritetsarbetares berättelser från Nicaragua*. (1. utg.) Diss. Umeå : Umeå universitet, 2007. Umeå.
- Berg, Anne & Samuel Edquist (2015). Folkbildning. I Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes (red.), *Utbildningshistoria: en introduktion*, 2. uppl., Studentlitteratur, Lund.
- Berndtsson, Rolf (2003). *Nya folkhögskolor: en uppföljningsstudie av de folkhögskolor som blivit självständiga mellan åren 1991 och 2000*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Bernhard, Dörte & Andersson, Per (2017). Swedish Folk High Schools and Inclusive Education. *Nordic Studies in Education*, 37(2), 87-102.
- Bhabha, Homi K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre & Nice, Richard (red.) (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. I John Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-58). Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, Pierre (1997). The forms of capital. I A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown & Amy Stuart Wells (red.), *Education: Culture, Economy, and Society* (s. 46-58). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Praktiskt förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Boudreau Morris, Katie (2017). Decolonizing solidarity: cultivating relationships of discomfort. *Settler Colonial Studies*, 7(4), 456-73. doi: 10.1080/2201473X.2016.1241210.
- Broadly, Donald (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. (2., korr. utg.) [Elektronisk resurs]. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, ILU, Uppsala University.
- Brookfield, Stephen (2001). Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 52 (1), 7-22. doi: 10.1177/07417130122087368.
- Burr, Vivien (2003). *Social constructionism*. (2. ed.) London: Routledge.
- Chamberlin, Chuck & Chamberlin, Linnie (1993). Alternative Schools as Critique of Traditional Schools: The Tvind Schools in Denmark. *Canadian Social Studies*, 27(3), 115-20.

- Clover, Darlene & Sanford, Kathy (2016). Contemporary museums as pedagogic contact zones: Potentials of critical cultural adult education. *Studies in the Education of Adults*, 48(2), 127-41. doi: 10.1080/02660830.2016.1219495
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics," *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8.
- Crowther, Jim & Martin, Ian (2009). Civil society and the state: some implications for adult education. I Michał Bron Jr, Paula Guimarães & Rui Vieira de Castro (red.), *The State, Civil Society and the Citizen: exploring relationships in the field of adult education in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dahlstedt, Magnus & Fejes, Andreas (2017). Shaping entrepreneurial citizens: a genealogy of entrepreneurship education in Sweden. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1303525>
- Dahlstedt, Magnus & Nordvall, Henrik (2011). Paradoxes of Solidarity: Democracy and Colonial Legacies in Swedish Popular Education. *Adult Education Quarterly*, 61(3), 244-61. doi: 10.1177/0741713610380445.
- Davis, Dána-Ain & Craven, Christa (2016). *Feminist ethnography: thinking through methodologies, challenges, and possibilities*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- De los Reyes, Paulina (Red.) (2011). *Postkolonial feminism 1*. Stockholm: Tankekraft.
- De los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- De los Reyes, Paulina, Molina, Irene & Mulinari, Diana (red.) (2002). *Maktens (o)lika förkländnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige : en festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas.
- DiAngelo, Robin (2011). White Fragility. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 54-70. Hämtad från <http://libjournal.uncg.edu/index.php/ijcp/article/view/249>.

- Ehn, Billy, Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar (1993). *Försvenskningen av Sverige: det nationellas förvandlingar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ehn, Mats & Roselius, Staffan (2018). Från ”Allmän medborgerlig bildning” till ”Globalt medborgarskap”. *Folkbildning och forskning: Årsbok 2018*. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.
- Ehn, Mats & Österborg Wiklund, Sofia (2015). *Folkhögskolan i världen. En lägesbeskrivning 2013-2014*. I FOLAC Folkbildning – Learning for active citizenship.
- Engh, Sunniva (2009). The Conscience of the World?: Swedish and Norwegian Provision of Development Aid. *Itinerario*, 33(2), 65–82. doi: 10.1017/S0165115300003107.
- Eriksson, Lisbeth (1998). *Folkhögskolan som mångkulturell mötesplats*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Eriksson, Lisbeth (2002a). Folkhögskolan i en globaliserad värld. *Utbildning & demokrati*, 11(2), 53-68.
- Eriksson, Lisbeth (2002b). *"Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället-": om invandrare, integration, folkhögskola* (Ph.D. dissertation). Linköping: Linköping University. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-32538>
- Escobar, Arturo (2010). LATIN AMERICA AT A CROSSROADS, *Cultural Studies*, 24:1, 1-65
- Escobar, Arturo (2012). *Encountering development: the making and unmaking of the third world*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Fairclough, Norman (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fanon, Frantz (1961). *Les damnés de la terre*. Paris:
- Fanon, Frantz & Markmann, Charles Lam (1986). *Black skin, white masks*. ([New ed.]). London: Pluto.
- Fejes, Andreas (2006). The Planetspeak Discourse of Lifelong Learning in Sweden: What is an Educable Adult?. *Journal of Education Policy*, 21,(6), 697-716. doi: 10.1080/02680930600969266.
- Fejes Andreas & Nylander Erik (2019). Introduction: Mapping the Research Field on Adult Education and Learning. I: Andreas Fejes

- & Erik Nylander. (red.) *Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning*. Lifelong Learning Book Series, vol 24. Springer, Cham.
- Nylander Erik, Österlund Lovisa, Fejes Andreas (2019). Exploring the Adult Learning Research Field by Analysing Who Cites Whom. I: Andreas Fejes & Erik Nylander (Red.) *Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning*. Lifelong Learning Book Series, vol 24. Springer, Cham
- Nylander Erik & Fejes, Andreas (2019). The Research Field of Adult Education and Learning: Widening the Field. I: Andreas Fejes & Erik Nylander. (Red.) *Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning*. Lifelong Learning Book Series, vol 24. Springer, Cham
- Freire, Paulo (1972). *The pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Furuland, Lars & Svedjedal, Johan (2007). *Svensk arbetarlitteratur* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Atlas.
- Giroux, Henry (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin and Garvey, Hadley.
- Gramsci, Antonio (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Grosse, Julia (2006). *Volontärprogram riktade till ungdomar: en introduktion till ett nygammalt fenomen*. Stockholm: Ersta Sköndal högskola.
- Habel, Ylva (2012). Challenging Swedish exceptionalism? Teaching while Black. I Kassie Freeman & Ethan Johnson (red.), *Education in the Black Diaspora: Perspectives, Challenges and Prospects* (s. 99-122). London: Routledge.
- Haraway, Donna (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*. (14(1988):3, s. 575-599).
- Heron, Barbara (2007). *Desire for development: Whiteness, gender, and the helping imperative*. Waterloo, Canada: Wilfrid Laurier University Press.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995). *Ethnography: principles in practice*. (2. ed.) London: Routledge.
- hooks, bell (1982). *Ain't I a woman: black women and feminism*. London: Pluto press.

- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- hooks, bell (2010). *Teaching Critical Thinking : Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- Hübinette, Tobias (red.) (2017). *Ras och vithet: svenska rasrelationer i går och i dag*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Hübinette, Tobias & Lundström, Catrine (2014) Three Phases of Hegemonic Whiteness: Understanding Racial Temporalities in Sweden. *Social Identities: Journal for the study of Race, Nation and Culture* 20, nr 6 (2014), 423–37.
- Hübinette, Tobias & Wasniowski, Andréaz (red.) (2018). *Studier om rasism: tvärvetenskapliga perspektiv på ras, vithet och diskriminering*. Malmö: Arx förlag.
- Hyldgaard Nankler, Clara (2018). *Folkbildning och solidaritet: om uppkomsten av folkhögskolans globala engagemang*. Stockholm: BoD.
- Hyldgaard Nankler, Clara (2014). *Folkhögskolans globala engagemang. Årsbok om folkbildning*. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.
- Ipsen, Pernille & Fur, Gunlög (2009). Introduction. *Itinerario*, 33(2), 7-18. doi: 10.1017/S0165115300003065
- Ishimi, Abel G.M. (1992). External Aid, a lever for social progress in developing countries? A case study of SIDA-supported educational projects in Tanzania, 1970-1990s. *International Journal of Educational development*, 12(4), 265-76. doi: 10.1016/0738-0593(92)90003-5.
- Jaramillo, Nathalia & Carreon, Michelle (2014). Pedagogies of resistance and solidarity: towards revolutionary and decolonial praxis. *Interface: a journal for and about social movements*, Volume 6 (1): 392-411 (May 2014).
- Johnson, Kay (2016). Exhibiting decolonising discourse: Critical settler education and ‘the city before the city’. *Studies in the Education of Adults*, 48(2), 177-93. doi: 10.1080/02660830.2016.1219488.
- Jonsson, Cecilia (2012). *VOLONTÄRERNA: Internationellt hjälparbete från missionsorganisationer till volontärresebyråer* (Ph.D. dissertation). Växjö, Kalmar: Linnaeus University Press. Hämtad från <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:514143/FULLTEXT01.pdf>.

- Jonsson, Stefan (2007). Apans bildningsresa: Europeiska bildningsidéer och postkolonial teori. I Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar* (s. 287-310). Göteborg: Daidalos.7
- Kapoor, Dip (red.). (2009). *Education, decolonization and development: perspectives from Asia, Africa and the Americas*. Boston: Sense Publishers.
- Kepkiewicz, Lauren (2015). Pedagogy lost? Possibilities for adult learning and solidarity in food activism. *Studies in the Education of Adults*, 47(2), 185-98. doi: 10.1080/02660830.2015.11661684.
- Keskinen, Suvi Touri, Salla, Irni, Sari & Mulinari, Diana (red.). (2009). *Complying with colonialism: gender, race and ethnicity in the Nordic region*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Kristeva, Julia (1980). Word, dialogue and novel. I Kristeva, Julia. (Red.) *Desire in Language*. Oxford: Blackwell.
- Larsson, Staffan (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. [Elektronisk resurs]. Nordisk Pedagogik. (25:1, 16-35). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-2475>
- Larsson Staffan (2009). A pluralist view of generalization in qualitativeresearch, I *International Journal of Research & Method in Education*, 32:1, 25-38, DOI:10.1080/17437270902759931
- Larsson, Staffan, Fejes, Andreas, Österlund, Lovisa & Nylander Erik (2019). Invisible Colleges in Research on Adult Learning: A Bibliometric Study on International Scholarly Recognition. I: Andreas Fejes, & Erik Nylander (red.). *Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning*. Lifelong Learning Book Series, vol 24. Springer, Cham
- Laginder, Ann-Marie, Nordvall, Henrik & Crowther, Jim (red.). (2013). *Popular education, power and democracy: Swedish experiences and contributions*. Leicester: NIACE - National Institute of Adult Continuing Education.
- Landström, Inger (2010). Den nordiska folkhögskolans globala medborgare: Folkbildningspedagogik med internationella förtecken. I Fay Lundh Nilsson & Anders Nilsson (red.), *Två sidor av samma mynt?: folkbildning och yrkesutbildning vid de nordiska folkhögskolorna* (s. 191-210). Lund: Nordic Academic Press.
- Landström, Inger (2004). *Mellan samtid och tradition: folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning* (Ph.D. dissertation).

- Linköping: Linköping University. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:244480/FULLTEXT01.pdf>.
- Larsson, Berit (2010). *Ett delat rum: agonistisk feminism och folklig mobilisering: exemplet Kvinnofolkhögskolan*. Göteborg: Makadam förlag.
- Larsson, Staffan (2013). *Vuxendidaktik: fjorton tankelinjer i forskningen om vuxnas lärande*. (1. Utg.). Stockholm: Natur & kultur.
- Lazar, Michelle (2005). *Feminist critical discourse analysis: gender, power, and ideology in discourse*. New York: Palgrave Macmillan.
- Leppänen, Katarina (2011). Education för internationalism at the Nordic school for adult education in Geneva 1931-1939. *History of Education*, 40(5), 635-49. doi: 10.1080/0046760X.2011.565808.
- Loftsdóttir, Kristín & Jensen, Lars (red.). (2012). *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. Farnham: Ashgate.
- London to Edinburgh Weekend Return Group (LEWRG). (1979). *In and Against the State*. London: Pluto Press.
- Loomba, Ania (2006). Kolonialism/Postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfält. Stockholm: Tankekraft.
- Lorde, Audre (1984). *Sister outsider: essays and speeches*. Trumansburg, N.Y.: Crossing Press.
- Lundin, Anna (2008). *Folkbildningsforskning som fält: från framväxt till konsolidering* (Ph.D. dissertation). Linköping: Linköping University. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:18264/FULLTEXT01.pdf>.
- Maliszewski, Tomasz (2008). *Den svenska folkhögskolan: en betraktelse från andra sidan Östersjön*. Linköping: Vuxenutbildarcentrum.
- Mattsson, Katarina (2016). *Turistisk vithet och begäret till den andra*. Hågersten: Tankekraft.
- Mayo, Peter (2005). "In and against the state" : Gramsci, war of position, and adult education. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 3(2), 66-90
- McEwan, Cheryl (2001). Postcolonialism, feminism and development: intersections and dilemmas. *Progress in Development Studies*, 1(2), 93-111. doi: 10.1177/146499340100100201.

- McEwan, Cheryl (2009). *Postcolonialism and development*. London: Routledge.
- McLaren, Peter, Martin, Gregory, Farahmandpur, Ramin & Jaramillo, Nathalia (2004). Teaching in and against the Empire: Critical Pedagogy as Revolutionary Praxis. *Teacher Education Quarterly*, 31(1): 131-53.
- Mignolo, Walter & Walsh, Catherine E. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- Mohanty, Chandra Talpade (2007). *Feminism utan gränser. Avkoloniserad teori, praktiserad solidaritet*. Stockholm: Tankekraft förlag.
- Mohanty, Chandra Talpade (1984). *Under Western eyes: feminist scholarship and colonial discourses*. *Boundary 2* (Print). (12/13(1984):3/1, s. 333-358).
- Moi, Toril (1991). Appropriating Bourdieu: Feminist Theory and Pierre Bourdieu's Sociology of Culture. *New Literary History*, 22(4), 1017-49. doi:10.2307/469077.
- Mosha, Herme Joseph (1983). United republic of Tanzania: Folk Development Colleges. *Prospects*, 13(1), 95-103. doi: 10.1007/BF02233368.
- Mueller, Adele (1988). "In and Against Development": Feminists Confront Development on its Own Ground. *Women and Language* : WL Urbana. Vol 11, Issue 2.
- Mustel, Kerstin (2006). *Kartläggning och analys av folkbildningens internationella kontaktnät*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Mählck, Paula & Felleson, Måns (2016). Capacity-building, internationalisation or postcolonial education? Space and place in development-aid-funded PhD training. *Education Comparee*, 15, 97-118.
- Nilsson, Per Åke (2004). *Svenskt bistånd till den tredje världen: dess uppkomst under 1950-talet : en studie av SIDA:s och NIB:s föregångare: Centralkommittén för svenskt tekniskt bistånd till mindre utvecklade områden*. (Ny utg.) Hammerdal: Hammerdal förl. och reportage.
- Nordvall, Henrik & Fridolfsson, Charlotte (2019). The Folk High School: A Contemporary Educational Pathway for Swedish

- Parliamentarians?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3) 347-62. doi: 10.1080/00313831.2017.1375006.
- Nordvall, Henrik & Dahlstedt, Magnus (2009). Folkbildning i (av)koloniseringens skugga. *Utbildning & Demokrati*, 18(3), 29-47. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:302838/FULLTEXT01.pdf>.
- Nordvall, Henrik & Åberg, Pelle (2011). Folkhögskolan som myt: Om global spridning och användning av nordiska folkbildningsidéer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1), 1-17. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A646344&dswid=-5339>.
- Nordvall, Henrik (2013). The global justice movement encounters Swedish popular education. I Ann-Marie Laginder, Henrik Nordvall & Jim Crowther (red.), *Popular Education, Power and Democracy* (s. 122-46). Leicester: NIACE.
- Nordvall, Henrik. (2011). Analys: "Världens mest upplysta folk?". I *Folkbildning 2011: en värld värd att leva i – exempel från folkbildningen* (s. 42-44). Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Nylander, Erik & Dalberg, Tobias (2015). Jazzklass. Folkhögskolan som intermediär utbildningsinstitution. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 20 (1-2), 100-26. Hämtad från <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1409/1253>.
- Nylander, Erik (2014). *Skolning i jazz: värde, selektion och studiekarriär vid folkhögskolornas musiklinjer* (Ph.D. dissertation). Linköping: Linköping University. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:716895/FULLTEXT01.pdf>.
- Nylander, Erik & Ahn, Song-Ee (2013). Vart leder internationaliseringen?. I Andreas Fejes (red.), *Lärandets mångfald. Om vuxenpedagogik och folkbildning* (s. 209-30). Lund: Studentlitteratur.
- Nylander, Erik, Mustel, Kerstin & Jansson, Therése (2011). *Gränsöverskridande folkbildning: om resurser, nätverk och transnationellt engagemang*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Osman, Ali (2013). Popular education in the service of integration: Empowerment or internalisation of the dominant cultural ethos?. I Ann-Marie Laginder, Henrik Nordvall & Jim

- Crowther (red.), *Popular Education, Power and Democracy* (s. 147-68). Leicester: NIACE Renaissance House.
- Osman, Ali (1999). *The "Strangers" Among Us. The Social Construction of Identity in Adult Education* (Ph.D. dissertation). Linköping: Linköping University. Hämtad från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432685.pdf>.
- Pratt, Mary Louise (1991). *Arts of the Contact Zone. Profession*, 33-40. Hämtad från <http://www.jstor.org/stable/25595469>.
- Quijano, Aníbal (2000). *Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. International Sociology*, 15(2), 215–232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Rahnema, Majid & Bawtree, Victoria (red.). (1997). *The post-development reader*. London: Zed.
- Regeringens folkbildningsproposition. (2013/14:172) *Allas kunskap - allas bildning*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/49b728/contentassets/dbb6beab1400486b9811f26090c53707/allas-kunskap--allas-bildning-201314172>.
- Risse-Kappen, Thomas (red.). (1995). *Bringing Transnational Relations Back in*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rizvi, Fazal (2007). Postcolonialism and Globalization in Education. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 7(3), 256-63. doi: 10.1177/1532708607303606.
- Rizvi, Fazal, Lingard, Bob & Lavia, Jennifer (2006). Postcolonialism and education: negotiating a contested terrain. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(3), 249-62. doi: 10.1080/14681360600891852.
- Rogers, Alan (2000). Cultural transfer in Adult Education: the case of Folk Development Colleges in Tanzania. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 46(1-2), 67-92. Hämtad från <https://www.jstor.org/stable/i368452>.
- Rose, Nikolas (2006). Governing "Advanced" Liberal Democracies. I Aradhana Sharma & Akhil Gupta (red.), *The Anthropology of the State: A Reader* (s. 144-62). Oxford: Blackwell.
- Roselius, Staffan (2010). *Progressiv folkhögskola: en förnyelserörelse på 1970-talet*. Borgholm: Bildningsförlaget.
- Runesdotter, Caroline (2010). *I otakt med tiden?: folkhögskolorna i ett föränderligt fält* (Ph.D. dissertation). Göteborg: Göteborg

University.

Hämtad

från

<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22302>.

- Rydbeck, Kerstin (2002). Kön och makt i folkbildningen: Reflektioner kring kvinnornas positioner inom 1900-talets fria bildningsarbete. *Utbildning Demokrati Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 11(2), 33-52. Hämtad från <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2002/nr-2/kerstin-rydbeck---kon-och-makt-i-folkbildningen---reflexioner-kring-kvinnornas-positioner-imom-1900-talets-fria-bildningsarbete.pdf>.
- Said, Edward W. (1978). *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schough Katarina & Tesfahuney, Mekonnen (2010). Turismens Nomos. I Tesfahuney, Mekonnen & Schough Katarina (red.) *Det globala reseprivilegiet*. Lund: Sekel bokförlag.
- Skeggs, Beverley (2000). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skeggs, Beverley (2004). *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Sohl, Lena. (2014). *Att veta sin klass: kvinnors uppåtgående klassresor i Sverige* (Ph.D. dissertation). Uppsala: Uppsala University. [Published in Stockholm by Atlas Akademi].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2002). Kan den subalternen tala?. *Postkoloniala studier*. (S. 73-146).
- Srivastava, Sarita (2005). "You're calling me a racist?" The Moral and Emotional Regulation of Antiracism and Feminism. *Signs*, 31(1), 29-62. doi: 10.1086/432738.
- Sundgren, Gunnar (1999). Folkbildning - från jämlikhet till frihet?. *Civilsamhället* / Li Bennich-Björkman ; redaktör: Erik Amnå. (S. 281-303).
- Sundgren, Gunnar (2002). Tema: Folkbildning och folkbildningsforskning. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 11(2), 5-14.
- Tøsse, Sigvart (2009). *Folkbildning som universellt fenomen: om betydelser och motsvarigheter i historiskt och internationellt perspektiv* Linköping: University Electronic Press. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:462410/FULLTEXT01.pdf>.

- Tracy, J. Sarah (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-51. doi: 10.1177/1077800410383121.
- Trinh, T. Minh-Ha (1989). *Woman, native, other: Writing postcoloniality and feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Von Kotze, Astrid & Walters, Shirley (red.). (2017). *Forging Solidarity: Popular Education at Work*. Rotterdam: SensePublishers.
- Vrasti, Wanda (2013). *Volunteer Tourism in the Global South: Giving Back in Neoliberal Times*, Routledge, London.
- Vrasti, Wanda (2010). *The self as enterprise: volunteer tourism in the Global South*. McMaster University (Diss. Hamilton : McMaster University, 2010).
- Walker, Judith & Palacios, Carolina (2016). A pedagogy of emotion in teaching about social movement learning. *Teaching in Higher Education*, 21 (2), 75-90. doi: 10.1080/13562517.2015.1136280.
- Wallin, Kerstin E. (2000). *Folkbildning på export?: sammanhang, förutsättningar, möjligheter* (Ph.D. dissertation). Stockholm: Stockholm University. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A475174&dswid=-6147>.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wodak, Ruth. (2015). Critical discourse analysis, discourse-historical approach. I Tracy, Karen, Ilie, Cornelia & Sandel, Todd. (red), *The international encyclopedia of language and social interaction*. John Wiley & Sons, Chichester. <https://doi.org/10.1002/9781118611463/wbielsi116>
- Wodak, Ruth & Meyer, Michael (red.). (2002). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, GBR: SAGE Publications Inc.
- Yancy, George & Davidson, Maria del Guadalupe (red.). (2014). *Exploring Race in Predominantly White Classrooms: scholars of color reflect*. London: Routledge.
- Yang, Chia-Ling (2016). Encounters between the ‘oppressed’ and the ‘oppressor’: rethinking Paulo Freire in anti-racist feminist education in Sweden. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), 835-55. doi: 10.1080/13613324.2014.885421.

- Yang, Chia-Ling (2010). *Othering processes in feminist teaching: a case study of an adult educational institution* (Ph.D. dissertation). Lund: Lund University. Hämtad från <https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/5273017/1600320.pdf>.
- Åberg, Pelle (2008). *Translating popular education: civil society cooperation between Sweden and Estonia*. (Diss.) Stockholm : Stockholms universitet.
- Österborg Wiklund, Sofia (2015). Från u-landslinje till global rättvisekurs: Om resande kurser i folkhögskolans kurskataloger 1983-2014. *Folkbildning & forskning: Årsbok 2014/15*. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.
- Österborg Wiklund, Sofia (2018). (Inter)nationalistisk folkbildning: Säkerhetspolitik, nationalism och opinionsbildning i den svenska folkhögskolans mobilisering för utvecklingsfrågor 1950–1969. *Nordic Journal of Educational History*, 5(1), 51–72.

Bilagor

Bilaga I: Informantbrev

Delta i forskning om folkbildning?

Jag håller just nu på med att samla in material till en avhandling om folkhögskolans transnationella engagemang i form av resande kurser. Jag vänder mig till er med en förfrågan om ni på er skola skulle vilja delta i min forskning. Det är deltagare och lärare från flera olika folkhögskolor som kommer att vara med i undersökningen.

Vad är studiens syfte och bakgrund?

Studien är en del av ett avhandlingsprojekt som syftar till att undersöka folkhögskolans transnationella kurser med inriktning på global rättvisa, det vill säga kurser som innehåller ett kursmoment utanför Sverige, som samarbetar med någon part utomlands och dessutom arbetar med frågor såsom global rättvisa, mission, demokrati, miljö etc. Syftet med avhandlingen är att skapa kunskap om hur kurserna kan förstås både historiskt och i samtiden.

Jag är bland annat intresserad av att studera vad det innebär att arbeta med en sådan här kurs; som deltagare, lärare eller på annat vis. Varför söker man sig hit och var hamnar man senare? Vad finns det för drivkrafter? Vad för utmaningar finns det och hur hanteras dem? Hur skapas identitet och på vilket sätt äger lärande rum? Framför allt är jag intresserad att ta reda på vad som upplevs som viktiga frågor av dem som deltar i verksamheten.

Vad innebär det att delta i forskningen?

Studien består av deltagande fältstudie och av intervjuer med deltagare, lärare, samarbetspartner och eventuellt andra personer som finns i anknytning till kursen. I praktiken innebär det att jag helt enkelt deltar i verksamheten under delar av året för att få en inblick i vad som sker på plats. Det rör sig sammanlagt om cirka 2-5 veckor utspridda under året och beroende på vad vi kommer överens om. Intervjuerna rör sig om cirka 7-10 stycken inspelade intervjuer.

Studien följer forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och deltagandet är frivilligt för alla berörda. Vem som helst kan när som helst bryta sitt deltagande utan närmare motivering.

Självklart står jag själv för eventuella kostnader. Däremot har jag tyvärr ingen möjlighet att erbjuda annan typ av ersättning för deltagandet i forskningen.

Hur hanteras materialet?

Rapporteringen av resultatet kommer att ske i form av publicering av vetenskapliga artiklar och i slutänden en sammanläggningsavhandling, vid institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings Universitet. Inga verkliga namn kommer figurera i materialet och det kommer att förvaras skyddat från obehöriga. Deltagare har också vid efterfrågan möjlighet att kommentera utskrifter av intervjuer de medverkat i.

Vilka står bakom forskningen?

Studien äger rum inom ramen för Mimer – nationellt program för folkbildningsforskning på avdelningen för pedagogik och vuxnas lärande, Linköpings universitet. Jag som utför studien genomgår forskarutbildning i pedagogik och vuxnas lärande. Min handledare är docent i pedagogik.

Tveka inte att höra av er till mig eller min handledare vid frågor!

Med vänliga hälsningar

Sofia Österborg Wiklund

Bilaga II: Analyserat material ur *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan* 1950-1969

Nr	Titel	Skribent	Sida	Genre
1969:1	Nu börjar vi bygga Togo-skolan	Sigge Niwong	42	Internationell utblick
1969:2	Skoldemokrati och Togo-nytt	Sigge Niwong	91	Internationell utblick
1969:3	The swedish folk high schools: an evenue for educational change	Adolph Anderson	131	Internationellt
1969:4	Tanzania – revolution genom utbildning)	Ingemar Sallnäs	185	Internationellt
1969:6	”...såsom goda grannar”	Lars-Erik Blomgren	273	Ledare
1969:6	Internationella kursen vid Eslövs folkhögskola	Gunnar Lorentz	275	Tema FN’s utbildningsår
1969:6	Vem är analfabet?	Jan Cambell	283	Tema FN’s utbildningsår
1969:6	Foyer Rural i Togo	Hans Berg	285	Tema FN’s utbildningsår
1969:6	Rädda Barnens lepraprojekt i Tanzania	Christina Bruhno	297	Tema FN’s utbildningsår
1969:6	Folkbildning i Tanzania och u-landsinformation i Sverige	Ej angiven	298	Tema FN’s utbildningsår
1969:6	Internationellt		322	Internationellt
1969:7	Kontakt med omvärlden	Ingel Jakobsson	333	Tema
1969:7	Några synpunkter på folkhögskolornas studieresor till länder utom Norden	Bo Göthberg	335	Tema
1969:7	Tanzanias kooperation – intryck från en studieresa	Max Schubert	355	Tema
1969:7	Det internationella samarbetets problem	Bereket Yebio	385	Internationellt
1969:7	Om u-länder och u-hjälp	Ingemar Sallnäs	388	Internationellt
1969:7	Internationellt engagemang	René Sülk	390	Internationellt

1969:8	Norden nu mer än någonsin	Gunnar Furulund	412	Tema om Norden
1969:8	Folkhögskolans uppgifter i samhället	Allan Degerman	417	Internationellt
1968:1	Enprocentsinsamlingen för u-länderna	Gunnar Sundberg	24	Varia
1968:2	Vuxenutbildning och u-landsbistånd	Red.	33	Inledning temanummer
1968:2	Kivukoni college – En afrikansk folkhögskola	Ingemar Sallnäs	35	Tema
1968:2	Ett besök vid snickarskolan i Nedjo	Valborg Järner	52	Varia
1968:2	Människans framtid	Lars-Erik Blomgren	58	Litteratur
1968:3	Svenska lärares missionsförening		78	Notis (varia)
1968:7-8	Den internationella verksamheten inom SFEF	Dennis Fridell	190	
1968:7-8	Afrika	Lennart Svensson	199	Recensioner
1968:7-8	Utvecklingsplanering	Lars-Erik Blomgren	202	Recensioner
1968:9-10	Undervisning i u-land	Karin Torhall, Lennart Ohlsson	217	Huvudinnehåll
1968:9-10	Internationellt engagemang – ämne för debatt på SFEF-distriktets höststämma	D.F.	228	Från SFEF
1967:3	SIDA:S aspirantutbildning för vuxenundervisare i u-land en litteraturförteckning	-	70	Varia
1967:5	Hur går det med vår procent?	Ingemar Sallnäs	110	Huvudinnehåll
1967:5	Togo-projektet	-	114	Varia
1967:5	Om Latinamerika	Allan Persson	117	Litteratur
1967:5	Internationellt	Ingemar Sallnäs	118	Litteratur
1967:8-9	Internationellt	-	202	Litteratur

1966:2	Fredskåren i verksamhet	Torgil Ringmar	31	Huvudinnehåll
1966:3	Folkbildning och vuxenundervisning i u-land	-	57	Varia
1966:3	Mission för hundra år sedan idag	P.T.	67	Litteratur
1966:4	Upprop från Togo-kommittén		80	Ordet fritt
1966:6-7	Folkbildningsuppgiften i u-land börjar ta form	Bo Göthberg	137	Varia
1966:9	En rikedom av uppgifter	Red.	169	Red. (Tema internationell orientering)
1966:9	Hjälpmedel för internationell orientering	Lars-Erik Blomgren	179	Tema internationell orientering
1966:9	Folkhögskolans insatser i u-land	Carl Wangby	180	Tema internationell orientering
1966:9	Undervisning om u-land	Sigurd Petersson, Örjan Bergh	181	Tema internationell orientering
1965:4	Fem års u-landsfunderingar	-	84	Internationell utblick
1965:7	Svenska lärares missionsförening	-	166	Varia
1965:7	Föreläsare från Kongo	Helmer Ternblad	166	Varia
1965:8	U-lands PM efter Kalixmötet	-	172	Okänt
1963:1	Fyra fronter av internationell kontakt	Gunnar Sundberg	7	Huvudinnehåll
1963:8	Folkhögskolan och fackskolan, utbilda för u-länder	-	220	Huvudinnehåll
1962:1	Besök i det förflutna	Torgil Ringmar	28	Huvudinnehåll
1960:2	I underutvecklat land	Torgil Ringmar	103	Huvudinnehåll
1960:2	Elevutbyte med utomnordiska länder	Per-Olof Mascher	128	Huvudinnehåll
1960:2	Dagstidningskommentarer	-	148	-

1960:3	Norden – vägen till det internationella	Gunnar Furulund	168	Huvudinnehåll
1959:1	IAL på Jära	-	60	Varia
1959:2	Höjskolen i Ghana	Daniel Pedersen	80	Huvudinnehåll
1959:2	Folkhögskolan och de internationella problemen	Sven Sundin	133	Varia
1958:3	Samordnad undervisning i internationella ämnen	Robert Myrdal	172	Huvudinnehåll
1957:2	UNESCO-seminarium i Norrbotten	Pedagogiska rådet	147	Huvudinnehåll
1954:2	Detta häfte	Red	82	Inledning
1954:2	Den nordiska folkhögskolans internationella förpliktelser	Allan Degerman	83	Inledning
1954:2	Möte med UNESCO	Sven Sundin	169	Varia
1953:4	Vi bygger en skola åt flyktningbarnen	-	341	Meddelanden
1953:3	Så var det hos arabflyktningarna	Torgil Ringmar	149	Huvudinnehåll
1953:2	Unescostipendier öppna för svenska lärare	-	119	Huvudinnehåll

Bilaga III: Analyserat material ur *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan* 1970-1989

Temanummer

1972:4 Folkhögskolan och det internationella
 1974:1 Internationell medvetenhet
 1974:4 Folkhögskolan och det internationella engagemanget
 1976:8 Internationalisering inom folkbildningsarbetet
 1978:7 Resande och odlande folkhögskolor
 1980:8 Internationellt ansvar och arbete
 1984:3 Workshop -83 i Tanzania och exemplet Färneboskolan
 1987:1 Tanzania
 1987:3 Fred
 1987:8 Like a drop of water
 1988:7 Internationell solidaritet

Nr	Rubrik	Författare	Sida	Genre
1988:7	Temanummer internationell solidaritet			
1988:7	Internationell solidaritet på alla plan	Kerstin Mustel	3	Ledare
1988:7	Internationell solidaritet	Marianne Mossinge-Norheim		
1988:7	Fria internationella gruppen – vad är det?	Yvonne Jansson, Hola, Hans Burgman, Linköping, Torbjörn Eriksson, Årstagården	6	
1988:7	De svåra frågorna	Torbjörn Eriksson	11	oklart
1988:7	Om utveckling och utvecklingsteorier	Staffan Roselius, Valla	16	
1988:7	Efter beroendeskolan – vad?	Staffan Roselius	19	
1988:7	Om spinnrocken och geten	Gunnar Sundberg	22	
1988:7	Uti Norrland hafva vi vårt Indien	Gunnar Sundberg	23	
1988:7	Samhörighetsekonomi – hinder eller möjlighet?	Ingemar Sallnäs	24	

1988:7	Tankar kring viktiga begrepp	Gunnar Sundberg	27	
1988:7	Vår livsstil i Sverige	Bengt Eriksson, Grebbestad	30	
1988:7	Norrland – ”Tredje världen” i Sverige	Paul Reichberg	32	
1988:7	Brudbränning och bistånd	Monica Roselius	35	
1988:7	Om inte lanthandlaren funnits	Yvonne Fagerberg	38	
1988:7	Kvinna på fabriken i Bai Bang	Yvonne Fagerberg	39	
1988:7	Utveckling för u-landskvinnor – Teori och verklighet	Marianne Mossige-Norheim	43	
1988:7	Från -68 till -88	Ej angivet	47	
1988:7	Enad lärarfront – Rapport från WCOTP-konferensen i Melbourne augusti 1988	Kerstin Mustel	61	
1987:1	Tema: Tanzania			
1987:1	Karibu-kontakt Tanzania-Sverige	Marianne Mossige-Norheim	5	
1987:1	Artiklarna	-	7	Temaintro
1987:1	Tanzanias historia i korthet	Marianne Mossige-Norheim	9	
1987:1	Folkhögskolan i Tanzania	Gösta Vestlund	11	
1987:1	Karibu-vänskapsförening mellan svenska och tanzaniska folkhögskolor	Marianne Mossige-Norheim	15	
1987:1	Så här gör vi på Viskadalen	Carin Lindblom	19	
1987:1	Svindlande färder och hisnande upplevelser	Anja Karlsson	21	
1987:1	Henry från Tanzania och vår självbesinning	Birgitta Östlund	23	
1987:1	Brunnsinsamling till folkhögskola i Tanzania	Marja Määttä	25	
1987:1	Karibu i Västsverige	Carin Lindblom	27	
1987:1	Att sända paket till Tanzania	Ebba Vestlund	29	

1987:1	Folkhögskolan och internationell solidaritet	Elisabeth Elander, Torbjörn Eriksson, Göran Sällnäs	33	
1987:3	Kunskap för fred	Marianne Mossige Norheim	4	Ledare
1987:3	Artiklarna		5	Temaintro
1987:3	Varför fredskurser?	Berit Brage Fristads fhsk	6	
1987:3	Resa för fred	Inger Deijke, Ljungkile fhsk	8	
1987:3	Vart tog fredskurserna vägen?	Görel Bergman Claeson, Malungs fhsk	11	
1987:3	Fredsundervisning inom folkhögskolan	Paul Reichberg, Tolare fhsk samråds-kretsen för framtidsfrågor SFHLs förbundsstyrelse	13	
1987:3	Mora folkhögskola: Vi springer för fred och nedrustning	Marianne Mossige Norheim intervjuare	15	
1987:3	Statsminister Kalevi Sorsas svar på frågor från fredsgruppen från Mora folkhögskola	Ej angett	18	
1987:3	"Regemente för fred och nedrustning"	Hans Burgman lektor vid f-linjen, LiU	19	
1987:8	Like a drop of water	Ej angett	4	Ledare?
1987:8	About this issue	Ej angett	5	Temainfo
1987:8	SFHL-The swedish union of folk high school tutors and principals	Ej angett	6	
1987:8	An international folk high school network – on what core of values and ideas should it be built? Report of a process 1983-87	Johan Norbeck, Hans Hovenberg and the international committee of the Nordic FHS Council	8	
1987:8	Why a network?	T. Mudariki, ZIMFEP, Zimbabwe	11	

1987:8	Nordic international FHS conference, august 1987	HH, built on Dr Sundberg's report	12	
1987:8	What happened after workshop 83	HH (Hans Hovenberg?)	27	
1987:8	Who is developed?	Citat	33	
1984:3	Workshop -83 i Tanzania	Johan Norbeck	5	Reportage?
1984:3	Tankar efter workshop - 83	Gösta Vestlund	13	
1984:3	Gjensyn med Tanzania	Greta Rimington, Rönningen fhsk Oslo	14	
1984:3	"Vad solsken är för den svarta mull"	Johan Norbeck	16	sångtext
1984:3	Tema: exemplet Färneboskolan	Bengt-Erik Malmberg	18	temaintro
1984:3	Lärare behövs dom?	Lena Sommerstad, Föreningen DNS/Färneboskolan	20	
1984:3	Samverkanslärare på resandekurs	Göran Pettersson	26	
1984:3	En resande lärares funderingar över en tallrik soppa intagen i ett u-landskök	Gösta Andersson	28	
1984:3	Möte i Österfärnebo	Maria Svahn	32	
1984:3	Resande folkhögskolor i Norden	Mats Ehn	38	
1980:8	Tema: Internationellt: ansvar och arbete			
1980:8	Vinjettbilden från trakten av Kandjadja i Gunea Bissau	Bengt-Erik Malmberg	305	Tema
1980:8	Internationellt: ansvar och arbete	Bengt-Erik Malmberg	306	Tema
1980:8	Aktiv solidaritet	Jan Lövenvald	307	Tema
1980:8	"Internationalen åt alla lycka bär"	Ingemar Sallnäs	310	Tema
1980:8	U-linjeelevers roll opinionsbildningen i Sverige	Monica Roselius	314	Tema
1980:8	Resande folkhögskolor i Sverige	Mats Ehn	318	Tema

1980:8	Ur Skurups folkhögskolas kursprogram	Ej angett	320	Tema
1980:8	Utdrag ur ”Afrika tur och retur”	Ej angett	322	Tema
1980:8	Ikwiriri FDC:s första år	Karl-Erik Westergren	324	Tema
1980:8	”Vi är alla barn på samma jord”	Kurt Skansén	328	Tema
1980:8	Maisons familiales rurales	M. Chatillon	330	Tema
1980:8	INFOLK – en annorlunda lärarutbildning med internationell inriktning	Yngve Kasimir	338	Tema
1980:8	Kursdeltagare i INFOLK	Arne Nylund	340	Tema
1980:8	INFOLK – deltagare från Tanzania	Marianne Mossige Norheim	342	Tema
1980:8	Kan utvecklingsländer använda den nordiska folkhögskoleideologien?	Rolf Sundén	346	Tema
1980:8	Kvinnorna och u- landskonferensen	Marianne Mossige Norheim	348	Tema
1980:8	Rättvisa – inte välgörenhet	Sven-Erik Alfredsson och Per- Åke Andersson	350	Tema
1980:8	Liten pojke i Kandjadja, Guinea Bissau	Bengt-Erik Malmberg	352	Tema
1978:7	Tema: resande och odlande folkhögskolor	Olle Kylhammar	319	Tema
	Den resande folkhögskolan	lärargruppen	320	
	Afrikakursen i Österfärnebo (Afrikakursen i Österfärnebo, Den nödvändiga Skolans första långkurs)	Bengt-Erik Malmberg	324	
1976:8	Tema: Internationalisering inom folkbildningsarbetet			

1976:8	Det viktigaste – och svårast	Harald Vallgård	259	ledare
1976:8	INFA – en introduktion	Olle Kylhammar, Johan Norbeck	259	Tema
1976:8	Den ekonomiska utmaningen – dialog eller konfrontation	Ej angivet	260	Tema
1976:8	Verktyg för internationalisering	Torgil Ringmar	264	Tema
1976:8	INFA-projektet	Olle Kylhammar, Johan Norbeck	266	Tema
1976:8	Upp till kamp för ny världsordning	Olof Wallin	276	Tema
1976:8	Efter M 2 – u-landsinformation genom cirkeln	Ej angivet	278	Tema
1976:8	Vad kan internationaliserad undervisning betyda	Lilian Hultin	280	Tema
1976:8	Musiken som broslagare	Krister Malm	282	Tema
1976:8	TBVs internationella kurs- och informationsverksamhet	Lennart Persson	284	Tema
1976:8	Läraryrskurserna	Stig Alemyr, Inez Johnson	288	tema
1974:1	Internationell medvetenhet			
1974:1	Ledare (internationell medvetenhet)	Inge Jakobsson	1	ledare
1974:1	De fattigaste bland de fattiga	Nils Kellgren	3	
1974:1	Perspektiv på utveckling i en Indisk by	Karl David Forsberg	5	
1974:1	Känner vi varandra över gränserna	Karl David Forsberg	11	
1974:1	Krokodilerna i Göta Kanal	Johan Sanne	13	
1974:1	Elever i Tanzania	Karl David Forsberg	15	
1974:4	Tema: Folkhögskolan och det internationella engagemanget	Elna Hessel	145	Ledare
1974:4	Folkhögskolan och u-land- Paul Terning ger en historisk exposé över	Paul Terning	147	Tema

	den svenska folkhögskolans ”u-landsengagement”			
1974:4	Studieresa till Latinamerika	Arne Back	157	tema
1974:4	Utbildningsfrågorna i Latinamerika	Göran Sonmark	159	tema
1974:4	Öppna fönster mot världen – Internationella sekreterare ger synpunkter på folkhögskolans uppgift som förmedlare av kunskap om andra länder och folk	flera	165	tema
1974:4	Latinamerikas indianer	Brita Westlund	169	Tema
1974:4	Folkhögskola utomlands. Ett sätt att internationalisera undervisningen	Kjell Åke Berglund	170	tema
1972:4	Tema: Folkhögskolan och det internationella	Paul Terning	145	ledare
1972:4	Folkhögskolan och det internationella: världskonferens om vuxenutbildning		157	tema
1972:4	U-land i backspegeln	Sigge Niwong	158	Tema
1972:4	SIDA och folkrörelserna	Thorsten Nilsson	162	Tema
1972:4	Internationalism och svensk folkhögskola	René-Harry Sülk	169	Tema
1972:7	Tema II: Tanzaniakurs: Ove Olstad: Moras Tanzania-kurs – ett exempel	Ove Olstad	95	Tema
1972:7	Rapport från en Ujamaa-by	Rickard Lilljeqvist	97	Tema
1972:7	Viltvård och ekologistudier i Östarfrika sommaren 1972	Allert Joelsson	99	Tema
1972:7	Turism som utvecklingsprojekt i Tanzania	Margareta och Sten Bjuring	06	Tema

Papers

The papers associated with this thesis have been removed for copyright reasons. For more details about these see:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-160313>

194. MUHRMAN, KAROLINA. Inget klöver utan matematik. En studie av matematik i yrkesutbildning och yrkesliv. 2016. ISBN: 978-91-7685-851-6
195. SKAGERLUND, KENNY. Magnitude Processing in Developmental Dyscalculia. A Heterogeneous learning disability with different cognitive profiles. 2016. ISBN: 978-91-7685-831-8
196. EKEBLAD, ANNIKA. A Randomized Trial of Interpersonal Psychotherapy and Cognitive Behavioral Therapy for Major Depressive Disorder – Predictors of process and outcome. 2016. ISBN: 978-91-7685-803-5
197. MÅNSSON, KRISTOFFER N.T. Restructuring the Socially Anxious Brain. Using magnetic resonance imaging to advance our understanding of effective cognitive behaviour therapy for social anxiety disorder. 2016. ISBN: 978-91-7685-688-8
198. SILFVERNAGEL, KRISTIN. Individually tailored internet-based cognitive behavioural therapy for adolescents, young adults and older adults with anxiety. 2017. ISBN: 978-91-7685-566-9
199. ELOFSSON, JESSICA. Children´s early mathematics learning and development. Number game interventions and number line estimations. 2017. ISBN: 978-91-7685-517-1
200. ÅHLFELDT, EMANUEL. Hållbart utvecklingsarbete i vård och omsorg. Ett institutionellt perspektiv på projekt i en professionell och byråkratisk kontext. 2017. ISBN: 978-91-7685-445-7
201. VERNMARK, KRISTOFER. Therapeutic alliance and different treatment formats when delivering internet-based CBT for depression. 2017. ISBN: 978-91-7685-436-5
202. FRANKL, MY. Psychotherapy for Substance Use Disorder – the importance of affects. 2017. ISBN: 978-91-7685-429-7
203. ABDULLA, AFRAH. Readiness or resistance? – Newly arrived adult migrants’ experiences, meaning making, and learning in Sweden. 2017. ISBN: 978-91-7685-428-0
204. OLSSON, LINDA. “Count on me!”. Mathematical development, developmental dyscalculia and computer-based intervention. 2018. ISBN: 978-91-7685-409-9
205. COLLIANDER, HELENA, Being and Becoming a Teacher in Initial Literacy and Second Language Education for Adults. 2018. ISBN: 978-91-7685-304-7

206. TOPOOCO, NAIRA. Blended Cognitive Behavior Therapy. Efficacy and Acceptability for Treating Depression in the Adult and Adolescent Population. 2018. ISBN: 978-91-7685-297-2
207. SOLÍS MARCOS, IGNACIO. Challenges in Partially Automated Driving: A Human Factors Perspective. 2018. ISBN: 978-91-7685-296-5
208. THORSTEN, ANJA. Berättelseskrivande i skolan. Att studera, beskriva och utveckla ett kunnande. 2018. ISBN: 978-91-7685-258-3
209. ELEONOR, BREDLÖV EKNOR. Shaped for beauty. Vocational and gendered subjectivities in private education for the beauty industry.
210. VESTERGREN, SARA. Psychological change as an outcome of participation in collective action. 2018. ISBN: 978-91-7685-242-2
211. MÖLLER, CLARA. Mentalizing. Competence and process. 2018. ISBN: 978-91-7685-189-0
212. SÖDERBERG GIDHAGEN, YLVA. Psychological treatment of outpatients with substance use disorders in routine care – attachment style, alliance, and treatment outcome. 2018. ISBN: 978-91-7685-197-5
213. HAGMAN, WILLIAM. When are nudges acceptable? Influences of beneficiaries, techniques, alternatives and choice architects. 2018. ISBN: 978-91-7685-160-9
214. RAHM, LINA. Educational imaginaries: a genealogy of the digital citizen. 2019. ISBN: 978-91-7685-158-6
215. HALVARSSON LUNDQVIST, AGNETA. Learning Dynamics of Workplace Development Programmes. Studies in Swedish national programmes. 2019. ISBN: 978-91-7685-124-1
216. HOLMQVIST LARSSON, MATTIAS. Rupture and Repair in the Working Alliance: Relation to Psychotherapy Outcome and Within-Session Interaction. 2019. ISBN: 978-91-7685-111-1
217. LINDQVIST, HENRIK. Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations. 2019. ISBN: 978-91-7685-078-7
218. GRÖNLUND, AGNETA. Återkoppling i analoga och digitala klassrum. Spänningsfyllda verksamheter i samhällskunskapsundervisning. 2019. ISBN: 978-91-7685-074-9
219. ÅKERBLOM, ERIKA. Utbildning och hälsa i nationens intresse. Styrningsteknologier och formering av en förädlad befolkning. 2019. ISBN: 978-91-7685-053-4

UTBILDNINGSVETENSKAP

Linköping Studies in Behavioural Science No. 220, 2019
Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköping University
SE-581 83 Linköping, Sweden

www.liu.se