

MIMERS SMÅSKRIFTER

Mimers småskrifter

Folkbildning som universellt fenomen

*Om betydelser och motsvarigheter i historiskt
och internationellt perspektiv*

Sigvart Tøsse

Mimer

Nationellt program för folkbildningsforskning

ISBN 978-91-7393-570-8

MIMERS SMÅSKRIFTER

Folkbildning som universellt fenomen
*Om betydelser och motsvarigheter i historiskt
och internationellt perspektiv*

Sigvart Tøsse

© 2009, Mimer och författaren

Översättning: Lars Arvidson

Omslag: Stefan Petersson

ISBN: 978-91-7393-570-8

Tryck: LiU-Tryck 2009



Linköpings universitet

Mimer
Institutionen för beteendevetenskap
och lärande
Linköpings universitet
581 83 Linköping
Tel: 013-28 25 62
<http://www.liu.se/mimer>

Skapande Vetande
Linköpings universitet
581 83 Linköping
Tel: 013-28 20 94
<http://www.ibl.liu.se/dipa/skapande>

Skriften beställs och distribueras genom Bokakademien i Östergötland (BokAB),
E-post: karallen@bokakademien.se Nätbutik: <http://www.bokakademien.se>

Förord

Mimer – nationellt program för folkbildningsforskning har sedan starten 1990 arbetat för att främja forskning om folkbildning. Programmet är organiserat som ett nätverk av folkbildningsforskare från olika discipliner och lärosäten samt av folkbildare från hela landet. Ett viktigt led i Mimers arbete är utgivning av egna skrifter. Både antologier och småskrifter ges ut i samarbete med Skapande Vetande.

Mimer har under åren byggt upp kontakter med forskare i Norden och därmed vidgat nätverket utöver det nationella. Ambitionen är att ytterligare internationalisera Mimers kontaktnät och verksamhet. Denna skrift är därför ett efterlängt bidrag i denna riktning.

Dr.philos. Sigvart Tøsse har med utgångspunkt från sin egen forskning om norsk folkeopplysning och gedigen kunskap om svensk folkbildning kartlagt olika betydelser av begreppet folkbildning och motsvarande begrepp på andra håll i världen. Den mångsidiga karta som presenteras innehåller både ett historiskt och internationellt perspektiv. De stora linjerna tecknas genom det historiska och filosofiska idéarvet. Han följer sedan olika spår såsom University Extension, arbetarupplysning, självbildning, frigörelse, feministisk popular education och den globala rättviserörelsen. Genom konkreta exempel från olika håll i världen tecknas också detaljrika och spännande bilder av olika verksamheter. Läsaren får också många litteraturtips för fördjupad läsning. I en bilaga förtecknas adresser till hemsidor, där olika institut och organisationer från olika delar av världen erbjuder information och möjligheter till dialog.

Skriften ger nya insikter i olika sätt att förstå hur betydelser skapas genom praxis och traditioner, men också genom medvetna, målinriktade och ofta ideologiska bildningsinitiativ. Vi vill framföra ett varmt tack till Sigvart Tøsse för hans omfattande och värdefulla arbete med skriften. Ett särskilt tack riktas även till Lars Arvidson som åtog sig uppdraget att översätta texten från norska till svenska.

Ann-Marie Laginder
Docent och föreståndare för Mimer

Författarens förord

Denna skrift har sitt ursprung i en artikel om *popular adult education* som kommer att tryckas i tredje utgåvan av *International Encyclopedia of education*. På Mimers årliga forskarkonferens 2007 presenterade jag ett paper på detta tema. I det sammanhanget blev jag uppmanad av Mimers ledning att utveckla texten till en publikation i Mimers serie av småskrifter. Denna utmaning antog jag med stor entusiasm och resultatet blev en "stor" småskrift där jag har utvecklat både innehållet i papret och kompletterat med mer och nyare litteratur. Föreliggande resultat bygger på en omfattande inläsning av internationell litteratur om fenomenet och företeelsen popular adult education. Men jag stödjer mig också på egen forskning om norsk folkeopplysning och andra studier av nordisk folkbildning och folkeopplysning. Utgångspunkten i skriften är emellertid svensk folkbildning. Mitt syfte har varit att kartlägga olika betydelser av begreppet och motsvarande synonyma begrepp på andra håll i världen och se på traditioner, praxis och företeelser som förknippas med dem. Perspektivet är både historiskt och internationellt.

Ett utkast till texten behandlades på ett Mimerseminarium den 28 november 2008. Där fick jag nyttiga inspel inför slutbearbetningen. Men först och främst har jag fått stöd av Lars Arvidson, som också har översatt texten från norska till svenska. Ett stort tack till Lars och till alla andra som har kommenterat mitt manus. Jag hoppas att skriften, i Lars anda, bidrar till glädje i ett vidgat vetande och till ökad kunskap för fortsatta bedömningar och diskussioner om folkbildning!

Trondheim i april 2009
Sigvart Tøsse

Innehåll

| | |
|---|----|
| Inledning | 11 |
| Problemställningar och tillvägagångssätt | 13 |
| Tre infallsvinklar i studier av folkbildning | 16 |
| Bildningsideal..... | 16 |
| Folkeopplysning som projekt..... | 18 |
| Ljuset kommer från flera håll | 20 |
| Historisk-filosofiska rötter | 22 |
| Arvet från upplysningstiden..... | 23 |
| Arvet från romantiken | 24 |
| Demokratirörelsen | 26 |
| Populariseringsrörelsen | 26 |
| "Mechanics" | 27 |
| Skrifter och föredrag..... | 28 |
| Arbetsinstitut och folkakademier..... | 28 |
| University Extension | 30 |
| England..... | 31 |
| Spridning i Europa..... | 32 |
| Chautauqua-rörelsen i USA | 34 |
| Arbetsupplysning | 38 |
| Den avhängiga arbetsupplysningen..... | 38 |
| Den oavhängiga arbetsupplysningen..... | 39 |
| Extensiv eller intensiv? | 40 |
| Highlander | 41 |

| | |
|--|-----|
| Självbildning | 44 |
| Self-improvement | 44 |
| Mutual improvement..... | 46 |
| Självbildning och motkultur | 48 |
| Ekonomisk självhjälp: The Antigonish Movement | 50 |
| Frigörelse | 55 |
| Freire och popular education | 55 |
| Sydafrika: People's education..... | 60 |
| Inspiration från Freire i Korea och Filipinerna | 61 |
| Pedagogisering av politik: Nicaragua | 63 |
| Folkets teater | 65 |
| Deschooling – en alternativ folkbildningsfilosofi | 67 |
| Popular education efter Freire | 70 |
| Aktuella trender, nya rörelser och revitalisering | 73 |
| Feministisk popular education | 73 |
| Revitalisering av den radikala popular education..... | 75 |
| Nordisk-Europeisk Akademi: Revitalisering av folkelig oplysning i Danmark | 76 |
| Den globala rättviserörelsen – en global folkbildning? | 78 |
| Media for the oppressed | 79 |
| Avslutande diskussion | 82 |
| Andra synonyma begrepp | 82 |
| Två spår..... | 87 |
| Skillnader och gemensamma drag eller dimensioner | 88 |
| Referenser | 91 |
| Bilaga | 103 |

Inledning

Folkbildning och det nästan synonyma begreppet folkeop(p)lysning som används i Danmark och Norge är som många har erfarit vanskligt att översätta till andra språk (Sundgren, 2002). Det säger något om att fenomenet har särnordiska traditioner och i en rad svenska artiklar, avhandlingar och betänkanden från statliga utredningar diskuteras folkbildning/folkupplysning som ett eget praxis- och forskningsfält. Detta sker senast i Anna Lundins avhandling, där Bourdieus fältbegrepp används för att analysera folkbildningsforskningen. Mot bakgrund av denna litteratur kan det hävdas, att diskussioner och analyser av bildningsbegreppet varit en utbredd företeelse i Sverige. Det finns flera orsaker till detta. Forskare och praktiker har för det första haft ett behov av att definiera begreppet för att skapa en social identitet till folkbildning som fält. För det andra har definitionerna haft en funktion i aktörernas arbete på att rama in fältet, etablera området och positionera sig inom detta (Lundin 2008). En tredje aspekt är att några gärna vill definiera folkbildning på sitt sätt som ett led i programförklaringar för att främja stöd och uppslutning. I detta fall blir definitionerna inte endast beskrivande utan ofta normativa och framhåller värdet av den verksamhet och de mål och resultat som denna förknippas med.

Även om dessa begrepp är specifikt nordiska, är det inte säkert att folkbildning – som företeelse, fenomen, aktivitet och idé – är det. Folkbildande verksamhet kan finnas överallt. Kanske har vi, som Lars Arvidson (1992) har påpekat, en tendens till att vara för provinsiella i definitionen av folkbildning genom att utgå från nationella särdrag hos specifika verksamheter som folkhögskolor och studieförbund, vilka intagit ett ägareförhållande till begreppet. I stället för att knyta begreppet till specifika nationella institutioner, kan vi rikta sökarljuset mot det Arvidson benämner "folkbildningsskeenden" och pröva att undersöka, kartlägga och innehållsbestämma folkbildning som företeelse. Om man ser på folkbildning som verksamheter, där "människor organiserar sig i grupper och rörelser för att söka kunskap och förändra sina livsvillkor" (Gustavsson, 1995:60), kan vi kanske finna ett mera universellt folkbild-

ningsfenomen, även om det existerar under olika benämningar. Jag ansluter mig alltså till Arvidson, Gustavsson, Sundgren och andra som har engagerat sig i en vidgad folkbildningsdiskussion och tänker sig att "företeelsen folkbildning är universell och global, dvs. kan förekomma i alla kulturer och i alla delar av världen, fast på olika sätt" (Gustavsson, 1995:60).

Problemställningar och tillvägagångssätt

Genom att betrakta folkbildning som universellt fenomen och skeende öppnar vi upp för att jämföra folkbildning med motsvarande fenomen i andra länder, kulturer och kontexter, samtidigt som vi kan göra jämförelser över tid för att belysa förändringar som skett med företeelsen. Syftet med denna skrift är att kartlägga olika betydelser hos begreppet folkbildning och motsvarande begrepp på andra håll i världen och se på traditioner, praxis och företeelser som förknippas med dem. Genom att ta upp folkbildningsfenomen i ett historiskt och internationellt perspektiv hoppas jag kunna ge insikter i olika sätt att förstå hur betydelser skapas både genom praxis och traditioner och genom medvetna, målinriktade och ofta ideologiska bildningsinitiativ. Dessutom vill jag på detta sätt kasta ljus över egen begreppsanvändning, bidra till en förståelse av begreppets historiska och sociala kontext och slutligen bidra till ökad kunskap för fortsatta bedömningar och diskussioner.

En fråga med vidare innebörd, men som går utöver det jag vill ta upp i detta sammanhang, är hur institutionaliserade och organiserade uttryck för denna företeelse har skett genom olika former av påverkan, efterlikning och export. Att undersöka spridningen av idéer och resultatet av sådana initiativ är ett oerhört krävande arbete.¹ Denna studie avgränsas till en undersökning av de olika betydelser och innebörder som tillskrivs folkbildande verksamhet i världen. Syftet är med andra ord att kartlägga olika variationer av fenomenet och belysa hur dessa är knutna till olika ideologiskapare och hur de kan förklaras i ljuset av olika politisk-sociala traditioner och situationer. Jag vill också se på olika begrepps-beteckningar i andra länder och kulturer som kan anses vara mer eller mindre synonyma med begreppet folkbildning. Utgångspunkten är

¹ Detta var temat för det tidigare ESREA-nätverket Cross-Cultural Studies in the Education of Adults. Nätverket gav ut fem konferensrapporter i serien Leeds Studies in Continuing Education (1991, 1992, 1994, 1996, 1997). Boken *Knowledge is Power!* av Tom Steele, 2007 bygger till stor del på dessa publikationer och utnyttjas här som källa tillsammans med de tidigare rapporterna.

att folkbildningsfenomenet är knutet till tid och kontext och ingår i det som Raymond Williams (1977) kallar för *traditioner, institutioner och strömningar*. Traditioner som skapas utgår från det som i denna skrift diskuteras som historisk-filosofiska rötter. Institution är de organiserade företeelser som följer sen, till exempel *university extension* och Highlander folkhögskola. Nya strömningar diskuteras till slut liksom olika försök till omtolkning, revitalisering och utvidgning av begreppet. Om vi följer Williams kulturanalys, kan vi också diskutera de drag hos folkbildning som är *dominerande, framträngande* (dvs. nya värden och förhållanden, ny praxis) eller *kvarvarande* (dvs. element från tidigare, som kan aktiveras eller revitaliseras). I slutkapitlet kommer jag först och främst in på olika innebörder, drag eller dimensioner i begreppet och försöker att hitta det som trots olikheterna kan vara gemensamma i den internationella folkbildningsföreteelsen.

Utgångspunkten är den nordiska folkbildningen och författarens nordiska perspektiv. Det innebär att denna skrift ser på världen utifrån ett specifikt västerländskt perspektiv. Eftersom studien bygger på läsning av aktuell litteratur kommer författaren naturligt nog också att ha ett utifrånperspektiv på bedömningen av folkbildningsföreteelser i andra länder. Värdet hos denna studie ligger förhoppningsvis först och främst i att den kan kasta ljus över egen verksamhet och ge ett utvidgat perspektiv på egen förståelse. Med egen förståelse avses här etablerade uppfattningar av svensk folkbildning. Men här dras också norsk och dansk folkeop(p)lysning in. Dessa två begrepp, folkbildning och folkupplysning, har mycket gemensamt, men är inte identiska. Som begrepp anknyter de till två olika traditioner, Romantikens bildningstradition och Upplysningstidens kunskapsspridande tradition. Dessutom har vi folkuppfostran som ett tredje närbesläktat begrepp. Dels kan dessa begrepp placeras på en tidslinje, där var och en av dem har en dominerande (och överlappande) position (se t.ex. Vestlund, 1996), dels kan de stå för olika innebörder. Men en närmare diskussion av dessa begrepp skulle spränga ramen för denna skrift. Vi hänvisar till den diskussion som andra fört, särskilt Sörbom (1972), Vestlund (1996), Salo (2004) och Lundin (2008).

Viktigt här är att påpeka att vi avgränsar oss från folkhögskolan som i Sverige utgör en integrerad del av folkbildningen. För det första skulle folkhögskolans spridning också spränga ramarna för skriften och kräva en egen utredning. För det andra kan folkhögskolan betraktas som en

egen institution som i Norge t.ex. regleras av en särskild lag och inte har någon anknytning till studieförbunden. Även om den ideologiska och institutionella tillhörigheten är omfattande, kan vi för syftet med denna skrift betrakta folkhögskolor och studieförbund som separata verksamheter. Men folkhögskoleliknande initiativ i andra länder, som t.ex. Highlander, kommer att nämnas, när dessa naturligt kan identifieras som exempel på folkbildningsföreteelser.

Grunden för framställningen är en omfattande läsning av internationell litteratur. Källmaterialet kan indelas i tre grupper: För det första folkbildares framställningar av egna idéer och verksamheter. För det andra artiklar, nätsidor och dokument som presenterar tolkningar, definitioner och förklaringar av folkbildning och motsvarande begrepp. För det tredje forskningsbaserad litteratur som beskriver, dryftar och analyserar olika folkbildande traditioner, historiska fenomen och initiativ.

Framställningen inleds med ett kort besök hos tidigare svensk, norsk och dansk forskning. (Finsk folkbildningsforskning kan jag dessvärre inte gå in på här.) Därefter följer en historisk översikt över olika företeelser, där folkbildningen har sina rötter och som mer eller mindre själva kan uppfattas som folkbildning i andra tider och kontexter. Sedan behandlas populariseringsrörelsen och arbetarupplysningen som två besläktade och betydande strömningar till folkbildningsarbetet. Över tid och i olika kontextuella sammanhang knyts arbetarupplysningen till självbildningsidealet och till frigörelse som ett mål för verksamheten. Dessutom finns en rad begrepp och benämningar som är närbesläktade med folkbildning och i den avslutande diskussionen kommer vi in på några av dessa.

Under senare år måste folkbildning sägas vara på vikande front i jämförelse med ett dominerande yrkesinriktat och ekonomiskt tänkande, som stöds av nyliberal politik. Men det finns många uttryck för motreaktioner på denna utveckling och här ges exempel på nya trender, rörelser och försök att återuppliva folkbildningsidéerna.

Tre infallsvinklar i studier av folkbildning

Flera forskare i Norden har genom böcker och artiklar försökt att fånga in det karakteristiska i folkbildning och folkupplysning och diskuterat olika betydelser och innebörder över tid. En infallsvinkel till många studier – särskilt i Sverige - har varit att se på *folkbildning* som uttryck för olika bildningsideal, kunskapssyn eller normativa föreställningar. I en norsk studie har *folkeopplysning* i högre grad studerats som ett projekt, knutet till olika intressen, till kampen om makt och den kulturella och politiska hegemonin i samhället. Ett tredje perspektiv – som presenteras genom ett danskt exempel – är att se på *folkeopplysning* som en stridsfråga om varifrån upplysningens ljus skall komma och att huvudtemat har varit föreställningarna om folk och nation.

Bildningsideal

I Sverige har flera forskare ägnat sig åt studier av folkbildning som begrepp och ideal. Som Lars Arvidson slog fast i sin doktorsavhandling från 1985 har folkbildningsbegreppet varit och är "ett vidsträckt och mångtydigt begrepp". Han koncentrerade sin studie till det som ryms under den vanliga benämningen "fritt och frivilligt folkbildningsarbete" och begreppet "självbildning". Det första avgränsar folkbildning från obligatorisk folkundervisning, och det andra sätts i samband med det propagandamässiga uttrycket "utbildning av och genom folket" (Arvidson, 1985:7).

I en programskrift ett par år senare (1987) gav Arvidson folkbildningsbegreppet tre innehållsmässiga betydelser:

1. Popularisering av vetenskap
2. Fritt och frivilligt studiearbete
3. Självbildning eller upplysning som motkultur.

Året efter diskuterade Thomas Ginner (1988) folkbildningsbegreppet i sin studie av ABF under perioden 1945-1970. Ginner försökte visa i vilken grad verksamheten kunde sägas ha varit styrd av ett medborgarbildningsideal, ett nyhumanistiskt personlighetsbildningsideal eller ett polytekniskt bildningsideal. Han kunde belägga att arbetarrörelsen bekände sig till de två första men fann det svårt att visa att arbetarrörelsen bekände sig till ett naturvetenskapligt bildningsideal.

Särskilt Bernt Gustavsson har ägnat sig åt bildningsbegreppet och diskuterat innebörden av detta både som mål och process. I folkbildningssammanhang har processen stått i centrum och Gustavsson (1991) visar, hur de som har utformat betydelsen av begreppet och den praktiska verksamheten har varit inspirerade av olika idéer och filosofiska traditioner. I avhandlingen från 1991 har han fokuserat på tre bildningsideal som ligger till grund för arbetarrörelsens bildningssträvanden fram mot 1930-talet: ett medborgarbildningsideal, ett självbildningsideal och ett nyhumanistiskt personlighetsbildande ideal. Dessa tre kan uppfattas som idéhistoriska konstruktioner men är också empiriskt grundade genom Gustavssons ingående studier av centrala företrädare för arbetarrörelsens bildningsverksamhet.

En del av dessa ideal har tagits upp i offentliga utredningar om folkbildning i Sverige. Här motiveras folkbildning i hög grad i förhållande till de mål och syften med verksamheten som staten grundar sitt stöd på. I de första offentliga betänkandena efter andra världskriget (SOU 1946:68 och 1948:30, se också Johansson 1985:192 f.) betonas personlighetsbildning och demokratisk fostran (medborgarbildning). Men utredarna på 1940-talet fann det svårt att skilja mellan dessa två ideal, eftersom personlighetsbildning var en förutsättning för "en verklig demokratisk sinnesförfattning" (Johansson 1985:234). Popularisering av vetenskap fanns med men omformulerades till målet att göra kulturen tillgänglig för alla. Från 1940-talet blev det en uppgift för folkbildningen att komplettera vuxnas bristfälliga skolutbildning. Folkbildningen fick alltså en viktig funktion som instrument i den statliga utbildningspolitiken – en funktion som man trodde skulle bli överflödigt när skolan blivit utbyggd. Reglerna för statsbidraget ändrades 1947 så, att studieförbunden skulle inrikta sitt arbete inte enbart mot rörelsernas egna medlemmar utan mot hela folket (Arvidson, 1985; Jonsson 2003:68).

I den följande statliga folkbildningspolitiken fanns tre huvudmotiv för statligt stöd, nämligen jämlikhet, demokrati och personlighetsut-

veckling (Johansson, 1985:219ff.). Staten har samtidigt hållt fast vid synen på folkbildning som folkrörelsernas aktivitetsområde. I propositionerna från 1960- och 1970-talen förstärktes denna inriktning och där framhävdes folkbildningsarbetet som ett viktigt led i folkrörelsernas strävan att förändra samhället i överensstämmelse med sina grundvärderingar och mål (Johansson, 1985). Folkbildning i Sverige är således både i forskningslitteraturen och i de politiska dokumenten något som oskiljaktigt är knutet till folkrörelserna och frivilligheten. Dessutom har folkbildningen som sådan utgjort en egen rörelse. Verksamheten förefaller vara styrd av pedagogisk-filosofiska ideal, statliga mål om jämlikhet och demokrati och en värdemässig grund som innebär en förpliktelse att arbeta för (positiv) samhällsförändring.

Folkeopplysning som projekt

Också i andra nordiska länder var upplysning och bildning, riktad mot vuxna en angelägenhet för folkrörelser och frivilliga organisationer. Upplysningsverksamheten har varit en del av de olika rörelsernas mål-inriktade verksamhet och var liksom i Sverige knutna till olika idéströmningar och ideal. I Sigvart Tøsses framställning av norskt folkeopplysningsarbete (1997, 2005a, 2005b) beskrivs detta som ett projekt och som ett mångsidigt fenomen med flera syften och funktioner. Det var ursprungligen ett religiöst och filantropiskt projekt med rationalistiska präster som pådrivare. De var inspirerade av upplysningsfilosofi, där föreställningar om det nyttiga, det sedliga och moraliskt religiösa motiverade ett idealistiskt arbete för att sprida kunskap från den upplysta minoriteten ned till den ovetande obildade allmogen. Samtidigt var detta avgjort ett modernt projekt som skulle leda till framsteg på alla områden, undanröja vidskepelse och fördomar och göra människan till härskare över naturen. Programförklaringen till det moderna projektet gavs av filosofen Immanuel Kant, som hävdade att upplysning innebar att bruka förnuftet och frigöra sig från "naturens moderssköte ... (och) förmynderskap" (Kant, 1993).

Vid mitten av 1800-talet var folkeopplysning något som de härskande klasserna tydde sig till för att försvara sin politiska och kulturella hegemoni och trygga den sociala harmonin mot upprorsmän och nya kritiska idéer. Det norska *Selskabet for folkeopplysningens fremme*, instiftat 1851, var ett karakteristiskt uttryck för detta tänkesätt. Men det konkurrerade

med ett annat projekt som gick ut på att folket måste upplysas för att kunde använda sina ökade rättigheter att välja representanter till offentliga kommissioner, kommunfullmäktige och Stortinget på ett förnuftigt sätt. Folkeopplysning blev alltså tidigt en förutsättning för demokratisering av samhället. Men eftersom Norge i stor utsträckning var en kulturell koloni under Danmark och politisk koloni under Sverige, blev folkeopplysning också ett speciellt kulturellt projekt för de rörelser och grupper som arbetade för en egen norsk kultur och en nationell bildning. De romantiska konstruktionerna av folk och "folkeånd" förenades här med politiskt liberala idéer och bildade en särpräglad norskhet rörelse som bestod av folkhögskolor och ungdomsföreningar med det liberala partiet Venstre (bildat 1884) som politiskt språkrör.

Norskhet rörelsen hade många motkulturella drag. Folkeopplysning som motkultur finner vi dock tydligast inom arbetarrörelsen, vilket markerades med egna värderingar, normer och kulturella uttrycksformer. Den norska arbetarrörelsen intog en utpräglat separatistisk hållning under mellankrigstiden 1918-1940 och gjorde anspråk på att representera en egen arbetarkultur i motsatsställning till den borgerliga kulturen i alla avseenden. Inom denna rörelse blev folkeopplysning ett politiskt projekt med det yttersta målet att erövra den kulturella, ideologiska och politiska hegemonin. Underordnad detta mål blev folkeopplysning ett instrumentellt redskap för rörelsen och dess ideologi, och norsk arbetarrörelse suddade under denna period ut skillnaden mellan upplysning och propaganda.

Folkrörelserna i både Norge och Sverige hävdade självbildningsidealet och vi finner att detta är centralt i många rörelser praxis. Det kom exempelvis till uttryck i den religiösa upplysningen i lekmanarörelserna, där medlemmarna började tolka Bibeln och andra texter utan förmedling av de skrifflärdade. Ett annat exempel är den politiska upplysningen i *Arbeidernes opplysningsforbund* (AOF), där man måste klara sig utan lärare och utan stöd och hjälp från annat håll än den egna rörelsen. Självbildningsidealet harmonierade också väl med den motkulturella verksamheten i norskhet rörelsen liksom i folkhögskolan, där man ärvt föreställningar från den romantiska och nyhumanistiska idévärlden om att bildning till sitt väsen var självbildning, vilken till stor del måste komma inifrån.

En utveckling i senare tid som beskrivs av många är, att folkupplysning och folkbildning har förändrats från att vara ett kollektivt projekt

till att bli ett individuellt. Sundgren (1998) menar, att denna trend också återspeglas i forskningen, som under senare tid haft en övervikt för perspektivet folkbildning som ”ett individuellt självbildningsprojekt” (se Lundin, 2008:58).

Ljuset kommer från flera håll

Ove Korsgaard (1997) använder ljusmetaforen, när han skall beskriva dansk folkeoplysning genom femhundra år. Han spårar företeelsen tillbaka till reformationen och betraktar den religiösa upplysningen under protestantismen som det första stora upplysningsprojektet. Men ideologin i detta arbete präglades av att ljuset kom uppifrån, och staten var den drivande kraften i det religiösa projektet. Det andra stora projektet kom med upplysningstiden och var inspirerat av tankarna hos Locke, Rousseau och andra upplysningsfilosofer. Locke hävdade, att människan var ett *tabula rasa*, tomt innan det fylldes av sinnesintryck och kunskaper utifrån. Folkeoplysning i kölvattnet från upplysningstiden präglades därför av synen att ljuset kom utifrån – men också uppifrån. Korsgaard kallar detta andra stora upplysningsprojekt för medborgerlig upplysning.

Mot Lockes tes om den tomma människan hävdade Kant att människan var försedd med förnuft och andra själsförmögenheter eller åskådningssätt. Människan är utrustad med att *aprioriskt* vetande som utgör grunden för insikt och kunskap och i denna mening kan ljuset komma inifrån. Detta menade också många folkhögskolepionjärer som såg på bildning som en fri växt och utveckling av medfödda själsförmögenheter.² Denna syn grundades på romantikens filosofer som Herder och Grundtvig. De hävdade, att upplysningen kunde komma nerifrån. Folket själv hade i sina traditioner och kulturprodukter en potential för att bli upplysta och bildade. Under loppet av 1800-talet tar därför dansk folkeoplysning formen av en folklig-nationell upplysning. Den blev folklig under inflytande av Grundtvig och den blev nationell, eftersom Danmark – liksom Norge – måste värna om sin kultur, sitt språk och sin självständighet mot en stark grannmakt, nämligen Tyskland.

² Denna bildningsteori blev speciellt tydligt tolkad av den norska folkhögskolemannen Fritz Hansen i boken *Om folkehøjskolen og Almendannelsen* (1877), se Tøsse, 2005a, s. 145 ff.

Korsgaard beskriver hur det uppstod en egen arbetarupplysning mot slutet av 1800-talet. Denna hade många drag gemensamma med andra länder. Men i motsats till den norska arbetarrörelsen, som utvecklades i separatistisk riktning, gick den danska mera konfliktfritt samman med det grundtvigianska folkliga upplysningsarbetet och accepterade, att detta skulle inriktas mot hela folket och inte bara mot arbetarklassen.

Det sista utvecklingsdraget i Korsgaards folkeopplysningshistoria innebär, att samlingen kring folk, kultur och nation under de senaste åren avlösts av ett kretsande kring kroppen, det personliga och privata. Ämnesinnehållet i folkhögskolan såväl som folkeopplysningen i övrigt har ändrats dramatiskt från litterära, språkliga och historiska ämnen till teman, som rör sig kring personlighetsutveckling, självförverkligande, kreativitet och fritidssysselsättning. Men kanske också denna trend kan förenas konfliktfritt med grundtvigianismen. Ty just folkhögskolan har bidragit mycket till att ge folkupplysning och bildning en betydelse av personlig utveckling.

Historisk-filosofiska rötter

Den nordiska forskningen om folkbildning och folkupplysning visar att begreppen är mångtydiga, kan ges flera innebörder och är påverkade av många idéer och syften. Begreppen måste förstås som sociala konstruktioner, som formats över tid i olika historiska kontexter och praktiker. De kan knytas till det som Williams (1977) kallade traditioner, som bara långsamt ändras av nya framträngande idéer, värderingar och praxis. Traditionerna kan i sin tur ha sina egna föregångare. Korsgaard (1997) lyfte fram den lutherska reformationen på 1500-talet som innebar idéer om religiös upplysning till folket. Personer, nämnda som föregångare till folkupplysning och vuxenutbildning, är Francis Bacon (1561-1626), som formulerade slagordet "kunskap är makt", och J.A. Comenius (1592-1670), som talade om att göra hela livet till en skola (Grabowski, 1995). En pedagogisk-filantropisk rörelse i England, som var knuten till *Society for the Promotion of Christian Knowledge*, instiftat 1698, och meto-diströrelsen på 1700-talet kan till viss del också uppfattas som föregångare till den senare organiserade vuxenutbildning. Detsamma kan sägas om pietismen och filantropismen på 1700-talet. Men om vi med rötter menar förgreningar, som sträcker sig till vår tid, blir det först tal om de två stora idéströmningarna, som vi kallar Upplysningstiden och Roman-tiken. Den förstnämnda lade grunden till den första organiserade vux-enundervisningen, den andra gav impulserna till folkhögskolan och knöt samman begreppen folk och bildning/upplysning. Dessa idé-strömningar gav också impulserna till två rörelser som har drivit fram behovet av folkbildning och vuxenundervisning och det offentliga enga-gemanget på detta område. Den ena är demokratirörelsen som med ut-gångspunkt i folkuniversitetstanken ville ge folket de redskap det be-hövde för att kunna styra sig självt. Den andra var en heterogen popula-riseringsrörelse som ville sprida vetenskaplig kunskap till alla i tron på att det häri låg makt och möjligheter till utveckling och framgång på alla områden. Vi talar här om ett historiskt-filosofiskt ursprung som gäller både folkupplysning (*popular adult education*) och vuxenutbildning (*adult education*). I vid och generell betydelse har det första varit före-

gångare till och använts nästan synonymt med det andra (Jarvis, 1999), annorlunda uttryckt har folkupplysning och vuxenutbildning gemensamma rötter.

Arvet från upplysningstiden

Som fenomen är vuxenundervisning ett barn av upplysningsfilosofin i slutet av 1700-talet, hävdar den tyske historiepedagogen Franz Pöggeler (1996) och många ansluter sig till denna uppfattning. Ja, själva idén om livslångt lärande skapades under upplysningstiden och finns klart uttryckt i ett tal som Condorcet höll 1792:

”the real meaning of education is to cultivate for each generation its physical, intellectual and moral facilities and, thereby, contribute to the general development of humankind. ... Education should not abandon the people at the very moment they leave school; but it should seek to respond to the needs of all ages, for there is nobody who cannot learn something useful. This second education is more necessary than the first one since, during childhood, it has been more limited. ... Thus, education must be general and include all citizens. It has to be provided equally within the limits of its expenditure ... (and) it should include the whole range of human knowledge and ensure that people at every stage of their life have the facilities to preserve and extend their own knowledge” (Caspar, 1992: 147).

Upplysningstidens idéer stimulerade till en rad initiativ. I flera europeiska länder uppstod olika typer av vetenskapliga föreningar eller sällskap (*societies*), där män från överklassen kom samman för att studera, utveckla och sprida de nya tankarna. Den begynnande industrialiseringen, särskilt i England, ledde också till ett filantropiskt präglat arbete för att ta sig an både barns och vuxnas skolning och sprida elementära praktiska kunskaper så väl som religiös upplysning till underklasserna. På så sätt uppstod de första söndagsskolorna för barn, särskilda vuxenskolor och kvällsskolor för vuxna. Begreppet *adult education* skapades i England i början av 1800-talet och användes om dessa första *adult schools* (Kelly, 1970:151-152; Tøsse, 2005a: 4ff.). Idén om söndagsskolor spred sig raskt till Danmark (1800) och Norge (1802), något senare också till Sverige (1851), och vid sidan av läsesällskap och bibliotek för allmogen var dessa den första organiserade vuxenundervisningen. Samtidigt hade dessa initiativ en aspekt av folklig upplysning (*popular education*) genom att de skulle ge elementär undervisning till dem som saknade grundläggande

skolgång. Den filantropiska folkupplysningen fångade upp folkliga behov och uppgifter som det offentliga ännu inte täckte. Men först och främst kan de tidiga initiativen kallas folkuppfostran, eftersom folkets behov definierades uppifrån.

Arvet från romantiken

Sammankopplingen av begreppen upplysning och folk skedde dock något senare. Söndagsskolor, kvällsskolor och läsesällskap vände sig till allmoge och fattiga. Upptäckten av folket – dvs. konstruktionen av ett folk som harmonierade med den romantiska föreställningen om ”folkeånden” – skedde på allvar vid mitten av 1800-talet (Hylland, 2002, Korsgaard, 2004, Nordvall, 2005). Nu etablerades begreppen folke(o)pplysning i Norge och Danmark och folkbildning i Sverige. I Norge marknadsfördes begreppet särskilt av *Selskabet for Folkeoplysningens Fremme*, som hade sin storhetstid fram till 1870-talet. Det viktigaste uppdraget blev i praktiken att ge ut tidningen *Folkevennen* och abonnenterna blev automatiskt medlemmar i sällskapet. Från 1870-talet började medlemsantalet att svikta, och sällskapet upphörde 1900 efter att *Folkevennen* hade gått med underskott de senaste åren. Då hade det för länge sedan spelat ut sin roll. Men sällskapet hade innan dess hunnit ge begreppet *folkeopplysning* en betydelse som existerar som ett kvarvarande element också i vår tid.

Innebörden av begreppet, som i hög grad byggde på tankegodset från både Upplysningstiden och Romantiken, var att folkeopplysning i huvudsak betydde spridandet av kunskaper och insikter från de redan upplysta till den ”lavere staaende Almue”. Men Folkeopplysningsselskapet insåg, att det var ett djupt svalg mellan överklassen och akademikerna – som de själva tillhörde – och allmogen. Dessutom upptäckte de, att allmogen inte var så lätt att nå genom de upplysande skrifter, man satsat på. En viktig strategi var därför att förmå medelklassen, särskilt lärarna som stod allmogen närmare, att ta på sig ansvaret för folkeopplysningen. Upplysningen måste förmedlas via medelklassen, och ett mål var att få en talrik och upplyst medelklass som ”ved sin moralske og intellektuelle Tiltrækningskraft ... kan hæve alt flere og flere af de lavere staaende op i sin Midte” (Tøsse, 2005a:108).

Men genom påverkan från Grundtvig - och genom upptäckten av folket - fick folkeopplysning också den utvidgade betydelsen av att vara rik-

tad till folket i betydelsen "alla" och handlade om det som folket hade gemensamt. Det grundtvigska begreppet *vekselvirkning* (växelverkan) är centralt för förståelsen av detta. För Grundtvig var detta ett begrepp som kunde bygga "Bro over det svælgende Dyb ... mellem ... hele Folket ... og saakalte Dannede og Oplyste" (Slumstrup, 1983:50). Innebörden i begreppet förklarades bildligt av ledare i Folkeopplysningssekselskapet som ett kretslopp av andliga strömmar, där både allmoge och bildade klasser hade något att ge varandra (Tøsse, 2005a:116).

Eilert Sundt – Norges pionjär inom folklivsforskning och den mest produktiva skribenten av ledarna i sällskapet – tillförde folkeopplysningsbegreppet en aspekt av upplysning nerifrån. Ty Sundt kom genom sina studier av norsk folkkultur och arbetsliv att i ökande grad värdesätta den kunskap och insikt som låg i folkets arbetserfarenhet och i nedärvda traditioner och bruk. Folkeopplysning, kom han fram till, var inte bara överförande av färdig kunskap utan också att komma folkligt förnuft och erfarenhet till hjälp. Folkupplysarnas uppgift var därför inte att fylla folk med kunskaper som de saknade. Uppgiften var istället att göra dem medvetna så att de kunde värdesätta och tillämpa sina erfarenheter. Och en upptäckt han gjorde var att varje arbete – "utført med Flid" – hade "en dannende Indflydelse paa Arbeideren". Arbetet adlade mannen och gav arbetarna "ofte meget Indsigt, uagtet de ingen skolekundskaber havde", hävdade Sundt. Därför kunde upplysningen också komma från folket självt. Sundt distanserade sig efter hand från uppfattningen att kultur var en ensidig civilisation uppifrån och inkluderade i kulturbegreppet även nedärvda seder och bruk, som han menade uttryckte folkets förnuft (Tøsse, 2005a:114-118).

Denna syn kom att vända folkeopplysningsbegreppet i romantisk riktning. Inte minst var det folkhögskolan och dess bildningsideal som kom att forma uppfattningen av begreppet och innehållet i verksamheten. Upplysningens kärna var enligt folkhögskolans pionjärer det nationella kulturella arvet, själva livet och erfarenheterna hos folk. Upplysningens funktion var att kasta ljus över det inre livet. Ty själva bildningen skedde inifrån. Bildning var inte ett omskapande, utan en självutveckling.

Demokratirörelsen

Tidigt blev som nämnt demokrati en motivering för folkbildningen. Utgångspunkten var folksuveränitetstanken att den legitima grunden för statens makt var folkets vilja och att det därför skulle styra sig självt. Men skulle folkets representanter klara denna uppgift måste det skaffa sig kunskaper och insikter. I Norge blev denna motivering särskilt aktualiserad genom grundlagsbeslutet 1814, som lade grunden för den representativa styrelseformen. På 1830-talet kom också lagarna som lade grunden för det lokala självstyret. Dessa reformer gjorde det nödvändigt att sätta hela folket i skola, som en av bondeledarna uttryckte det (Tøsse, 2005b:32). Upplysningstanken fick en demokratisk motivering och denna var tvåsidig: Införandet av folkstyre förde till ett intresse för att öka den allmänna upplysningsnivån, och med ökad upplysning blev det ett demokratiskt krav att alla hade rätt till skola och utbildning. Det senare var ett huvudprogram för Marcus Thrane som i begynnelsen av 1850-talet startade den första organiserade arbetarrörelsen i Norge. Samtidigt var det flera som började inse, att folkeupplysningen måste stärkas för att frukterna av framgången inom teknik och arbetsliv skulle kunna skördas. Att förbättra folkskolan (allmogeskolan) blev en folkeupplysningsfråga, och ända fram till 1930-talet finner man i de norska parti-programmen att folkeupplysning nämns som en fråga under rubriken om skola och utbildning.

Populariseringsrörelsen

Ett genomgående drag hos mycket av det folkupplysande arbetet fram till våra dagar har varit förmedling och spridning av vetenskapens landvinningar. Detta är ett kvarvarande element i Raymond Williams betydelse och har rötter i upplysningstidens tro på att människorna med hjälp av vetenskapen kunde undanröja vidskepelse och åstadkomma framsteg på alla områden. Denna vetenskapsoptimism återupplivades på 1800-talet av den positivistiska idériktningen. Som Lars Arvidson har påpekat, blev popularisering av vetenskap ett centralt innehåll i folkbildning. Brett tolkat finner vi detta motiv bakom en rad initiativ i flera länder.

”Mechanics”

I England och i de amerikanska kolonierna uppstod från 1820-talet institutioner, skolor eller organisationer som fått samlingsnamnet Mekaniska institut - *Mechanics*. Med de första som mönster, *London Mechanics' Institution* (1823) och *The New York Mechanic and Scientific Institution* (1822), spred sig dessa initiativ till andra engelsktalande områden som Canada, Australien och Nya Zeeland. De fick liknande efterföljare på den europeiska kontinenten. En förklaring till spridningen tillskrivs en entusiastisk pamflett med titeln *Practical Observation upon the Education of the People* publicerad av Henry Brougham 1825. Sju år senare blev den översatt till svenska (Rubenson, 1992). Vi kan tala om en internationell rörelse för att sprida och främja nyttig kunskap.

Den engelska termen *mechanic* användes på 1800-talet dels i betydelsen yrkesman, yrkesutbildad arbetare, lärling, industriarbetare och liknande, dels generellt om manuella arbetare och i en mera vag och utvidgad betydelse av alla som tillhörde arbetarklassen. Mekaniska institut var då benämning på pedagogiska initiativ för att upplysa och utbilda den mer eller mindre yrkesutbildade arbetaren (Kelly, 1970:117; Stubblefield & Keane, 1994:82).

Redan få år efter det första mekaniska institutet i London fanns ett hundratal efterföljare i England. Höjdpunkten var omkring mitten av 1800-talet med omkring 700 mekaniska institut i Storbritannien. Syftet med dem var att upplysa arbetarklassen och det första i London hade också en passus i stadgarna om att en tredjedel av styrelsen skulle vara ”working men” (Kelly, 1970:21). Men flera kom att bedriva en vetenskapligt inriktad undervisning som mera appellerade till medelklassen. Som det skulle visa sig generellt i senare vuxenundervisning, kom mekaniska institut att rekrytera flera från medelklassen, än från de grupper som de ursprungligen vände sig till. De var dessutom öppna bara för män och kom sent att acceptera kvinnor som deltagare.

Utöver den vetenskapliga populariseringen kom många mekaniska institut att bedriva en moralisk och hållningsmässig bildning. Detta fick bl.a. Friedrich Engels – Marx’ nära vän och medförfattare – att ta avstånd från detta bildningsförsök: ”All that the worker hears in these schools is one long sermon on respectful and passive obedience in the station in life to which he has been called”, hävdade Engels (Fieldhouse, 1997:27).

Skrifter och föredrag

En annan beteckning för liknande institut, särskild använd i Amerika, var *lyceum*. Och det var väsentligen inspirationen från *the American Lyceum* som förde till bildandet av det svenska *Sällskapet för nyttiga kunskapers spridande* 1833 (Rubenson, 1992:317). Detta kom i första hand att arbeta för folkbildning genom att sprida nyttiga och moraliska artiklar och böcker. Längst nådde tidskriften *Läsning för folket*. Sedan upplysningstiden var detta ett traditionellt sätt att upplysa folket på, och som vi redan sett var det också genom skrifter som det norska Folkeopplysningsselskapet arbetade. Dessutom utnyttjades föredrag som ett bildningsmedel. En bildningscirkel bland Stockholms arbetare 1845 – efterföljd av ett trettio-tal andra runt om i landet – satsade i allt väsentligt på föredrag på söndagskvällarna (Vestlund, 1996). Detta var något som också Eilert Sundt och andra i det norska Folkeopplysningsselskapet försökte sig på. Men efter hand blev det de liberala arbetarföreningarna som använde föredrag för att nå arbetarklassen. Föredrag eller föreläsningar var tidstypiska för 1800-talets folkbildningsarbete och aktiviteten växte under detta århundrade. Dessa verksamhetsformer blev centrala i nykterhetsrörelsen och lyckades i Sverige att få statsbidrag 1864. Men det blev först en engångsbeviljning, eftersom bönderna röstade emot. De menade, att föreläsningarna kom till nytta endast i städerna (Vestlund, 1996:63-64).

I USA blev föredragsverksamheten i stor utsträckning professionaliserad och redan på 1850-talet kom den första kommersiella byrån som erbjöd offentliga föredrag. I begynnelsen av 1900-talet var 10 föredragsbyråer i verksamhet. Vetenskap och praktiska ämnen var mest populära. I USA ser vi alltså en viss form av kommersiell folkbildning som kanske hade sin största effekt genom att dra in landsbygden i diskussioner om kultur, vetenskap och aktuella frågor. På detta sätt bidrog verksamheten till att sammansvetsa den amerikanska kulturen. Dessutom var föredrag ett viktigt redskap för proteströrelser och reformatorer som annars hade problem med att bli hörda (Stubblefield & Keane, 1994:90-94, 136).

Arbetarinstitut och folkakademier

Även i Norden bildades föreläsningföreningar. Det mest särpräglade och bestående initiativet blev en följd av att Anton Nyström grundade Stockholms Arbetareinstitut 1880 med syftet att popularisera vetenskap

för folket. Detta inspirerade till en rad liknande institut eller föreningar i Sverige. 1883 inbjöds Anton Nyström till *Christiania* (dåvarande namn på Oslo) *arbeidersamfund* för att informera om den nya verksamheten och två år därefter tillkom den första avläggaren i Oslo. Även i Norge spred sig denna verksamhet till en rad städer och senare ut över landet. Namnet Arbetarinstitut, eller *Arbeiderakademi* som det hette i Norge, antydde att den primära målgruppen var arbetare. I båda länderna började man med systematiska föredragsserier. Dessa visade sig dock vara lite för avancerade för vanliga arbetare, och efter hand blev enstaka föredrag det man satsade på. Samtidigt märkte ledarna, att arbetarna inte var så intresserade som man hade hoppats, och på många orter fick man deltagare från andra samhällsgrupper. I Norge tog man konsekvenserna av detta och bytte namnet till *Folkeakademi* i början av 1900-talet.

I både Norge och Sverige fick föredragsverksamheten statsstöd. I Norge var det denna form av vuxenundervisning som fick störst offentliga bidrag, men statsbidraget medförde också, att departementet kontrollerade både föredragshållare och innehåll. Verksamheten ökade, särskilt sedan ungdomsföreningarna bildat föredragsföreningar, som jämfördes med folkeakademierna när det gällde statligt stöd. Toppen nåddes i början av 1920-talet med 233 folkeakademier (Tøsse, 2005b:88). Men så minskade antalet kraftigt, eftersom statsbidraget togs bort av besparingsskäl. Bidraget kom tillbaka igen efter andra världskriget, vilket förde till ett nytt uppsving för föredragsverksamheten under 1950-talet. Senare måste folkeakademierna ge upp i konkurrensen från radio, TV och annan mer underhållande informations- och kulturspridning. Men i Norge är det knappast tvivel om att folkeakademiernas föredragsverksamhet starkt bidrog till den utbredda uppfattningen av folkeopplysning som förmedling och överföring av kunskap och popularisering av vetenskap. Detta anknöt till den etablerade traditionen om folkeopplysning som upplysning uppifrån och ner till en passivt mottagande publik.

University Extension

En verksamhet, nära besläktad med vår nordiska folkbildning, är den verksamhet som i många länder förknippats med det engelska initiativet *university extension* som gått ut på att förmedla universitetskulturen till folket. Också detta handlade i hög grad om att sprida vetenskaplig kunskap och popularisera vetenskapen för en bredare publik. Resultatet blev bildandet av studentföreningar, som erbjöd gratis eller billig undervisning, folkuniversitet eller liknande institutioner under andra namn. Tillsammans med mekaniska institut och arbetar- och folkakademier utgjorde *university extension* en vetenskaps-populariseringsrörelse med stor internationell spridning. Den fick olika institutionella uttryck och drevs fram av flera motiv. Vi kan för det första se dessa initiativ som ett gemensamt försök att dra in universiteten och den intellektuella eliten i folkbildande verksamhet. Denna elit tog i bruk folkbildningsbegreppet och målet var att höja arbetarklassens utbildningsnivå och tillföra arbetarna kultur och bildning. Oftast var det liberalt eller socialliberalt inställda intellektuella som var initiativtagare och bakom deras engagemang låg ofta fruktan för ökade klassmotsättningar. Framväxten av en arbetarklass som socialistiska och radikala grupper i ökande omfattning försökte organisera, skapade fruktan för en massdemokrati, där propaganda och känslor fick fritt spelrum på bekostnad av kunskaper och insikter. Att bevara klassharmonin och en samhällsutveckling som styrdes av den härskande och kunniga eliten var ett centralt motiv.

Ett annat motiv hörde samman med tron på kunskap och tilliten till framsteg som en följd av vetenskapens landvinningar. Under andra hälften av 1800-talet utgjorde positivismen den vetenskapliga hegemonin och gjorde det naturvetenskapliga paradigmet om objektivitet och sökande efter lagbundenhet till ett mönster för forskning och studier. Anton Nyström var exempelvis en uttalad positivist och glödande inspirerad av filosofer som Comte, Spencer och Darwin. I folkbildningsperspektiv kan vi, som tidigare nämnts, betrakta positivismen som en vidareföring av upplysningstidens tankar. Ett motiv för folkupplysarna var att rädda folket från vidskepelsens makt och att motarbeta den passiva

och okritiska underkastelsen under auktoriteter (Steele, 2007:234). Det var ett motiv som återkom senare.

Ett tredje motivkomplex är knutet till försöket att integrera alla grupper i en folkgemenskap. Först och främst gällde det att integrera arbetarklassen i folket. Då måste arbetarna upplysas och bildas. Djupast sett var det också dessa upplysningssträvanden som olika länders arbetarrörelser gick ut på – om än i varierande grad. Integrationssträvandet kunde också gälla minoriteter och andra grupper som måste uppfostras och skolas för att känna anknytning till folk och nation.

England

Mönstret och inspirationskällan för initiativen fanns i England. Begreppet university extension användes först under 1840-talet och avsåg då arbetet för att förbättra möjligheterna till heltidsstudier vid universiteten och att göra dessa mera tillgängliga för större delar av folket. Begreppet kom senare att alltmer att tillämpas på försöken att lägga tillräkta för deltidstudier och att enskilda professorer kunde resa runt och föreläsa ute i landet (Kelly, 1970:216-221). Men den egentliga startpunkten var 1867, då de anställda vid Trinity College i Cambridge lanserade ett program med föreläsningar för kvinnoföreningar i Mitt- och Nordengland. Detta utvecklade sig till ett mera omfattande utbud av undervisning på en rad orter utanför universitetsstäderna. Universitetet i Oxford kom också med i detta arbete och det expanderade kraftigt under 1890-talet tack vare ekonomiskt stöd genom en extra avgift på öl och brännvin. Över 60 000 studenter följde nu universitetskurser ute i regionerna, och efter ny tillväxt omkring år 1900 hade universiteten kontakter eller avtal med 900 centra i landet. Arbetet leddes nu av *The Society for the Extension of University Teaching* med medlemmar från universiteten i Cambridge, Oxford och London (Kelly, 1970:223-228; Fieldhouse, 1997:36 ff.).

University extension i England var inte speciellt riktat mot fattiga eller mot arbetarklassen och det har antagits, att knappast mer än 20-25 procent av deltagarna hade arbetarklassbakgrund (Fieldhouse, 1997:40). Universiteten insisterade på att undervisningen skulle ha hög kvalitet och verksamheten påminner bara i begränsad mening om nordisk folkbildning. Men deltagande var frivilligt och endast ett fåtal tog examen. Föreläsning – ofta för stora grupper – dominerade. Utbudet var populärast bland medelklasskvinnor och runt två tredjedelar av deltagarna var

kvinnor. Värdet och utbytet bedömdes något olika, men university extension bidrog otvivelaktigt till att demokratisera tillgången till högre utbildning, särskilt för kvinnor. En annan effekt, påpekar Fieldhouse (1997:41), är att man befäste hegemonin för den engelska liberal-education-uppfattningen inom vuxenundervisningen med konsekvensen att *adult education* länge avsåg det icke-yrkesinriktade och icke-yrkesnyttiga.

Spridning i Europa

En viktig effekt var utan tvivel spridningen till andra länder. Ofta användes då beteckningen folkuniversitet: *Universités populaires* (Frankrike), *Università Popolari* (Italien), *Universidades populares* (Spanien), *Volkuniversität* (Österrike), *Volkuniversiteit* (Nederländerna). I Frankrike var dessa folkuniversitet särskilt orienterade mot ett positivistiskt vetenskapsideal och tilltron till en objektiv, neutral kunskap med popularisering av vetenskap som en viktig uppgift. Tom Steele (2007) har visat att detta har ett samband med att frimurarna var centrala i arbetet för folkuniversitet och andra former av *popular education*, vilket även var fallet i flera andra länder. Speciellt tog frimurarna till sig den sociologiska positivismen, samtidigt som de var engagerade för social välfärd och önskade främja samhällsharmoni. Men detta var också attraktivt för många arbetare som ville undvika den revolutionära socialismen, påpekar Steele (2007:147).

I Tyskland och Österrike uppstod olika typer av university extension. De mest avancerade folkuniversitetet fick utrustning och innehåll i nivå med det akademiska universitetet. Det gällde de två stora i Wien som gick under namnet *Volkuniversität* (grundat 1901) och *Urania* (grundat 1897). Det sistnämnda grundades av industrifolk och koncentrerades sig på naturvetenskap och tekniska innovationer (Stifter, 1994). I övrigt tillkom det flera folkupplysande föreningar och skolinitiativ som använde sig av beteckningen *Volkshochschule* eller *Volksheim*. De flesta inriktade sig på vad tyskarna kallade *Volksbildung*, som inte bara rörde sig om att popularisera och sprida kunskap, utan också skulle tjäna nationsbyggandet (*Volksgemeinschaft*), dvs. inkorporera de lägre klasserna i den nationella kulturen och vara personlighetsbildande. De som tog sig namnet högskola siktade mot att vara universitet för vanligt folk och erbjöd kurser på alla vetenskapens fält. De utgjorde ett stadsfenomen och hade alltså inga likheter med eller anknytningar till danska folkhögskolor

(Stifter, 1994:264). Tillsammans med verksamheten i *Wiener Volksbildungsverein* (grundat 1893) var det dessa *Volksheim* och *Volkshochschulen* som stod för den viktigaste folkbildande aktiviteten och nådde flest deltagare. De blev ett korrektiv till den traditionella auktoritära skolan och universiteten. Tills nazismen krossade dessa institutioner, var de dessutom i stor utsträckning ett demokratiskt forum, där folk från olika samhällsgrupper kunde mötas. De blev en del av den civila, offentliga sfären, hävdar Stifter (1994:271 ff.).

I en del länder gick det en skiljelinje mellan den egentliga university extension-inriktningen som utgick från eliten och universiteten och de mera folkliga initiativ som utgick från sociala rörelser. De förstnämnda karakteriserades av en uppifrån och neråt-strategi och hade i hög grad ett civiliserande uppdrag att överbringa moralisk upplysning, ljus, kultur och anda till folket med hjälp av akademisk uppfostran (*education*). När akademiker tog på sig denna uppgift, var de oftast styrda av en föreställning om att universiteten hade en social mission och ett ansvar för att göra en återbetalning till samhället för sitt privilegium att förvalta vetenskaplig kunskap. Studenterna i Norge som tog upp arbetet med att erbjuda gratis undervisning till vuxna, fick till exempel höra, att de hade en plikt att återbetala för den utbildning, de fått (Studentersamfundets fri undervisning, 1964:41). Köpenhamns universitet hade tidigt en pas-sus om att bedriva kvällsundervisning för vanligt folk.

Men som motvikt till detta fanns också en nerifrån och upp-strategi från dem som ville påverka innehållet i universitetens utbud och demokratisera tillgången till utbildning. I Spanien fanns till exempel institutioner som gick under namnet *Ateneos*. Några av dessa grundades tidigt på 1800-talet av liberaler från borgerskapet, medan andra kom att bli knutna till arbetarrörelsen som *Ateneus Obres* (arbetarnas atenum) i Catalonia (Solà, 1996; Tiana-Ferrer, 1996). Ett annat som också var mera på avstånd från universitetskulturen var ett folkligt encyklopediskt atenum (*Ateneu Enciclopèdic Popular*) som bedrev en omfattande verksamhet med bibliotek, gymnasium, museum, laboratorier och civila kampanjer för folkhälsa och moderna skolor (Sola, 1996:62). Dessutom fanns i Spanien och Portugal så kallade fria universitet (*Universidade Livre para a Educacao Popular*) som inte stöddes av de etablerade universiteten (Solà, 1996:71; Flecha, 1992:190). En motsvarande skillnad fanns i Nederländerna med en alternativ gren med så kallade folkhus (*Volk-*

shuizen) som inte heller hade något stöd från universiteten (van Gent, 1992:21)

I vissa länder kanalisades inspirationen från university extension över i ett mera kultur- och nationsbyggande arbete. Detta gällde till exempel föreningar för främjandet av folkupplysning i Polen, de Grundtviginspirerade folkhögskolorna där och vissa folkbildande initiativ i Rumänien (Päun, 1992, Steele, 2007: 273-275). Inte minst var detta fallet i Finland, där föreställningen om en *nationalanda* och en finsknationell kultur, förmedlad av bland andra filosofen Johan Vilhelm Snellman (1806-1881), fick studenterna på 1840-talet att sprida populära föredrag och publikationer på finska till landsbygdsbefolkningen (Kantasalmi, 1996:195). Senare blev föreningen för folkupplysning (*Kansanvalistusseura* KVS), bildad 1874, en viktig plattform för finsk nationalism, riktad mot svensk kulturell hegemoni (Kantasalmi, 1996:197).

Detta mångfaldiga upplysnings- och populariseringsarbete, antingen det hade sin upprinnelse i universiteten eller i föreningar och sociala rörelser, hade emellertid i liten omfattning någon folklig anknytning. De flesta hade ett mer eller mindre uttalat syfte att bedriva folkbildning, men många nådde endast i ringa grad ner till det vanliga arbetsfolk de avsåg att rekrytera. Bastian van Gent (1992) karakteriserar dessa initiativ – i varje fall dem han känner från Nederländerna – mera som sociokulturella utbildningar än som folkbildning. University kan först och främst uppfattas som utlöpare från reformistiska idéer hos vissa liberaler och radikaler vid universiteten. Verksamheten hade i högre grad sitt ursprung i populariseringsidéer än i folkbildningsidéer (jmf. Kantasalmi, 1996:214-215). Att de flesta knöt begreppet folk till sin verksamhet var mera en programmatisk önskan som dolde att högskolorna och universiteten helt enkelt inte var folkliga. Som Kantasalmi (1996:215) observerar från Finland: ”In Finland, the word *yliopisto*, meaning university, was never explicitly related to the ‘popular’ ... and did not feature in the discourse of the people’s enlightenment project”.

Chautauqua-rörelsen i USA

Idén om university extension exporterade också till Syd- och Nordamerika eller fick utlopp i initiativ som byggde på amerikanska traditioner. Ett originellt amerikanskt bidrag är de så kallade *Chautauquas*. Denna rörelse började med att pastor John H. Vincent och hans förmögne vän

Lewis Miller 1874 startade ett metodistiskt institut för söndagsskollärare vid sjön Chautauqua väster om New York. Det blev en ögonblicklig succé och existerar fortfarande. Institutet drevs som en sommarskola och utvecklades efter hand till att omfatta allmänbildande studier. Under 1800-talet och början av 1900-talet fick denna institution nästan tre hundra efterföljare i USA och Canada, som alla byggde på originalmodellen. 1997 återstod ett dussin (Scott, 2005). Dessutom startade Vincent 1878 det som kom att heta *Vincent's Chautauqua Literary and Scientific Circle* som integrerade idén om sommarkurs med korrespondenskurser, utåtriktad universitetsundervisning och förlag (Scott, 2005). Detta blev en banbrytande institution för korrespondensundervisning och university extension i USA (Kett, 1994:160-188). I sitt standardverk om vuxenundervisning i Amerika beskriver Malcolm Knowles (1977) detta som det första integrerade programmet för vuxenundervisning på nationell bas i USA. En bok om rörelsen som grundläggaren Vincent gav ut 1886 har också blivit en klassiker bland vuxenpedagogisk litteratur. Även om begreppet *adult education* inte kom i allmänt bruk förrän på 1920-talet, innehåller denna bok grundläggande element av vuxenpedagogisk teori och en filosofi om livslångt lärande (Scott, 1999:391, 396). Både Vincent och andra använde dessutom termen *popular education* om det utåtriktade upplysningsarbete de bedrev.

Ett tredje initiativ, som varade mellan 1904 och 1932, var de så kallade resande Chautauquas eller Tältchautauquas, där lärare reste runt i USA och erbjöd föredrag och annan undervisning. Detta var kommersiella verksamheter, oberoende av den ursprungliga sommarskolan och konkurrerade prismässigt ut denna. Den resande verksamheten ledde därför till att många av Chautauquas filialer lades ned, 1911 återstod endast trettiofyra. Ett fjärde initiativ från 1880 var Chautauqua Press, som gav ut studiemateriel för korrespondensundervisningen och ett månadsblad. Denna verksamhet integrerades i Chautauqua universitet som existerade i en kortare period från 1883 till 1892 men kom först och främst att inspirera till en ökad extern undervisning vid många universitet. University extension blev en rörelse i USA som Knowles (1977) omtalade som den mest betydelsefulla utvecklingen av vuxenundervisning i landet (Scott, 1999:402).

Chautauqua blev alltså en pedagogisk rörelse som spred sig i Nordamerika. Rörelsen utvecklades under 1800-talet mot vad vi kan kalla *popular liberal education* genom att den byggde på den akademiska *liberal*

education traditionen men vände sig till allmänheten. Studierna var höjda över dagligt liv och strävande. Utbudet hade ett andligt innehåll, fjärran från det yrkesnyttiga, tekniska och praktiska. Det kännetecknades dessutom av en etisk och moralisk dimension med rötter i den amerikanska *self improvement-traditionen*. Ty Vincent och Miller var typiska representanter för den amerikanska drömmen och uppfattningen, att var och en kan komma sig upp genom hårt arbete. De var själva autodidakter och kunde placera in sig i raden av stora förebilder som 1700-talets Benjamin Franklin och 1800-talets Abraham Lincoln. Men de var också religiösa män, som förenade upplysningstanken med liberal protestantism. Folkbildning och utbildning hade därför även ett religiöst syfte. Men det fanns ingen motsättning mellan det religiösa och det världsliga som Vincent såg det, eftersom han betraktade all kunskap som helig (Scott, 2005). På så sätt byggde Vincent och Miller på en amerikansk tradition som går tillbaka på en annan förebild, nämligen Thomas Jefferson. Även på det religiösa området var de liberala och Chautauqua tog sikte på att förena alla kyrkosamfund och var därigenom icke-konfessionellt. Med tiden inriktades verksamheten alltmer mot allmän och världslig vuxenundervisning. Med ökad efterfrågan och konkurrens från andra blev innehållet också mera varierat.

Till en början opererade Chautauqua med två typer av program. Det ena bestod av ämnen som kunde intressera en inre kärna av deltagare som ville fördjupa sig i seriösa akademiska studier. Det andra vände sig till en större allmänhet och bestod av föredrag med inslag av musik eller annan underhållning. Föredrag var det som bäst överensstämde med grundarnas liberala filosofi. De kunde engagera kända föredragshållare, inklusive USA:s president, och fick där igenom stor nationell uppmärksamhet. Föredragen samlade också stora åhörarskaror. Men det mest lyckade var breviskolan. Denna var i det närmaste upplagd som en collegeutbildning. Ett fullt program innebar en fyraårig korrespondenskurs som avslutades med diplomutdelning. De flesta som följde korrespondensundervisningen, deltog i en lokal cirkel (Scott, 2005).

Korrespondensundervisning utvecklades till en viktig del av vuxenundervisningen i USA och breviskolan fick en internationell marknad. Mellan 1878 och 1894 rekryterades en kvarts miljon studenter och i USA registrerades år 1900 över 10 000 lokala läsecirklar (Scott, 2005). Chautauqua vände sig explicit till dem som inte kunde delta i ordinarie undervisning och kom på detta sätt att demokratisera högre utbildning.

Dess förtjänst var dessutom att kvinnors möjligheter till utbildning vidgades. Ty det blev kvinnorna som starkast kom att efterfråga den generella utbildning, rörelsen erbjöd. Då John H. Vincents son, George E. Vincent, övertog verksamheten 1907, lades ökad vikt på nationella och sociala teman. Men fram till vår tid har ledarna lagt störst vikt på kulturell eller *liberal education* och inte på yrkesinriktade studier. På så sätt har alltså Chautauqua vissa likheter med nordisk folkbildnings- och folkupplysningstradition.

Den folkligaste och mest populariserande verksamheten stod det resande Chautauqua för. Den förde vidare självbildningstraditionen med inslag av kristliga och moraliska appeller till folket. Verksamheten nådde ut till småorterna men blev i synnerhet ett Mellanvästern-fenomen. För ett lågt pris kunde det hållas tre- till sjudagarskurser med föredrag, undervisning och mera populära inslag som musik, drama och annan underhållning. Det sistnämnda tog gärna överhanden. Från att ha varit undervisning med inslag av underhållning anklagades den resande verksamheten för att vara underhållning med eller utan undervisning (Scott, 2005).³

³ Här är det frestande att dra en parallell till de norska folkakademierna som kämpade med samma problem (och beskyllningar för) att domineras av underhållning (Tøsse, 2005b:87, 132).

Arbetarupplysning

Ett alternativ till begreppet folk är begreppet arbetare, och om man över-sätter folkbildning eller folkeupplysning till engelska, kunde arbetar-klassupplysning (*working class education*) vara ett närmast synonymt be-grepp. I arbetet med att upplysa eller bilda folket var det gärna de lägre klasserna, dem man omtalade som "vanliga arbetare" eller allmogen, man tänkte på. I vid betydelse utgjorde arbetarklassen i många länder målgruppen för upplysningsinitiativ. Arbetarna skulle bibringas något av den kultur, kunskap och bildning som de saknade – mätt efter en standard som de utbildade definierade. Arbetarupplysningen hade där-för, mera än university extension, ett kompensatoriskt mål. Den skulle kompensera för arbetarnas bristfärdiga skolkunskaper och lära dem de elementära läs- och skrivfärdigheterna. Annars var den orienterad mot samhällsfrågor och inte minst mot demokratisering. Men vi kan skilja mellan två former av arbetarupplysning, som avlöste varandra tidsmäs-sigt. Den första betecknar vi som avhängig, eftersom den var initierad och styrd av folk utanför arbetarklassen. Den andra var oavhängig och organiserades och kontrollerades av arbetarrörelsen själv.

Den avhängiga arbetarupplysningen

Från omkring mitten av 1800-talet fanns det i flera länder ett ökande intresse för att upplysa arbetarklassen. Dels låg det ett filantropiskt ideal bakom, eftersom industrialiseringen skapade ett proletariat av egen-domslösa och rotlösa arbetare, som lätt hamnade i fattigdom och kunde framstå som okultiverade i sin avsaknad av omfattande skolgång. Dels var drivkraften en fruktan för vad proletariseringen kunde leda till av uppror och oro. Den så kallade februarirevolutionen i Frankrike 1848 var ett skrämnskott, särskilt då den fick återverkningar i många andra länder. Den första norska arbetarrörelsen, ledd av Marcus Thrane, var ett exempel på spridningen (Tøsse, 2004:36). I tiden därefter uppstod flera borgerliga eller liberala arbetarföreningar i Norge, Sverige och Danmark. I England bildades liknande institutioner under namnet *Pe-*

ople's Colleges eller *Working Men's Institutes* (Fieldhouse, 1997:30). Denna borgerligt ledda arbetarrörelse och vuxenutbildningsrörelse löpte i stort sett samman med initiativen till popularisering, arbetarinstitut och university extension. Reformvänliga och liberala personer gick in i detta arbete, eftersom de insåg, att upplysning för de lägre klasserna var en försäkring mot revolution (de Vroom, 1994 som behandlar situationen i Nederländerna). Eller som Anton Nyström formulerade det: Skolor är billigare än folkuppror (Tøsse, 2005a:210).

Den oavhängiga arbetarupplysningen

Men det som skedde med många av de borgerliga föreningarna och initiativen var att de övertogs av den organiserade arbetarrörelsen eller fick konkurrens av mer radikala föreningar eller institutioner, som leddes av arbetarrörelsen. Så uppstod en oavhängig arbetarupplysning som knöt an till ett kollektivt självbildningsideal. Men kollektivet för radikalerna var arbetarklassen och inte folket. De sökte anknytning till fackföreningarna och inte som *The Workers' Educational Association* i England till universiteten. I opposition till detta upplysningsförbund bildade radikalerna egna, oavhängiga institutioner som *The Plebs League och Labour College*. Arbetet för att bygga upp egna arbetarhögskolor i Norden kan ses som utslag av samma strävan att bedriva ett oavhängigt upplysningsarbete. Under mellankrigstiden valde de nordiska arbetarrörelserna dock olika strategier. *Arbetarnas bildningsförbund* (ABF) i Sverige valde från starten 1912 en politiskt neutral linje och identifierade sig med folkbildningen, medan *Arbeidernes Opplysningsforbund* (AOF) i Norge underordnades partiet och fackföreningsorganisationen och bedrev en politisk arbetarbildning.

Försöket att skapa en oavhängig och politisk arbetarbildning som något skilt från folkbildning slog emellertid inte igenom. I Sverige var bl.a. Ture Nerman en stark talesman för arbetarbildning (Sundgren, 2007), och i Danmark skrev Julius Bomholt (1932) en hel bok om arbetarkulturen. Men i slutet av 1930-talet orienterade sig alla arbetarpartier i Norden – också det norska – mot hela folket och såg sig inte längre som talesmän enbart för arbetarklassen. Då dessa tidigare socialdemokratiska oppositionspartier själva kom till regeringsmakten, forsvann också arbetarbildningen som begrep till förmån för bildning och upplysning för hela folket.

Extensiv eller intensiv?

Arbetarrörelserna i Norden och i andra länder intog en oklar – och oftast negativ – hållning till folkbildningsbegreppet och folkbildningsarbetet. Den socialistiska ideologin byggde på teorier om oförenliga motsatsförhållanden mellan samhällsklasser, och socialisterna hade därför problem med att identifiera sig med begreppet folk. Arbetarrörelsens uppgift var att arbeta för klassens intressen. Men samtidigt var det uppenbart att dess framgång och möjligheter att erövra den politiska makten var avhängig av att den lyckades vinna anhängare från stora grupper som inte tillhörde arbetarklassen i snäv mening. En fråga som kom upp i rörelsens upplysningsarbete var om man skulle arbeta för massutbildning eller om det var mera strategiskt att arbeta intensivare med vissa grupper och samla krafterna för att utbilda ledare, aktivister och organisatörer som därefter kunde aktivera de stora massorna. En motsvarande problemställning hade sedan länge funnits inom det allmänna folkbildningsarbetet. Strategin för många folkbildare, t.ex. inom det norska Folkeopplysningsselskapet, var att förmedla sitt budskap via den upplysta medelklassen som i sin tur kunde sprida upplysningen nedåt till det egentliga folket. Valet kunde alltså stå mellan två strategier: en som anknöt till en upplysningstradition med syftet att sprida kunskap till alla och en som anknöt till en bildningstradition med syftet att bilda lärare och förmedlare. I Tyskland och Österrike skedde från 1920-talet en sådan förskjutning från den första och extensiva till den andra och mera intensiva vuxenutbildningen. Efter en period av populärvetenskaplig upplysning, riktad till hela folket och inspirerad av university extension, kom en annan inriktning, kallad *Neue Richtung*. Den kännetecknades av ett mera intensivt folkbildningsarbete i små grupper, folkhögskolor och liknande institutioner. De tog sig ofta namnet *Volkshheim* och använde arbetsgruppen (*Arbeitsgemeinschaft*) som en pedagogisk grund för att forma och påverka deltagarna. Principen var ett leva, arbeta och lära tillsammans (Pöggeler, 1992; Steele, 2007). Det var dessa folkhögskolorna i hög grad praktiserade. Deras betydelse för att till folkbildning överföra romantikens betoning av personlig utveckling och bildning har redan nämnts.

Highlander

Ett amerikanskt exempel som var inspirerat av nordiska folkhögskoleidéer och prövade att kombinera en intensiv och extensiv inriktning var *Highlander Folk High School* i Tennessee, USA. Highlander blev grundlagt av Myles Horton 1932 tillsammans med Don West efter att de båda hade varit på besök i Danmark 1931. Highlander var inte det enda försöket att importera det danska exemplet men det mest kända och mest lyckade och har utvecklats till ett center för folkbildning (Kett, 1994:39, 363-65). Hortons idé var att skola ledare för organisationer och lokalsamhällen så att de kunde bedriva folkbildande verksamhet och därmed nå ut till ett större antal (Peters & Bell, 2001). Men för Horton var ledarutbildningen också ett medel att bygga upp folkliga rörelser. Först och främst allierade han sig med arbetarrörelsen och skolans folk stödde aktivt strejker under 1930-talet. Skolan blev i praktiken ett kurscenter för den fackliga organisationen *Congress of Industrial Organizations*, sedan denna bildats 1935 (Horton, 1995:141; Kett, 1994:366). Horton kopierade alltså inte den nordiska folkhögskolemodellen men använde den som inspiration för att skapa en egen variant. I stället för på föreläsningar baserade han aktiviteten på arbetsgrupper (*workshops*) och handledning för informationssökning (Toiviainen, 1995). Till skillnad från de nordiska skolorna var Highlander helt oavhängigt av staten. Medan de nordiska folkhögskolorna byggde på en filosofi om ett pluralistiskt samhälle, där alla grupper ingick i samhällshelheten och kunde få offentligt stöd, var Horton mera öppen för att folkhögskolan kunde vara i total opposition mot samhällets maktstruktur och driva en mothegemonisk kamp. En tredje skillnad var, att Highlander var mera orienterat mot kollektiv utveckling av lokalsamhället och inte så starkt som de nordiska folkhögskolorna inriktat på individuell och personlig utveckling (Toiviainen, 1995).

Efter andra världskriget allierade sig Highlander med medborgarrättsrörelsen. Sin största pedagogiska insats gjorde den genom att starta medborgarrättsskolor, där 100 000 av den svarta befolkningen lärde sig läsa och skriva (Peters & Bell, 2001). Highlander blev mötesplats och utbildningscenter för medborgarrättsrörelsen. Dit kom kända förkämpar för medborgarrätt som Rosa Park, Martin Luther King och Stoke Carmichel (www.highlandercenter.org). Men allt eftersom denna rörelse växte och klarade sig utan assistans från Highlander, vände sig skolan

mer mot folket i Appalachia och jobbade tillsammans med lokalsamhällsgrupper där (Toiviainen, 1995).

På många sätt var Hortons pedagogiska idéer identiska med de Paulo Freire senare blev känd för och som utgjort kärnan i sydamerikansk *popular education*. Han tog liksom Freire klar ställning för de förtryckta och fattiga och delade dennes uppfattning, att pedagogiskt arbete var politiskt och aldrig neutralt. Likaledes lade Horton alltid vikt på att starta där människan var, ta utgångspunkten i hennes erfarenhet och undervisa genom dialog. Men all erfarenhet är inte nödvändigtvis en källa till lärande och växt i positiv mening. Ett favoritcitrat från Horton är att man lär från erfarenheterna man lär från (www.highlandercenter.org/a-history5.asp). Metoderna var demokratiska, för demokrati var också målet. Jag försökte tillämpa "lära-av-folket-metoden", skriver Horton (1995: 80). Vi ser en klar inspiration från Dewey och Lindeman, som han beskriver som sina läromästare. Från Dewey övertog han uppfattningen att målet för undervisning och uppfostran inte kunde bestämmas som något slutgiltigt utan bara hade växt som mål. Men den individuella utvecklingen och växten hade i sista hand kollektiv social förändring som mål. Skulle man uppnå detta, måste det till handling. "Folkbildningen bör ge människor erfarenhet i beslutsfattande", lyder hans påstående (Horton, 1995:107). Denna princip överfördes också på undervisningen, dvs. att deltagarna måste vara med och styra sitt eget lärande. Metoder och innehåll kunde därför inte helt läggas fast på förhand. Horton karakteriserade själv sin pedagogiska praxis som en "försöksbaserad pedagogik" (Horton, 1995:106). Denna praxis innebar, att många medel brukades. Horton nämner själv musik, sång och historieberättande – något som troligen var en inspiration från danska folkhögskolor. Men som ett huvudsakligt mönster följde staben på Highlander ett seminarieupplägg i fyra faser. Man startade i deltagarnas situation, som man fick fram genom berättelser och beskrivningar av deras problem och intressen. Därefter försökte man bygga upp en självtillit genom att bedöma och värdesätta dessa erfarenheter. Den tredje fasen gick ut på att dela erfarenheter med andra, komma till en förståelse av hur problemen hängde samman och kunde lösas genom samarbete. Till sist uppmanades deltagarna att

ta dessa insikter tillbaka till sina lokalsamhällen och sedan återrapportera till Highlander. (www.highlandercenter.org).⁴

Horton och hans medarbetare var uttalat radikala socialister, eller närmare bestämt bekände de sig till en kristen och demokratisk socialism. Den kristna socialismen hade Horton mött under studietiden då han läste teologi och fick Reinhold Niebuhr som lärare.⁵ Men i Amerika på 1950- och 1960-talen var till och med demokratisk kristen socialism suspekt. Horton och Highlander anklagades för att gå kommunismens ärenden och det slutade med att Highlander stängdes av myndigheterna 1961 och byggnaderna brändes ner. Men staben gav inte upp utan flyttade till Knoxville. Tio år senare grundade Horton *Highlander Research and Education Center* som fortsatte att vara en radikal samlingspunkt för folkbildning i Amerika.

⁴ På Highlanders hemsida hänvisas också till ett 12-stepsprogram, utarbetat av Helen Lewis för att bygga upp hållbara och goda lokalsamhällen. Detta förklarar mera detaljerat den pedagogiska processen i kursverksamheten.

⁵ Reinhold Niebuhr (1892-1971) var teolog, kristensocialist och en av ledarna i *The Socialist Party of America*. Han gjorde sig bl.a. känd som kritiker av den moderna industrins påverkan på arbetarna och engagerade sig i arbetarnas fackliga krav vid Ford-fabrikerna.

Självbildning

Som vi tidigare sett är det flera (Arvidson, 1987, Gustavsson, 1991) som har gjort självbildning till ett definierande kännetecken på folkbildning. I det följande skall vi se hur självbildning har varit ett genomgående drag i folkbildningens internationella motsvarigheter och företeelser.

Självbildning har en filosofisk förankring i Kants, Rousseaus och Herders idéer. Kant placerade ansvaret för upplysningen hos individen själv. Människan var utrustad med ett förnuft som gjorde henne till kunskapens subjekt. Rousseau menade, att man lärde genom att handla och att erfarenheten var den bästa läraren. Människan var aktiv och kunskapssökande av naturen och självutveckling var en konsekvens av självaktiviteten (Korsgaard, 1997:126). Herder lade mer än Rousseau vikt på den sociala interaktionen med världen men proklamerade också, att människan hade en medfödd potential för självutveckling. Att realisera denna potential var det centrala i det tyska begreppet *Bildung*.

Denna filosofi låg till grund för den nyhumanistiska pedagogiken på 1800-talet. Ett budskap var där, att bildning var resultatet av "införlivande" med kulturen och ett slags organisk process som måste "komme indenfra, fra Folket selv", som den ledande nyhumanisten i Norge, professor Monrad, skrev 1855. Monrad drog konsekvensen, att "Folket tilsidst maa oplyse sig selv". Och ledaren för Folkeopplysningssekselskapet, Hartvig Nissen, instämde; all "Dannelse er i sit Væsen Selvdannelse" (Tøsse, 2005b:41).

Self-improvement

Vid sidan av denna filosofiska motivering för självbildning finner vi genom hela 1800-talet en stark autodidaktisk tradition som var mer politisk, moraliskt eller pragmatiskt motiverad. Denna tradition sammanfaller med genombrottet för liberalism och individualistiskt tänkande. Under liberalismens klassiska period ålades individen själv ansvaret för sin egen utveckling. Detta genomsyrar de folkupplysande initiativ som kunde sammanfattas i ett budskap om "self-improvement". Kelly (1970:

123) beskriver detta detaljerat med avseende på de mekaniska instituten i England:

“Employers ... hoped the institutes would provide training in self-government; philanthropists ... hoped they would alleviate the poverty and misery of the working classes. ... Self-improvement was the slogan, and self-improvement covered both a genuine intellectual interest in learning for its own sake, and a desire to acquire knowledge as an instrument of personal advancement”.

Budskapet om self-improvement förkunnades också i en rad böcker. En av de tidigare var George Craiks bok *The Pursuit of Knowledge Under Difficulties* (1830). Den trycktes i England men blev särskilt populär i Amerika. Boken presenterade ett hundratal personer som hade lyckats väl med sin egen självbildning. Detta definierade Craik som utbildning utan lärare men han undantog den första läs- och skrivinläringen. Det moraliska budskapet var, att framgång i lärandet var mera avhängigt av individen själv än av yttre förhållanden (Kett, 1994:86; Brockett and Hiemstra, 1991, ch. 1). Detta budskap passade väl in i den individualistiska ideologi som sedan varit dominerande i Nordamerika – och det följdes upp av andra. William Channings föreläste om hur man skulle utveckla en andlig *“self-culture”*, och Orson Fowlers konstruerade en *“Self-Improvement Directory Table”* med beskrivning av 37 mentala färdigheter som kunde utvecklas för att stärka egen materiell framgång. Och författarna försökte gärna att locka med ekonomiska fördelar, när de argumenterade för självstudier. Detta gäller till exempel Cary Egglestons bok *How To Educate Yourself: With or Without Masters* (1872). Här hävdade författaren att *“an educated man can make money more readily and surely than an uneducated one can”* (Kett, 1994:162). Det utvecklades under 1800-talet kort och gott en marknad för professionella föredragshållare och självhjälpsböcker. Den kanske populäraste och mest spridda var *Self Help* (1859) skriven av skotten Samuel Smile (1805-1912). Smile trodde, att utbildning var nyckeln till framgång och välstånd både för individen och för samhället som helhet. Men hans ideologi var avgjort individualistisk. Lycka och välstånd i livet, berättade han för läsarna, *“must necessarily depend on themselves – upon their own diligent self-culture, self-discipline and self-control”* (Cooke, 2000).

I Norge var den tidigare nämnde Eilert Sundt talesman för självbildning. För Sundt var detta både ett ideal och en dygd av nödvändighet. I

motsats till skolfolk och sina akademiska kollegor i Folkeopplysnings-selskapet kritiserade han den ensidiga uppfattningen, att kunskap till-ägnades genom undervisning och förmedling av andra. Han trodde på lärande genom arbetet och reflekterande bearbetning av egna erfarenheter. Och han lanserade en storstilad idé om självbildning som en permanent praxis för ungdom, som var färdig med den obligatoriska skolgången. Han argumenterade för att använda fritiden systematiskt till läsning och tillägnande av kunskaper och såg sig hur detta autodidaktiska lärande kunde suppleras med handledning i söndags- och kvällsskolor. Offentliga bibliotek skulle utgöra stödapparat i denna systematiska folkopplysning som först och främst skulle riktas mot ungdomen (Tøsse, 2005b:40; 2006).

Mutual improvement

Vid sidan av self-improvement växte det under 1800-talet fram ett opplysningsarbete under slagordet *mutual improvement*. Det byggde på ett ideal om att man kunde lära i gemenskap med andra och att deltagare i en grupp kunde undervisa varandra. Vid mitten av århundradet uppstod flera så kallade *mutual improvement societies* som väsentligen koncentrerade sig på elementära kunskaper och grundläggande skolämnen. De försvann mot slutet av 1800-talet, dels på grund av utökad skolgång och förbättrade läsfärdigheter, dels på grund av en radikal inriktning i det opplysningsarbete som riktade sig mot arbetarklassen (Fieldhouse, 1997:14).

Sådana företeelser av mera kollektiv självupplysning är i viss mening en parallell till Grundtvigs folkhögskoleidéer och hans begrepp *vekselvirkning*. Detta begrepp kan förstås som ett uttryck för en konkret idé om att föra folk samman för att utveckla idéer och erfarenheter. Grundtvig hade en tro på att man bara genom att sammanföra folk från olika sociala skikt kunde skapa en grund för ömsesidig förståelse och insikt i olika levnadsvillkor. Grundtvigs beundrare i Norge och inspiratören för folkhögskolepionjärerna, Ole Vig, grep denna idé och lanserade förslag om föreningar, där folk från olika samhällslager kunde undervisa varandra och lära av varandra genom samtal, diskussioner och föreläsningar. Efter hans tidiga död 1857 realiserades också dessa tankar genom ungdomsföreningarna som uppstod från slutet av 1800-talet.

Dessa blev en av de stora folkrörelserna i Norge som gjorde mest för att bedriva folkupplysande arbete i praktiken (Tøsse, 2005b).

Men den kollektiva formen för självbildning som idé och praxis i Norden kan först och främst knytas till framväxten av nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen. Gustavsson, Arvidson och flera med dem framhåller alla Oscar Olsson (1877-1950) som självbildningens ideolog. Men som Gustavsson påpekar var Olssons självbildningsideal påverkat av många andra. Från filosofen Hans Larsson (1862-1944) övertog han idén om bildning som en fri process och aktivitet i linje med Rousseau, Fichte och Kant. Från dem formade han sin grundläggande idé om självbildning som en konstruktiv självaktivitet. Av Ellen Key (1849-26) lärde han sig hur viktig den estetiska bildningen var för personlig utveckling. Det var också Key som förmedlade idéerna från 1800-talets evolutionister som Wallace, Darwin, Huxley och Spencer. Från dem utvecklade Key föreställningen att människan kan forma sin personlighet genom ett medvetet val av livsattityder. Gustavsson ser det så, att det var Larsson och Key som formulerade idéerna, medan Olsson var den som satte självbildningen ut i livet och gjorde detta till en princip för organiserat folkbildningsarbete (Gustavsson, 1991:147-153).

Olsson lånade en slogan från Abraham Lincoln – “För folket och genom folket” – och tillämpade detta på den praktiska studiecirkelverksamheten. Detta blev riktningsgivande för den nordiska folkbildningstraditionen som kan sägas vila på tre huvudidéer:

1. Upplysning, kultur och personlig bildning kan växa nerifrån ett folkligt kulturarbete.
2. Kunskap och upplysning kan skapas och förmedlas genom dialog och studier i grupper av jämlika personer.
3. Kunskapssökande, dialogiskt utbyte av erfarenheter och insikter och inte minst tillägnande av kulturarv, som är nedlagt i litteratur, konst och andra uttrycksformer, kan förädla och bilda människan.

Det var dessa idéer som sattes ut i livet genom bildandet av studiecirkel i nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen, senare också i andra rörelser. Studiecirkelarna representerade en kollektiv form för kunskapsstillägnelse utan lärare. Kunskapen fanns i böcker och Oscar Olssons studiecirkel hade boken i centrum. Böckerna reflekterade livet självt, så som de klo-

kaste och mest erfarna hade upplevt det (Arvidson, 1991:187; Törnqvist, 2002; Tøsse, 1998:84). "I bøkene er nedlagt summen av den menneskelige erfaring og viden", sa en av de norska arbetarledarna senare (Tøsse, 2005b:70). Tack vare böckerna kunde även den som inte fått skolning utbilda sig själv, och utan böcker var det omöjligt att bedriva självstudier.

Oscar Olsson betonade, att läsningen måste knytas till arbetarklassens kollektiva erfarenheter såväl som till de individuella livs- och arbetserfarenheterna. Det kollektiva studiet var på det sättet en klassisk form av Bildung, dvs. det öppnade för samspelet mellan det individuella och det kollektiva och var en process, där individen blev delaktig i kulturarvet och de kollektiva erfarenheterna. Olssons bildningssyn karakteriserar Gustavsson (1991:173) som ett kritiskt tillägnande av kulturarvet. Det betydde att kulturarvet måste tolkas utifrån egna klassintressen och knytas till egna rötter och folkliga rörelser. Olsson kallade denna process självbildning, eftersom han menade, att var och en måste gå till källorna och inte få kulturen förmedlad via andra. Konklusionen hos Olsson var, att

"Allt verkligt bildningsarbete är djupast sett självbildningsarbete, men detta är inte enbart ett arbete på egen hand, eget läsande och eget tänkande, utan det är ett självständigt och vederhäftigt deltagande i samarbetet på att tillägna sig och utvidga kulturarvet" (Olsson, 1918, citerat från Gustavsson, 1991:170).

Självbildning och motkultur

Men Oscar Olssons syn på självbildning som kritiskt övertagande av kulturarvet delades inte av alla i den nordiska arbetarrörelsen. Andra mer radikala knöt självbildningen till motkulturellt och mothegemoniskt kulturarbete, där det gällde att distansera sig från en dominerande och förtryckande kultur och ersätta denna med ett accepterande av egna värden. Den radikala grenen inom norsk arbetarrörelse, som faktiskt blev en majoritetsriktning under mellankrigstiden, intog till exempel en klar separatistisk hållning gentemot borgerlig kultur. Som motvikt mot den borgerliga kulturen konstruerade den en egen arbetarkultur med egna värderingar, normer och uttrycksformer. I stället för ett övertagande av kulturarvet gick de radikala in för att avskärma sig från den borgerliga kulturen genom att bygga upp egna föreningar och institutioner

och producera arbetarkonst, arbetarlitteratur, arbetarteater osv. Kultur- och bildningsarbete blev underordnat en gramsciansk strategi som gick ut på att angripa det borgerliga klassherraväldet med hjälp av kulturella medel. Bildandet av *Arbeidernes Opplysningsforbund* (AOF) 1931 var därför primärt ett led i det motkulturella upplysningsarbetet för att erövra den kulturella och ideologiska hegemonin i samhället. Den individuella bildningen blev klart underordnad detta kollektiva och klassbestämda mål (Tøsse, 1998, 2005a).⁶

Men också för det norska AOF var upplysningsarbetet självbildning. Det skilde sig emellertid på två sätt från det svenska. För det första måste allt upplysningsarbete bygga på egna krafter och med hjälp av vad Gramsci kallade organiska intellektuella, dvs. sådana som rekryterades från de egna leden. I praktiken fanns det många "överlöpare" från borgerskapet som blev ledare. Men som regel, hette det i den första årsberättelsen från AOF, "er arbeideren selv den beste lærer" (Tøsse, 2005a: 250). Det var inte heller lätt att engagera lärare utifrån, eftersom statsstöd var otänkbart i begynnelsen. Självbildning var alltså en dygd av nödvändighet. Men för det andra var upplysningsstrategin självbildning i betydelsen att det var fråga om att lära av egna erfarenheter. Även om norsk arbetarrörelse värderade boken som kunskapskälla högt, var det många som betraktade deltagandet i klasskampen som den bästa skolläringen. Man lärde om socialism och samhälle genom att delta i löneförhandlingar, demonstrationer, strejker och andra konflikter. Den fackliga aktiviteten på arbetsplatsen var enligt mångas mening viktigast för det politiska medvetandegörandet och bildningen, här låg ett "stort oppdragende moment", sa till exempel en av de centrala ledarna. Man tillägnade sig på detta sätt arbetarklassens värderingar och "partiets livssyn" (Tøsse, 2005a: 227-228). I stället för kritisk tillägnelse av borgerlig kultur, och så kallad objektiv kunskap, talade de norska radikalerna redan på tidigt 1900-tal om klassbestämd och subjektiv kunskap som var knuten till klassintressen. Dessa idéer vidareutvecklades till en idealistisk föreställning om en säregen bildningsväg som förde till "et nytt menneske", fyllt av "den socialistiske kulturs ånd ... (och som) tenker og

⁶ En något avvikande syn i beskrivningen av klasskampsbildningen som en arbetarkultur och självbildning är att betrakta detta som "en produkt av en intellektuell elit som såg som sin uppgift att kulturellt uppfostra arbetarklassen" (Sundgren, 2007:354).

føler anderledes om alle ting enn borgerne gjør” (Finn Moe, 1929, citat från Tøsse, 2005a: 237).

Till skillnad från Oscar Olssons bildningssyn uttrycker detta ett mer instrumentellt tänkesätt där kunskap, bildning och personlig utveckling inte har något egenvärde utan reduceras till ett redskap och vapen i en politisk och social kamp. Denna instrumentalism skulle komma att hänga kvar länge i den norska arbetarrörelsen, men från slutet av 1930-talet ansluter sig rörelsen till Oscar Olssons uppfattning om ett kritiskt övertagande av kulturarvet (se Tøsse, 2005a:275). Samtidigt började den acceptera begreppet folk och ändrade karaktär från klassparti till folkparti. Först då anslöt den sig utan förbehåll till det folkeopplysningsarbete som andra organisationer och rörelser bedrev.

Ekonomisk självhjälp: The Antigonish Movement

Ett säregt exempel på hur vuxenutbildning och folkbildning kombineras med ekonomisk självhjälp är *The Antigonish Movement* som startades i Nova Scotia i Canada under mellankrigstiden. Bakgrunden var den vanskliga ekonomiska situationen på 1900-talet för befolkningen som där levde av fiske och gruvdrift. Emigrationen var stor, men under mellankrigstiden reducerades möjligheterna till lönearbete starkt även i andra delar av Amerika. Några av emigranterna vände hem igen, men arbetsmöjligheterna var små. Gruvorna stängde och gjorde många arbetslösa, fiskets lönsamhet sjönk. Det var dessa ekonomiska svårigheter som väckte James Tompkins (1870-1953) och Moses Coady (1882-1959) till handling. De var syskonbarn, födda i Margaree, Nova Scotia, och prästutbildade inom katolska kyrkan. Båda fick tjänst vid St. Francis Xavier College i Antigonish. Tompkins avancerade till vicerector 1907 och kom att räknas som rörelsens andlige fader, medan Coady var den karismatiska ledare som formade folkbildningsarbetet till en rörelse (Grace, 1995; Schugurensky, 2002).

Under studietiden hade Tompkins varit i England och fått kännedom om Arbetarupplysningsförbundet (WEA) och vuxenundervisningen. Detta bidrog till att han började ställa frågor om universitetets roll, vilken enligt hans uppfattning borde vara att föra ut kunskap till folket. I ekonomiskt svåra tider, som drabbade de flesta, var detta ännu mera aktuellt, menade han. Kampen mot fattigdom var enligt hans syn en kamp mot okunnighet – och vuxenundervisning var hans plan (Grace, 1995:

65). Han var övertygad om att upplysning och kunskap medförde ekonomisk nytta och skulle, inte minst, stärka folks självförtroende och förmåga att styra och klara sig själva. Och Gud skulle hjälpa dem som hjälpte sig själva, menade han. I detta avseende var han förankrad i en klassisk upplysningstradition och i den tidigare berörda amerikanska självhjälps-traditionen. 1920 publicerade Tompkins pamfletten "*Knowledge for the people*" och började året därpå med en skola för folket (*People's school*) vid universitetet. Detta var hans version av arbetarupplysningsförbund och ett försök att bedriva university extension. Men på grund av en konflikt med universitetsledningen blev Tompkins förvisad till en prästtjänst i fiskebyn Canso på Cape Breton Island. Han fortsatte där sitt folkliga upplysningsarbete och förenade detta med bildandet av ekonomiska kooperativ, något som fick uppslutning från myndigheterna. En offentlig kommission som undersökte villkoren för befolkningen på Nova Scotia kopierade hans idéer och anbefalldes att 1) fiskarna skulle organisera sig för gemensamt handlande, 2) de skulle bilda kooperativ, och 3) man skulle arbeta för vuxenundervisning. Universitetet antog omedelbart denna utmaning och erbjöd utbildning för vuxna i provinsen (university extension).

Moses Coady blev nu ledare för verksamheten (Mathie & Kearney, 2001). Han delade Tompkins syn i alla avseenden och uppskattade hans tredelade program: Först måste man väcka folket, stärka deras självförtroende och tro på egen förmåga och skapa en vision. Därefter måste de studera och lära sig det nödvändiga för att till sist göra något för att förverkliga visionen. Slagordet blev alltså Tänka, studera och handla (Grace, 1995:68). Utgångspunkten var behovet av samhällsförändring, men som de goda katoliker de var, höll Coady och Tompkins sig inom den rådande politiska hegemonin. Folket skulle inte väckas till uppror utan till tro på att de genom utbildning, organisation och handlande kunde ta ledning och ansvar för sitt eget liv och sin livssituation. Genom individuell förändring och växande kunde man skapa social förändring. I sin bok *Masters of Their Own Destiny* (1939) beskriver Coady sin filosofi på följande sätt: Individuellt och socialt eller kollektivt handlande hänger samman, men det är individen som anger villkor och ramar för framtida förändring. Men behovet och nödvändigheten av förändring måste läras, och detta kräver färdigheter och kunskaper, förmåga att ställa frågor och vilja att handla. Coady trodde på att individerna blev engagerade i arbetet för förändring, när de fick utbildning och information. Upplys-

ning och vuxenutbildning är alltså medel för både personlig och social förändring.

Coady var organisatören. I slutet av 1920-talet reste han runt i tio månader, tillryggalade 13 000 km och höll ofta flera möten om dagen (Schugurenky, 2002). Resultaten blev bildandet av studiekulubbar, studiecirkular efter nordiskt och engelskt mönster eller diskussionsgrupper, där de hjälpte varandra att förstå varför de var fattiga och utsugna och därefter försökte finna botemedel. (http://en.wikipedia.org/wiki/James_Tompkins; Mathie & Kearney, 2001).

Antigonish-rörelsen var rätt och slätt en mobilisering av gräsrotterna omkring lokalsamhällets problem.

Men studiearbetet var bara en av rörelsens grenar. Sommaren 1930 samlade Coady 200 delegater från fiskerisamhället till ett möte i Halifax, och där bildade man ett marknadskooperativ, *United Maritime Fishermen* (Schugurenky, 2002). Senare bildades ett växande antal kooperativ inom både produktion och försäljning av fisk och jordbruksprodukter. Dessutom bildades kreditföreningar som kunde ge nödvändiga smålån. Dessa kooperativ blev den andra grenen i folkbildningen. Den tredje var grundandet av skolor för ledare som skulle bistå i detta arbete. (http://en.wikipedia.org/wiki/Moses_Coady; Crane, 2001). Rörelsen startade också en egen tidskrift.

Under loppet av 1930-talet bildades 1 300 studiecirkular med 11 000 medlemmar. Det hade kommit till 85 kooperativ och 170 kreditföreningar. De sistnämnda fortsatte att växa starkt under kriget. Kännetecknande för dem var det aktiva deltagandet från kvinnor, och flera av kooperativen leddes i långa perioder av kvinnor (Schugurenky, 2002). Idéerna spreds efter hand till hela Amerika och fick utlöpare i Latinamerika och Asien.

Det unika med Antigonish Movement var folkbildning, kopplad till kooperativ ekonomisk verksamhet. Det som skilde Tompkins och Coady från en del andra idealister var, att de tog folks ekonomiska situation som utgångspunkt. Utbildningen måste börja med ekonomin, menade de. Upplysningsarbetet skulle inriktas på att klargöra olikheterna i samhället och hur andra skördade utbyte av arbetet. Därefter måste man finna praktiska lösningar på att realisera målet att ta herravälde över sitt eget liv och sin situation. Coady fann lösningen i de kooperativa idéerna. Den kooperativa rörelsen, så som den hade utvecklats från de första initiativen i Rochdale i England på 1840-talet, gav Coady hopp om en

alternativ samhällsform mellan socialism och kapitalism. Detta var han inte helt ensam om i världen, men Tompkins och Coady kombinerade kooperativa aktiviteter för fiskarbefolkningen i Antigonish med vuxenutbildning och folkbildning. Ideologin bakom detta uttryckte Tompkins på detta sätt 1938:

Kooperation var ett medel till "restoring family and individual liberty in national life by a revival of agriculture, favouring small industries, attacking monopolies and trusts, opposing a servile press owned by the rich and denouncing the anonymous control of finance".

Coady talade senare om att Kooperation var ett medel för att hindra att millioner blev proletariserade och att det utvecklades en ny typ av feodalism, styrd av "the dictatorship of business and finance" (Mathie & Kearney, 2001).

Vid Coadys död 1959 var rörelsen starkt på tillbakagång och den kooperativa idén hade nått "the End of Utopian Modernism", som Welton (2000) uttrycker det. Men anhängarna fortsatte arbetet och bildade samma år *The Coady International Institute* vid St. Francis Xavier-universitetet. Institutets uppgift var att utbilda ledare i hela världen för att vidareföra det speciella närmande till vuxenutbildning som bygger på rörelsens principer. Institutet har fram till 2002 hållit kurser och seminarier med över 22 000 deltagare. Ledarna menar, att Coadys idéer fortfarande har relevans och kopplar dem till dagens globala arbete för en hållbar utveckling som kan hjälpa de fattiga i världen.

Men rörelsen och ledarna har efteråt blivit något olika bedömda. Rörelsen reste utan tvivel ett fyrton av hopp för vuxenutbildningen i Kanada på 1930-talet och infogar sig i radikala pedagogers och kristna socialisters vision om deltagardemokrati, byggd på principerna om självbildning i grupp och direkt aktion i lokalsamhället (Welton, 1995:55). Rörelsen satte fokus på och tog upp praktiska lösningar på de verkliga problemen i lokalsamhället. Men både rörelsen och Coady har också fått kritiska omdömen. Michael Welton (2000) har pekat på Coadys dogmatiska tro på att han hade upptäckt en gudomlig lösning för de förtryckta och fattiga massorna och att han i grunden var en social ingenjör som hade en instrumentell hållning till sociala problem. Han kallade sin enda bok för *Masters of their own destiny* men Coadys dröm om ett kooperativt kungadöme, styrt av medlemmar, visade sig vara en illusion. Den grundläggande självstyrningen som Kooperationen byggde på, minskade allt eftersom verksamheten växte och blev mera byråkratisk.

Rörelsen fjärmades sig från gräsrotterna och utbildningsverksamheten riktades under efterkrigstiden mest mot ledarna och eliten. Rörelsens frigörande potential uttömdes, hävdar Welton.

Det kan likväl vara intressant att uppmärksamma skillnaden mellan Antigonish-rörelsen och samtidiga framstötare för att främja folkbildning under kristider. Det unika med folkbildningsrörelsen i Nova Scotia var att ledarna tog sin utgångspunkt i de ekonomiska svårigheter som många upplevde under dessa krisår. Nordisk folkbildning under denna period var däremot mera inriktad på det kulturella och andliga. Folkbildning och folkeupplysning knöts till fritiden och inte till yrkeslivet. Den norske folkeupplysaren Arne Kildal, som lanserade en storstilad plan för folkupplysningen under 1930-talet, argumenterade mest för att krisen var av "åndelig-moralisk" art och menade, att det offentliga skulle hjälpa arbetslösa att skaffa sig kunskaper. Folkupplysningens uppgift, menade han, var att minska de skadeverkningar som den ekonomiska krisen hade på det andliga och moraliska området (Tøsse, 2005b:104). Liksom Oscar Olsson ville sätta böcker i händerna på arbetarna för att de skulle sörja för sin självbildning, erbjöd Kildal studier att fylla fritiden med. Folkbildning och frigörelse var hos dem avskilt från materiella behov, medan Coady däremot ansåg, att det var "god pedagogik och god psykologi att börja med det ekonomiska" (http://en.wikipedia.org/wiki/Antigonish_Movement). Hos honom hängde det andliga och det materiella samman. Genom att starta med det ekonomiska som gjorde individen till herre över sitt eget öde och medskapare till ett livsdugligt lokalsamhälle, kunde man inspirera både till en individuell och till en kollektiv bildningsprocess.

Frigörelse

Medan självbildning kan ses som ett beskrivande begrepp för att försöka fånga in folkbildningens praktiska innebörder, är frigörelse ett mer normativt begrepp som anger ett av målen för folkbildningen. Ända sedan upplysningstiden har frigörelse, emancipation eller myndiggörande framhållits som ett syfte med vuxenundervisningen. Dessa ideal har använts i olika betydelser av folkupplysare. Upplysningstidens rationalister avsåg främst frigörelse från underkastelse under naturen, ödet och vidskepliga föreställningar. Att leva i okunnighet var som att leva i trældom. Upplysning var generellt det som kunde bryta ”mørkets Fængsler, Overtroens Lænker”, menade den norske diktaren Wergeland (Tøsse, 2005b: 33). Andra lade större vikt på kunskapens värde för personlig utveckling och andligt myndiggörande. Arbetarrörelsen såg mera till möjligheten att kunskap och vetenskap kunde skapa materiella villkor för en ekonomisk frigörelse av arbetarklassen. Dessutom kunde kunskap vara makt i politiskt avseende.

Frigörelse har också varit ett syfte med folkbildning. Denna aspekt har särskilt knutits till Paulo Freires arbete i Latinamerika under 1960- och 70-talen. Freire aktualiserade här en typ av folkbildning, *popular education*, som identifierats med en frigörande pedagogik, aktuell för både barn och vuxna.

Freire och popular education

Många uppfattar Freire som skapare och den egentliga företrädaren för begreppet *popular (adult) education* och att detta inte kan användas utan referens till honom och hans arbete för en pedagogik för de förtryckta (Carrillo, 2007). Freires första bok om detta kom ut på portugisiska i Brasilien 1967 och följdes året därpå av hans banbrytande bok *Pedagogia do Oprimido*. Den gavs 1970 ut på engelska i New York under titeln *Pedagogy of the oppressed* och översattes efter kort tid till en rad andra språk.

Det kan hävdas, att Freires frigörelsepedagogik har en viss anknytning till den spanska arbetarklassutbildningen både före och under det

spanska inbördeskriget på 1930-talet (O'Cadiz, refererad till i Haymes, 2002). Men den omedelbara bakgrunden till hans pedagogik finner vi i de sociala och folkliga rörelserna i Brasilien, först och främst *Acao Popular*, som uppstod 1961. Detta var en halvt religiös rörelse som drog till sig en del radikala och intellektuella från medelklassen. Deras mål var att förändra samhället i humanistisk riktning genom ett individuellt medvetandegörande, *conscientization*. Detta begrepp användes på 1950-talet av ett institut för högre brasilianska studier (Torres, 1998) och Freire adopterade det (Jarvis, 2001). Han knöts 1961 till universitetet i Recife och fick 1963 pröva ut sina metoder för lantarbetare som skulle lära sig läsa och skriva på 45 dagar. Goda resultat förde till att Freire blev inbjuden av presidenten i Brasilien för att organisera alfabetiseringsarbetet för vuxna. Men 1964 kom så militärkuppen i landet, vilken förde till att han satt fängslad i 75 dagar. Därefter sökte han sin tillflykt i Chile. Men hans radikala bok om de förtrycktas pedagogik fick till följd att han också måste lämna Chile. Paulo Freire tillbringade de nästa åren i exil i USA och Europa och på resor till en rad länder i Afrika, Asien och Oceanien. Först 1979 kom han tillbaka till Brasilien och hade då hunnit bli omfamnad och firad av radikala pedagoger i hela världen. Freire dog 1997, 75 år gammal (*Adult Education and Development*, nr. 69, 2007).

Freires första pedagogiska insats, och den han tidigt och överallt blev känd för, var arbetet för att stärka grundläggande läs- och skrivfärdigheter (*adult literacy*). Detta sammanföll under 1960-talet med UNESCO: s engagemang i alfabetiseringskampanjer i tredje världen. I kampanjerna kombinerades oftast läs- och skrivfärdigheter med yrkesinriktade färdigheter, och ett grundläggande motiv var att utbilda arbetskraften för att göra den mera effektiv. Det som kom att kallas *functional literacy* var i fokus. Men detta instrumentella humankapitalistiska angreppssätt blev kritiserat på 1970-talet. Kritikerna med Freire i spetsen hävdade, att det inte var så neutralt som det framställdes, eftersom de grundläggande färdigheterna tillägnades i en speciell, historisk och kulturell kontext. Freire gav alfabetiseringsarbetet en ny och politisk dimension genom att klart framhäva sambandet mellan språk, politik och medvetande. Språket formar vår uppfattning av världen och definierar vår plats i den sociala ordningen, hävdade Freire. Därför är lärandet av språket en betingelse för att tillägna sig ett kritiskt medvetande och är ett bidrag till människans frigörelse (Selener, 1988). Med andra ord; "reading the word cannot be separated from reading the world" (Schugurensky, 1998:20).

Utifrån denna förståelse utvecklade Freire nya metoder för den grundläggande läs- och skrivundervisningen. En förutsättning för att undervisningen skulle verka frigörande var, att innehållet inte importerades utifrån eller uppifrån utan utvecklades av elev och lärare tillsammans. Och det skulle hämtas från den dagliga verksamhet de befann sig i. Ett läsprogram började med att medlemmarna i lokalsamhället inbjöds att komma samman för att undersöka sin egen kultur, sina traditioner, vanor, osv. och anteckna betydelsefulla ord som användes. Från detta inledande arbete utvecklade man en lista av ord, baserad på tre kriterier: 1) Ordets emotionella aspekt och potential för att väcka diskussion, 2) det fonetiska värdet i att kunna presentera ljuden i språket och 3) ords och stavelsers förutsättningar att bilda nya ord och ordkombinationer. Dessa benämndes generativa ord, eftersom de förmådde generera kritisk diskussion om deltagarnas sociala och politiska realiteter (Selenner, 1988).

En fundamental utgångspunkt för Freire var, att utbildning och pedagogiska processer till sitt väsen är politiska, eftersom de är förankrade i en speciell politisk, ekonomisk och social realitet. Det är de härskande klasserna som beställer innehållet i utbildningen och föreskriver metoderna. Det är viktigt att lägga märke till, att Freire inte menade, att pedagogiskt arbete skall ha ett politiskt mål, men hävdade att ingen utbildning på någon nivå i sig själv är neutral utan är en politisk aktivitet (Ruiz, 2006). Ja, även att förklara sig neutral är en politisk handling (Roberts, 2000:57). Med sin benägenhet att tänka i motsättningar hävdar Freire generellt, att skolan utbildar antingen för frigörelse eller för underkastelse. Därmed är målet för hans pedagogik kristallklart: den skall frigöra och myndiggöra människorna.

Det centrala pedagogiska arbetet blir följaktligen att medvetandegöra människorna. Syftet med denna process (*conscientization*) är att väcka ett kritiskt medvetande som resulterar i att man kan identifiera och avslöja förtryckande strukturer och tekniker. Ett sådant medvetandegörande förutsätter en social kommunikation med andra. Ty Freire såg klart, att ett fragmenterat, isolerat medvetande som hindras från kontakt med andra, inte kan ge en total bild av en situation och en insikt att det egna individuella ödet är en del av ett förtryckande system. Freire kallade själv detta pedagogiska medvetandegörande för *popular education*. Många har uppfattat detta begrepp som om det endast gällde vuxna. Men Freire hävdade senare, att begreppet inte kunde definieras och av-

gränsas i förhållande till ålder. Det centrala var det politiska val man gjorde i denna aktivitet (Freire, 1985, här refererat från Torres, 1998). Undervisningen organiserades som kulturella cirklar i lokalsamhället och man ansträngde sig för att göra dem så olika skolprogrammen som möjligt.

Två avgörande principer skilde popular education från skolans undervisning. Den ena gällde lärarrollen och undervisningen som dialog i stället för kunskapsöverföring. Läraren i Freires frigörande pedagogik var koordinator, inspiratör, tillrättaläggare och organisatör. Huvuduppgiften, också i alfabetiseringsarbetet, var att gå in i dialog med eleverna kring konkreta situationer och erbjuda dem de redskap de behövde för att kunna lära sig läsa och skriva. Och i den ideala dialogen var det i princip ett likvärdigt förhållande mellan lärare och elev. Båda kunde i princip agera som lärare och deltagare. Men dialog var inte bara en metodisk resurs och undervisningsstrategi. Freire såg dialog i en vidare betydelse som en mänsklig nödvändighet för att ta kontroll och bli subjekt i stället för objekt. Bara i öppen dialog med andra som ser och lyssnar kan människan se sig själv som subjekt, men väl att märka aldrig som ett färdigt subjekt utan ett som konstrueras kontinuerligt (Carrillo, 2007). Dialog skall därför inte reduceras till metod utan förstås som en integrerad del i hela Freires pedagogik och filosofi och hänger samman med hans dialektiska praxis och sätt att tänka (Roberts, 2000:56). Freire uppfattade utbildning generellt som kommunikation. Som han sa, jag kan inte tänka autentiskt utan att andre tänker. Jag kan inte tänka för andra eller utan andra. Dialog förutsätter dessutom en stark tillit till andra. Den dialogiska personen, skrev Freire, tror på människorna, för han möter dem ansikte mot ansikte (Freire, 1971).

Den andra principen gällde undervisningens innehåll. I fokus var medvetandegörande och inte som i skolan kunskapsöverföring genom auktoriserade textböcker. Undervisningen skulle därför vara problematiserande, hävdade Freire. Genom att problematisera deltagarnas konkreta situation menade han, att kritiskt medvetande skulle väckas och skapa grundläggande förutsättningar för handling med syftet att förändra konkreta förhållanden, som verkade förtryckande och omyndiggörande. Men Freire undvek att tala om problemlösning, eftersom det inte alltid fanns en lösning på varje problem. Poängen var själva handlingen att formulera ett problem och att detta kunde vara ett led i en frigörande process (Roberts, 2000:56).

Medvetandegörande var emellertid inte en individuell eller enbart en intellektuell handling utan alltid en kollektiv process. Detta framgår av själva synen på kunskap som vi kan karakterisera som dialektisk. Kunskap är förhållandet mellan människan och hennes miljö och historia och därför socialt konstruerad och socialt fördelad och kan alltid utvidgas och ackumuleras i samarbete med andra. Det finns ingen kunskap som inte är född ur en annan kunskap, och kunskapen är aldrig statisk. Med denna dialektiska syn kommer Freire också att förneka, att man kan skapa oföränderliga dogmer från de stora tänkarna. De kommer alltid att vara föremål för omtolkning och nytolkning, revision, frågor och utvidgning (Hurtado, 2007). Knyter vi detta till bildningsbegreppet blir folkbildning därför en kollektiv process.

Vi kan säga, att just dessa mål och principer också skapade det speciella syftet med Freires folkbildande verksamhet, nämligen att det skulle leda till handling och social förändring. Medan skolan stod för socialisering och anpassning, skulle *popular education* myndiggöra till handling och förändring. Det betyder, att medvetandegörandet i sig själv inte är målet. Men medvetandegörande kan ändra uppfattningar av världen och i en viss mening är detta det första nödvändiga steget mot att förändra världen. Men till syvende och sist kan bara politisk handling skapa samhällsomvandling. (Freire, 1973 i Scatamburlo-D'Annibale et. Al., 2006).

Målet om samhällsförändring innebär ett närmande till en bildning som uttrycks i begreppet *praxis*. Den autentiska dialogen är *praxis*, uppfattad som reflektion över våra handlingar och den samtidiga processen handling och reflektion. Ty i reflekterad *praxis* är det inte så, att vi handlar först och reflekterar sedan eller vice versa; det är en samtidig process. Det är först efter reflektion som erfarenheterna får en potential för lärande och social förändring. Ty Freires pedagogik är inte ett förenklat erfarenhetslärande som säger att erfarenhet nödvändigtvis skapar positivt lärande. Vi kan till exempel tillägna oss en *common sense*-förståelse av ras- och könsattityder som baseras på kunskap genom erfarenheter, som inte alla vill bedöma som positiva. Erfarenhetskunskap är inte i sig själv giltig utan måste nagelfaras i ljuset av nya insikter och erfarenheter. Genom kritisk reflektion och distans till verkligheten kan vi göra re-erfarenheter, som Ira Shor uttryckte det (Allmann, 1998:10-12)

I sitt pedagogiska arbete tog Paulo Freire emellertid alltid utgångspunkt i folks uppfattningar, kunskaper och erfarenheter och bearbetade dem. En kritik mot honom är att han därmed kunde bli populistisk och

idealisera folks kultur och former för motstånd (Allman, 1998:24). Det kan hävdas, att han saknar synpunkter på hur man kritiskt kan undersöka den dominerande kulturen och göra bruk av den, vilket var ett framträdande drag hos Oscar Olsson och många andras attityd till folkbildning. Freire analyserade inte heller den hegemoniska kulturen och diskuterade inte möjligheterna att utnyttja konservativ skolning för radikal politik, så som Harold Entwistle (1979) tolkar Gramscis motstrategi. Enligt Freire själv måste också hans popular education ständigt vara föremål för revision genom kritisk reflektion, dialog och nya insikter.

Sydafrika: People's education

Freire hävdade klart, att all utbildning var politisk men på få platser har sambandet mellan utbildning och kampen för politisk makt varit tydligare demonstrerat än i Sydafrika. Den politiska kampen mot apartheidregimen från 1970-talet var bl.a. en kamp för folkets rätt till utbildning. Skolungdom och studenter stod främst i denna kamp och med folket avsåg man först och främst den utstötta, svarta befolkningen som utgjorde 80 procent av populationen. De kämpade under 1980-talet för reformer på skolans område och utvecklade en tydlig förståelse för att förändringar i utbildningen skulle bli en viktig och nödvändig del av samhällsomvandlingen (Walters & Kruss, 1988). Vid mitten av 1980-talet var studenterna villiga att offra sin utbildning för att avskaffa apartheid och gick ut i en utbildningsbojkott under slagordet "Frigörelse nu, utbildning senare". Men regimen lät sig inte knäckas av en bojkott, varför *National Education Crisis Committee*, som tillsattes 1986, prövade en mera konstruktiv strategi att utnyttja skolorna som bas för det som därefter kallades *people's education*. Freires popular education tjänade nog som inspiration för många, men i Sydafrika användes begreppet *people*, och slagordet blev *People's Education for People's Power!* Detta var ett klart uttryck för det explicita samband som skapades mellan utbildning och politik. De krafter som arbetade för frigörelse utnyttjade långt på väg en gramsciansk strategi att bekämpa makten med kulturella medel. *People's education* blev en del av en politisk strategi för att kasta av sig apartheidregimen (Walters & Kruss, 1988).

Inspirationen från Freire i Korea och Filippinerna

I Asien är Sydkorea och Filippinerna andra exempel på länder där Freires pedagogiska budskap spelade en roll i kampen mot auktoritära och förtryckande regimer. Båda länderna har genomgått en komplicerad moderniseringsprocess efter att ha varit koloniserade både politiskt och kulturellt under lång tid. Det olyckliga för båda var också att avkoloniseringen följdes av diktaturregimer. I Korea skedde detta efter att landet blev delat i två som följd av Korea-kriget 1950-53. Den opopulära Syngman Rhee blev visserligen avsatt under ett studentuppror 1960, och en kort period av demokratisering följde. Men så övertog general Park Chung-Hee makten och styrde diktatoriskt till 1979. Först på 1980-talet började Sydkoreas demokratiska revolution. I Filippinerna härskade Marcos från 1965 tills han drevs på flykt 1986. Då började också landets demokratiska utveckling. Men det var under den konfliktfyllda perioden under diktaturregimerna som Freires budskap visade sig mest användbart för de oppositionella (Yoo, 2006).

Freire introducerades i Sydkorea i begynnelsen av 1970-talet, och en översättning av *Pedagogy of the Oppressed* togs i bruk i undervisningen vid Hanshin-universitetet. Men boken blev snabbt bannlyst av regimen och översättaren straffad med fängelse och tortyr (Yoo, 2006:109). Boken blev likväl spridd och läst av de intellektuella oppositionella. För dessa blev den både ett bidrag till en sociopolitisk analys och en praktisk manual för att väcka folks medvetande. Budskapet uppfattades som revolutionerande, något som måste ses i ljuset av den traditionella orientalska auktoritära traditionen, där så att säga Kungen, Fadern och Läraren är en och samma person. Studenterna skall inte utmana lärarens auktoritet, och det han lär ut anses neutralt och sant. Freires popular education framstod därför i skarp motsättning till traditionell utbildning och kom som ett paradigmskifte.

Det fanns emellertid vissa koreanska folkbildningstraditioner som den frigörande pedagogiken kunde bygga på. Det koreanska begreppet för denna tradition är *Min-Joong* som betyder folkets utbildning eller kan översättas med social utbildning (Yoo, 2006:94-95). Folket i detta begrepp är de fattiga och undertryckta och Min-Joong har varit knutet till koreansk teologi och till sociala rörelser som har talat folkets sak. Intellektuella, studenter, samhällsaktivister och radikala präster ledde oppositionen mot regimen och definierade popular education som all ut-

bildningsaktivitet som siktade mot medvetandegörande. Men de politiska begivenheterna väckte också folket. 1979 blev president Park mördad. Då efterträdaren, general Jun, visade politiska ambitioner förde detta till ett uppror 1980 som slutade i en blodig massaker med omkring 200 dödade. Denna händelse blev en vändpunkt i kampen för demokrati, och resulterade 1987 i annonseringen av direktval av president. Den koreanske forskaren Sung-Sang Yoo (2006) menar, att detta i hög grad skedde genom press underifrån och att Freires inflytande var stort i denna process.

I Filippinerna var den politiska oppositionen i första omgången inte särskilt inspirerad av Freire. De ledande i motståndet mot Marcos-regimen, de så kallade nationaldemokraterna, uppfattade Freire som en pedagogisk reformist och var mer inspirerade av de marxistiska klassikerna. Det var snarare de utbildade intellektuella som tog upp Freires pedagogik i sin praxis. Men under 1980-talet, då Marcos störtades, svängde den folkliga uppslutningen över till de så kallade populärdemokraterna. Först nu användes begreppet popular education, inte minst tack vare Edicio de la Torre, som var den centrala när det gällde att aktualisera begreppet (Yoo, 2006:233). Det gjordes dessutom allmänt känt genom bildandet av forumet *Popular education for People's Empowerment* (PEPE) som bestod av representanter från en rad organisationer. Freires idéer slog igenom i alla deras argument för en folklig utbildning.

I både Sydkorea och Filippinerna var det alltså Freires pedagogik som definierade innehållet i det som blev marknadsfört som *popular education*. Man kan spåra en skillnad mellan dessa länder i det att de koreanska förkämparna lade huvudvikten på medvetandegörande av folket, medan man i Filippinerna mera knöt an till kulturell intervention för att ändra de sociala strukturerna (Yoo, 2006:232). Även om båda länderna kan sägas ha återskapat Freires frigörande pedagogik avviker dock praxisen något från Freire själv. Den folkliga förankringen kan diskuteras, och traditionens makt förefaller ha varit stark. Traditionell pedagogik, dvs. lärarstyrt, strukturerat och färdigt innehåll som skall överföras, lever kvar i det som kallas popular education. Konfucianism spåras i Korea, katolicism i Filippinerna (Yoo, 2006: 239).

Pedagogisering av politik: Nicaragua

Medan popular education i Latinamerika, Sydafrika och i Asien var en del av folkets kamp mot makthavarna, har detta i några länder varit ett redskap för de styrande. Nicaragua är ett av de tydligaste exemplen på att nya härskare utnyttjat ett Freire-inspirerat folkbildningsarbete för att genomföra social förändring. Nicaragua var sedan 1936 styrt av far och son Somoza. Men då sandinisterna (*Frente Sandanista*) besegrat Somozas diktatur och erövrat makten 1979, startade de omedelbart ett utbildningsprogram som skulle stödja den sociala, kulturella och ekonomiska såväl som den politiska utvecklingen i landet. De nya styresmakterna såg först och främst nödvändigheten av att göra något för den hälft av befolkningen som inte kunde läsa och skriva. Arbetet inriktades mot både unga och vuxna och under 1980 lyckades myndigheterna, enligt dem själva, reducera analfabetismen från 50 till 13 procent. För detta fick man UNESCO:s pris detta år. I kampanjen tjänstgjorde 95 000 frivilliga som lärare och stöttepelare. Frivilliga organisationer var involverade och utbildningssatsningen marknadsfördes som *popular education* (Solorzano, 1988). Men i huvudsak var det ett statligt projekt.

I denna alfabetiseringskampanj tog myndigheterna i bruk Freires metoder och anslöt sig till hans pedagogiska syn och principer. De hade fyra delmål för arbetet (Selener, 1988). Ett första syfte var att skapa gemenskap mellan separata sociala grupper, särskilt mellan stads- och landsbygdsbefolkning, och få alla att arbeta för en ny utveckling av landet. Ett nödvändigt medel för detta var att stärka självrespekt och värdighet, bygga upp folks självtillit och tro på förmågan att delta i förändringen av samhället. På så sätt ville de motverka den underkastelsekultur som Somozaregimen resulterat i. Men detta förutsatte en viss nivå av elementära färdigheter. I vidare mening stod de nya makthavarna inför samma utmaningar som europeiska länder gjort tidigare, nämligen att folket måste upplysas för att kunna delta i utvecklandet av demokrati.

Ett annat huvudsyfte var att återuppliva intresset för folklig kultur som också blivit förtryckt av Somoza. Därigenom kom sandinisterna att stödja en folkbildning – knuten till folkets eget kulturskapande - som kan påminna om det vi känner från Norden.

Det tredje huvudsyftet var att koppla alfabetisering till arbets- och yrkesinriktad utbildning. Myndigheterna var naturligt nog angelägna att

stärka arbetarnas kvalifikationer och öka produktionen och initierade efter hand flera utvecklingsprojekt på lokal och regional nivå.

För det fjärde hade utbildningskampanjerna politiska mål. Denna aspekt gjorde, att folkbildningen kom att avvika från Freires principer om lokalt engagemang nerifrån och blev i stället ett politiskt projekt som drevs uppifrån på nationell nivå. Detta motiverades av, att sandinisterna sökte uppnå nationell och politisk konsensus om såväl utvecklingsprogrammen som sin generella ideologiska politik.

Det metodiska genomförandet och själva innehållet i alfabetiseringskampanjen kom därför endast delvis att följa Freires filosofi och principer. Det grundläggande läromedlet bestod av en introduktionsbok, en matematikdel och en lärarhandledning (Selener, 1988:17). Undervisningen hämtade inspiration från aktionsforskning för att stimulera till ett bredare lokalt engagemang, undervisa om lokalsamhället och mobilisera medborgarna till lösning av lokala samhällsproblem. Denna del var mest i samklang med Freires filosofi att verklig folkbildning innebar aktivitet på gräsrotsnivå (Selener, 1988). Men de litterära kampanjerna i Nicaragua efter 1979 avvek tydligt från Freires idéer genom att de var nationellt planlagda och genomförda. Material och texter, som användes, stimulerade knappast till diskussion och dialog eller till att formulera och artikulera egna problem och erfarenheter. De frågor som ställdes tog sin utgångspunkt i generella, nationella och abstrakta problemställningar och inte i personliga och lokala erfarenheter, som Freire anbefallde. En ursäkt kan vara, att ledare och lärare inte var tillräckligt bekanta med dialogpedagogiken. Dessutom var det ekonomiska och praktiska skäl till att Nicaraguas version av popular education blev mer centralistisk. Men kanske var den viktigaste skillnaden, att Freires popular education utvecklades i en förrevolutionär och auktoritär regim, medan man i Nicaragua skulle befästa de nya segerherrarnas makt. Freire utvecklade sin pedagogik i en miljö där lokala progressiva krafter stod i opposition och fiendskap till den nationella och statliga makten. Sandinisterna hade en helt annan politisk agenda och utgick från att det fanns en överensstämmelse mellan lokala och centrala mål. Medan Freires pedagogik var ett led i att störta makthavare, var den nicaraguanska ett led i arbetet att konsolidera makten och bygga upp en nationell enighet omkring den politiska ideologin (Selener, 1988). Därför var det kort väg mellan myndiggörande och indoktrinering, och kritiker har anfört detta experiment just som ett exempel på indoktrinering eller pedagogisering

av politik och ett missbruk av de ideal, popular education står för (Han, 1995).

Efter de första stora kampanjerna, inleddes ett nytt arbete vid mitten av 1980-talet för att utveckla idéer, bedöma vad som hade uppnåtts, söka vidareutveckling av popular education och initiera utbildningsinsatser på alla nivåer (Solorzano, 1988). Ur detta arbete kom ett förslag att upp-
rätta *Center for Popular Education and Participation*. Begreppet popular education användes nu i vid betydelse, antingen det rördes sig om formell eller icke-formell utbildning och om både statliga och icke-statliga initiativ. Centret skulle ansvara för utbildning och undervisning på olika arenor som arbetsplatser, fackföreningar och andra föreningar. Popular education, hette det

”includes those programs that help people acquire the necessary experiences, skills, knowledge and attitudes for becoming active community members and productive workers as well as those necessary for transforming inequitable social structures and authoritarian relationships” (Solorzano, 1988).

Samtidigt omfattade det utbildningsutbud för både barn och vuxna. Myndigheterna använde begreppet popular education generellt om all vuxenutbildning och knöt det också till utbildning generellt. På så sätt urvattnades begreppet men syntes tjäna som en legitimering för en statlig utbildningspolitik som ideellt sett var förankrad i folkets behov och intressen och som i övrigt byggde på radikala traditioner och Freires frigörande pedagogik.

Folkets teater

I populärkulturen, definierad som kultur som har uppstått på gräsrotsnivå (till skillnad från högkultur och masskultur), spelar folklig teater en viktig roll. I den oppositionella utbildningsaktivitet för förtryckta som etablerades i Latinamerika och gjordes känd för världen av Freire, togs teater i bruk. *Popular theatre* blev, som Augusto Boal (1979:122) från Peru uttryckte det, ett vapen som folket självt kunde använda. Boal var en av dem som lade grunden för att pröva teater som uttrycksform.⁷

⁷ Teater var självklart inte något nytt i folkligt upplysningsarbete, den användes till exempel mycket av arbetarrörelsen i Norden från tidigt 1900-tal både för att upplysa, påverka och engagera.

Bakgrunden var att regeringen i Peru 1973 startade en alfabetiseringskampanj som inriktades på att utrota analfabetismen på fyra år – ett ytterst optimistiskt projekt med tanke på att 3-4 miljoner av en befolkning på 14 miljoner var mer eller mindre analfabeter. Ett annat problem var, att det bara i Nord-Peru fanns 45 olika språk. I kampanjen försökte man därför utnyttja alla möjliga uttrycksmedel, bl.a. teater (Boal, 1979: 120-121). Men för Boal var teater något mer än ett instrumentellt redskap för upplysning och språkinläring. Påverkad av Freire förklarade han:

”We tried to show in practice how the theatre can be placed at the service of the oppressed, so that they can express themselves and so that, by using this new language, they can also discover new concepts” (Boal, 1979:121).

Målet för vad han kallade *poetics of the oppressed* var att förändra folk från passiva *spectators* till handlande subjekt, *actors*. Åhörarna och åskådarna skulle själva vara medspelare och uppfordrades till att bidra med egna erfarenheter, lösningar och alternativ. Dessa idéer har varit riktningsgivande för liknande försök med populär eller folkslig teater (*popular eller people's theatre*) runt om i världen (se Mlama, 1991, Srikandath, 1991, Yoo, 2006). I den folksliga teatern utnyttjade man dans, musik och bilder och andra element från folkkulturen (Edmondson, 2001, Lange, 1995). Många radikaler förefaller alltså att göra kulturområdet till en viktig arena för det ställningskrig mot hegemonin som Gramsci talat om.

Men folkets teater, liksom popular education, kan också anta en föga folkslig form genom att utnyttjas som agitation och propaganda kring lokala teman och framställd av professionella skådespelare (Lambert, 1982, se Cunningham, 1996:57). I Afrika har teater använts för att kommunicera myndigheternas politik och inympa deras syn på vad folket behöver eller bör göra (Bates, 1996).

Deschooling – en alternativ folkbildningsfilosofi

Freire är otvivelaktigt den som har haft störst inflytande internationellt på progressiv pedagogik och vuxenundervisning i nyare tid. En samtida med Freire som också räknats som en av de inflytelserika progressiva pedagogerna är Ivan Illich (1926-2002). Även han hade störst genomslag på 1970-talet, först och främst genom boken *Deschooling Society* (1971).⁸ Men i motsats till Freire är Illich nästan totalt glömd och hans idéer finns knappast kvar i dagens utbildningspolitik. Vi nämner honom likväl här, eftersom han tydligast representerar ett reformpedagogiskt angrepp på den institutionaliserade skolutbildningen.

Illich var född i Wien, och som son till en relativt välbärgad civilingenjör fick han god utbildning och möjlighet till studier och resor utomlands. Först studerade han biologi men valde sen att utbilda sig till präst. Han började på det gregorianska universitetet i Rom 1943, studerade där teologi och filosofi och tog examen 1946. Senare tog han också en doktorsgrad vid universitetet i Salzburg inom ämnesområdet kunskapens historia. Det var i samband med dessa studier Illich börjat intressera sig för de problematiska och negativa sidorna i utvecklingen av moderna institutioner. Men det var särskilt under sin tid som präst bland puertoricanska immigranter i New York han utvecklade sina systemkritiska oppositionella idéer. Han lärde sig flytande spanska och började försvara puertoricanernas rättigheter genom att utmana den dominerande kulturen. Senare, som vicedirektör vid ett katolskt universitet i Puerto Rico, kom han på kant med ledningen genom att försvara kritiker mot katolska kyrkan. Han flyttade tillbaka till New York 1960 och grundade *The Center for Intercultural Formation*, senare *The Center for Intercultural Documentation*. Syftet var att utbilda och kvalificera kulturella missionärer för insatser i Latinamerika. Men Illichs starka synpunkter på befrielse och demokratisering och hans växande kritik av

⁸ I svensk översättning *Samhälle utan skola* (1972). Stockholm: Wahlström & Widstrand.

kyrkan – efter hand också av utbildningssystemet – förde till en fullständig brytning med de katolska auktoriteterna och hans avgång som präst 1969. Illich började då skriva och blev världsberömd genom böcker som *Deschooling Society* (1971), *Celebration for Awareness* som hade undertiteln *Schools: The Sacred Cow* (1971), *Energy and Equity* (1974), som innehöll en kritik av energikonsumtionen, och *Medical Nemesis* (1976) som var en undersökning om institutionaliseringen av sjukdomsbehandling (Farenga & Ness, 2005).

I *Deschooling Society* visar Illich upp sig som en konservativ och antimodern utopist. Han tror inte på framsteg genom utbildning. Tvärtom menar han, att utvecklingen mot obligatorisk skolgång har reducerat möjligheterna att lära. Skolan har förväxlat undervisning med lärande och erkänner inte värdena hos icke-dominerande kulturer. Illich vänder sig mot hela institutionaliseringen av utbildning och hävdar, att den institutionaliserade skolan är dehumaniserande och fråntar individen ansvaret för eget lärande. Den finske forskaren Juha Suoranta anser, att denna individualistiska tendens hos Illich påminner om Nietzsches filosofi om de fria andarna (Suoranta, 1998:243). Båda såg på läraren som ett nödvändigt ont som stod i vägen mellan den lärande och kunskapen. Ty skolan har gjort kunskap till en konsumtionsvara, den har skapat mätningssystem för allt, antingen det kan mätas eller inte, och har blivit fabriker som producerar behov för mera skolning. Ja, pedagogerna bidrar till att omforma hela kulturen till en skola, hävdar Illich (1971:69). Men lärande, menar han, hör till de personliga rättigheterna och plikterna. Och verkligt lärande sker väsentligen utanför skolan.

När Illich likväl kallas en utopisk optimist, är det för att han tror på möjligheten till en obegränsad tillgång på lärande genom okonventionella institutioner eller arrangemang (*learning webs*) som gav varje individ möjlighet att dela sina angelägenheter med andra. Dessa lär-nätverk är hans alternativ till skolan (Illich 1971, s. 50-51 och 103; Farenga & Ness, 2005).

En annan punkt i Illichs reformprogram är att utveckla nya typer av pedagoger i harmoni med det nya målet för lärande, nämligen *nätverksadministratörer*, som kunde bygga upp och driva olika nätverk, och *facilitators* med sin främsta uppgift att lägga till rätta, vägleda och hjälpa folk att finna sin egen väg genom nätverken. Dessutom medgav han att det kunde finnas behov av pedagogiska ledare med uppgift att skapa dialogpedagogiska relationer.

En tredje punkt i hans utopiska reformprogram var att skapa nya hållningar och en ny syn på människan – i linje med vad en annan samtidigt, Erich Fromm, kallade humanistisk radikalism. Ty Illich klargjorde, att hans tankar om lär-nätverk inte byggde på teknologi utan på samarbete, omsorg och delandet av kunskaper och färdigheter mellan människor. Men som hos andra utopister byggde denna humanistiska radikalism på en ytterligt positiv bild av människan och tron på att ett rättfärdigt samhälle, där ingen blev förlorare, skulle vara möjligt (Suoranta, 1998:249-252).

Illichs idéer kan alltså påminna om ett folkbildningsprogram där folkbildning definieras som lärandeaktivitet utanför det ordinära skolsystemet och som ett alternativ till detta. Nordiska folkbildare kan nog också ansluta sig till Illichs syn på lärarrollen. Studiecirkelar och andre organiserade studiegrupper kan betraktas som praktiska utformningar av de lär-nätverk som Illich argumenterade för.

Popular education efter Freire

Freires böcker lästes och studerades runt om i hela världen. Störst inflytande fick han i länder som var präglade av intensiv politisk kamp mot auktoritära och förtryckande regimer. I Latinamerika, Sydafrika, Sydkorea och Filippinerna blev Freires budskap ett bidrag till demokratiseringsprocessen. Freires *popular education* har också utan tvivel haft generell betydelse för utbildningspolitiken i Latinamerika. Men på 1990-talet stannade försöken att överföra idéerna från *popular education* till skolsystemet upp. Referenser till Freire försvann nästan helt (Torres, 1998). Det fanns flera orsaker till detta. En allmän ideologisk orsak var socialismens sammanbrott, något som fick flera att uppfatta en genomgripande omvandling och social förändring på makronivå som en omöjlighet eller i bästa fall som en utopi (Ruiz, 2006). En annan viktig förändring var övergången till en mer marknadsorienterad liberalism och en medföljande restaurering av traditionell pedagogik. Samtidigt har det direkta förtrycket mildrats och auktoritära och militära regimer blivit färre. Det var ju det konkreta förtrycket och utestängningen av stora folkmassor från utbildning som skapade grogrund för Freires motståndspedagogik för förtryckta. Flera pedagoger har nu därför uppfattningen att relevansen för *popular education* har försvunnit. Den har mist sin motivering i Chile efter Pinochets fall, hävdar exempelvis Wallin (2000). Samtidigt har också den radikala pedagogiken blivit utsatt för kritik, som gjort, att motsättningen mellan *popular education* och den traditionella skolan har blivit långt svagare. Under senare tid har radikaler försökt bygga in *popular education* i skolsystemet i stället för att skapa en motsättning till detta. De radikala idéerna från *popular education* har omformulerats och i högre grad integrerats i arbetet inom nya sociala rörelser, som har tagit upp nya frågor och problem som till exempel ekologi och miljö, mänskliga rättigheter, demokrati och medborgarskap, kön och gatubarns situation (Ruiz, 2006).

Utmaningarna i vuxenundervisningen har också förändrats, och barns och ungdomars möjligheter till skolgång har kommit mera i fokus. I stället för att satsa resurserna på att lära vuxna att läsa och skriva,

uppfattar många det som en viktigare insats att hindra barn och ungdomar från att sluta skolan i förtid och bli funktionella analfabeter, förlorare på arbetsmarknaden och socialt marginaliserade. Ty fattigdom är troligen den viktigaste orsaken till att många millioner är analfabeter och att halva Latinamerikas befolkning saknar en fullständig grundutbildning (Mera, 2005). *Adult education* har karakteristiskt nog omdefinierats till *Adult and youth education* (Baquero, 2002).

Ett drag i tiden efter Freire, men stimulerat av honom, är att de radikala och progressiva pedagogerna i Latinamerika har utvecklat en bredare syn på utbildning, makt och samhälle. Från en entydig uppfattning, att *popular education* erbjöd en trygg och lämplig metod har det vuxit fram en mer öppen, men också osäker hållning till pedagogiska teori-konstruktioner och därmed större vilje till dialog med andra kunskaps- och kultursyner och andra pedagogiska tendenser. Det finns också tydliga spår av en vidare förståelse av hegemoni och makt, dvs. att makt inte bara är knuten till statens maktapparat utan något som finns i de flesta sociala relationer (Carrillo, 2007).

Mycket av denna utveckling är en följd av att de autoritära och militära regimerna har ersatts av en mera demokratisk styrelse och att radikala pedagoger dels har ingått ett samarbete med nationella och lokala myndigheter, dels själva har gått in i ansvariga ställningar. Radikal pedagogik har nu mera som mål att främja demokratisering, skolning till medborgarskap och påverkan på utbildningspolitiken än att störta regimer. Samtidigt har en ny utveckling hamnat i fokus för radikal politik, särskilt den nyliberala modellen som har etablerats och spritts till flera länder och tagit över hegemonin i både ekonomi- och utbildningspolitik. Resultatet har blivit ojämlikhet på många områden, stor arbetslöshet och ökad andel kortvariga, osäkra och tillfälliga arbetsförhållanden, förutom sämre offentliga välfärdsordningar. Denna utveckling har i sin tur fört till mobilisering av nya radikala motstrategier och en fortsatt radikalism, där en revitalisering av Freire och hans kritiska tänkande efterlyses (Carrillo, 2007).

Också i Sydkorea och i Filippinerna har Freires betydelse som inspiratör och pedagogiskt ideal minskat. Som i andra länder har det visat sig att drivkraften för den frigörande pedagogiken i Freires tappning var förtryck. Med ökande demokratisering blev Freire mindre aktuell. Förklaringen till den koreanske forskaren Sung-Sang Yoo (2006:278) är, att *popular education* inte anses nödvändig i ett idealsamhälle med rättvisa

och jämlikhet. Liksom i andra länder har begreppets betydelse förändrats genom att flera grupper och nya teman har kommit i förgrunden, medan klasskampen blivit starkt nedtonad. Många tvivlar på att *popular education* har någon potential som alternativ till traditionell skola i framtiden och menar snarare, att skolan måste ta till sig det bästa från den Freire-inspirerade pedagogiken. I Sydkorea och särskilt i Filippinerna har popular education influerats av den så kallade *community organization*-rörelsen som har vuxit fram ur Saul Alinskys (1909-1972) arbete i USA. Praxis inom popular education har kort och gott förändrats och blivit mera identisk med *community-based education* (Yoo, 2006:278).

Aktuella trender, nya rörelser och revitalisering

Freire, Illich och den radikala vuxenundervisningen hade sitt genomslag och största inflytande under 1970-talet. Det är denna period som Kjell Rubenson (2005) kallar den utopiska fasen i vuxenpedagogiken med UNESCO som internationell ledande aktör. Den sammanfaller med befrielsesträvanden i en rad länder, en stark retorik i nordiska länder om utbildning som medel för demokratisering och utjämning samt en ny kulturpolitik med betoning på folkligt deltagande. Perioden var också höjdpunkten för det humanistiska perspektivet i vuxenpedagogiken, och allt detta innebar ökat intresse för popular education. Men denna fas följdes av en yrkesinriktad trend, där de ekonomiska motiveringarna för vuxenutbildning blev starkast. Denna vändning, tillsammans med nyliberalismen, har naturligt nog väckt motreaktioner och jag skall i det följande se på några nyare trender och utvecklingsdrag, först påverkan från feminism, därefter påverkan från nya sociala rörelser och till slut försök att revitalisera Freire och annat folkupplysnings-tänkande.

Feministisk popular education

På 1980-talet bildades ett nätverk av forskare, särskilt från Canada och Latinamerika, som samlats under paraplyet *feminist popular education*. I beteckningen ligger att dessa forskare är inspirerade av feminism och *popular education*. I feministisk folkbildning, liksom i Freires *popular education*, är utbildning ett medel till social förändring och har medvetandegörande som en central uppgift. Även om Freire är en av inspirationskällorna, tillkom detta nätverk också som en viss reaktion mot att kön och ras är underkommunicerade i Freires pedagogik (McKenzie et. al., 2006). Feministisk popular education kännetecknas av att ha fokus på kvinnor och kvinnors erfarenheter av att vara förtryckta (Clover et. al., 2004). Nätverket har tagit upp studier av oppositionella rörelser som leds av kvinnor, kvinnors ekonomiska och andra rättigheter och kvin-

nors olika roller i samhället (Kjellquist-Gutierrez, 2004). En central aspekt är att avslöja sammanhang mellan de strukturella orsakerna till underordning och åratals socialisering (Stromquist, 2004; Walters & Manicom, 1996).

De feministiska forskarna är inte ensamma om att analysera de strukturella orsakerna till förtryck, men de skiljer ut sig genom att knyta frågor om förtryck och rättvisa mera brett till hela personen, till kropp, personlighet och känslor. På engelska används uttrycket *embodied learning* – kroppsligt lärande – som innebär att hela kroppen är engagerad i lärandet genom rörelse, sång och teater, och det bygger på uppfattningen att kunskap kan förvärfvas på andra sätt än genom hjärnaktivitet (McKenzie et. al., 2006). Feminister, särskilt från icke-västliga länder har kritiserat progressiv pedagogik och politik för att dess företrädare bara diskuterar olika frågor intellektuellt utan hänsyn till känslor, kropp och själ. Denna brist, menar några, kommer av att den västliga kritiska pedagogiken bygger på en grundläggande åtskillnad mellan känslor och förnuft och att intellekt och hjärna har getts prioritet framför kropp och själ; ”the body is relevant only as a vessel that houses the brain, which is seen to be the organ responsible for the mind/intellect”, som Roxana Ng (2005) uttrycker det. Detta leder till en tudelning av medvetandet och ett motsatsförhållande mellan sättet att tänka och sättet att handla i världen. Teorin om kroppsliggjort lärande går ut på att den socialisering vi genomgår, lagras eller sätter spår i kroppen och medvetandet. Detta förklarar hur tänke- och handlingsätt och sätt att vara hos en härskar-grupp internaliseras, så att den förtryckte deltar i sitt eget förtryckande, något som Franz Fanon har visat i sina böcker. Eller att de härskandes hegemoniska föreställningar accepteras som allmänt sunt förnuft, så som Antonio Gramsci har beskrivit det. Feministisk teori om kroppsliggjort lärande kompletterar denna förståelse och klargör speciellt, att ideologi inte bara är en uppsättning idéer, utan praxis som formar vårt sätt att tänka och hur vi handlar. Idéer som blir common sense, är ”*condensed in our emotional and physical beings*”, säger Roxana Ng (2005) och blir “patterns of behavior”. På så sätt upprätthålls de förtrycktas tankestruktur och utgör grund för det Foucault (1978) kallade självreglering.

Företrädarna för feministisk popular education söker utifrån detta perspektiv att fylla gapet mellan progressiv teori och praxis och föreslår (minst) tre sätt att tänka (Ng, 2005). För det första vill man göra folk medvetna om betydelsen av skillnader som förknippas med kön och ras

och hur detta skapar olika maktförhållanden och genomtränger allt socialt samspel. För det andra vill man "röra till" vår praxis och våra common sense-idéer och hur vi tillägnar oss dem. För det tredje vill dessa pedagoger stimulera till reflektion över hur det dominerande och normala upprätthålls och på så sätt lägger en grund för att etablera en handlingsinriktad praxis (uppfattad i samklang med Marx och Freire som integrationen av teori och praxis). Det sistnämnda knyts inom feministisk folkbildning till Mezirows transformativa teori med tyngdpunkt i reflektion som ett led i förändring av referensramar.⁹ Men feministisk teori kan också kritisera Mezirow för att han inte ser medvetandet som sammansatt av både en intellektuell-rationell och en kroppslig-känslomässig dimension och därmed undervärderar betydelsen av emotioner i transformativt lärande (Merriam, 2004).

Feministisk teori och pedagogik har generellt mer än den manligt dominerade och radikala vuxenpedagogiken lagt vikt på de personliga erfarenheterna som källa till kunskap och framhäver, att inte bara abstrakt rationellt tänkande utan även känslor kan visa väg till djupare sanningar. Vidare representerar denna riktning en mer postmodern reaktion på uppfattningen om ett enhetligt subjekt med en "singel" identitet genom hela livet. Därför tvivlar också dess taleskvinnor på att alla förtryckta har ett gemensamt intresse och förnekar, att man kan använda universella begrepp som förtryck och befrielse utan att lokalisera dessa i konkreta historiska och sociala kontexter. Kampen mot förtryck och det kollektiva medvetandegörandet blir mera komplexa i detta postmoderna perspektiv än hos till exempel Freire, eftersom det inom de förtryckta klasserna och grupperna existerar olika konflikter. (www.highlandercenter.org).

Revitalisering av den radikala popular education

Efter nyliberalismens frammarsch på 1980-talet, en samtidig förskjutning av vuxenutbildning mot yrkesinriktning och ett återupplivande av human capital-tänkandet kom också en reaktion som kan betraktas som försök att revitalisera den radikala vuxenutbildningen. En framstöt kom från några forskare vid universitetet i Edinburgh i Skottland, som 1999 bildade *Popular Education Forum for Scotland*. Genom möten med andra

⁹ Se Tøsse, 2005c för en kort introduktion och litteraturguide till Mezirow.

radikala forskare, särskilt i Spanien och Canada, bildades ett internationellt nätverk utifrån detta forum. Det som kännetecknade detta arbete var, att man gärna tog utgångspunkt i tidigare och mera radikala faser och försökte hålla fast vid det radikala projektet som fick sitt uttryck genom arbetarupplysning, *popular education* och en pedagogik för myndiggörande och befrielse. Utmaningen nu, heter det i ett konferensreferat från 2000, är att transformera den historiska kampen till en aktiv rekonstruktion av demokrati och medborgarskap. Det var de "gamla" frågorna om demokrati, social rättvisa och jämlikhet som inte fick glömmas eller försummas, menade nätverkets initiativtagare. Genom att åter fokusera detta såg de *popular education* som en integrerad del i en mycket större historisk kamp (Martin et. al., 2000). Syftet med nätverket var således att styrka den marginellt svaga radikala vuxenutbildningen inom akademien och att stödja institutionernas politiska engagemang i världen utanför.

Initiativtagarnas avsikt med begreppet *popular education* är ett politiskt engagemang som är knutet till vanligt folks intressen och strävanden. I likhet med Freire avser de med detta en folkbildning som är klart politisk, kritisk till status quo och som har potential för att åstadkomma "progressive social and political change". Innehållsmässigt definieras begreppet som de kunskaper som genereras av konkreta erfarenheter och materiella intressen hos folk i "communities of resistance and struggle". Pedagogiken är kollektiv till skillnad från fokus på individuellt lärande och utveckling, och den söker alltid, såvitt möjligt, att knyta samman utbildning och social handling. Ytterligare ett drag i deras förståelse av popular education är, att det inte bara knyts till aktiviteter vid utbildningsinstitutioner utan försiggår i olika former på flera arenor, där förhållandet mellan stat, marknad och civilsamhälle kan förändras (Crowther, et.al., 2005).

Nordisk-Europeisk Akademi: Revitalisering av folkelig oplysning i Danmark

Ett annat försök till revitalisering kom 2004 från några folkhögskolor och fria kulturarbetare i Danmark, som tillsammans med enskilda personer i andra nordiska länder lanserade Nordisk-Europeisk Akademi (NEA) med huvudsäte på Askovs Højskole. Initiativtagarna fick stöd från Nordplus Voksen-programmet under Nordiska ministerrådet till en

kartläggning av den allmänna inriktningen på kursverksamheten inom nordisk folkeopplysning och föreningsliv. Gruppen har hittills presenterat sin syn i rapporten med den talande titeln *Da dannelsen gik ud*, i en programförklaring samt genom en rapport från öppningen av Nordisk-Europeisk Akademi i oktober 2005 (Vodsgaard, 2006 och 2007).

Bakgrunden till detta initiativ – som det danske Højskolebladet (nr. 17, 2008) kallar ett "stort anlagt og ambitiøst projekt" – verkar vara uppfattningen att den fria folkliga upplysningen som är byggd på en allmän inriktning och livslångt lärande i ett humanistiskt perspektiv har blivit "alvorlig svækket i flere af dens bærende institutioner" (Vodsgaard, 2007:6). Det allmänna och allmänbildande har enligt gruppens uppfattning ersatts av ett kompetensfixerat utbildningstänkande omkring yrkesmässig nytta och en instrumentell syn på kunskap och kultur. Detta ses som ett allvarligt hot mot ett levande folkstyre, ett aktivt medborgarskap och "kulturell sammenhængskraft". Initiativtagarna uppmanar till försvar för de humanistiska upplysningstraditioner som inte enbart den nordiska folkeopplysningen bygger på, utan är ett gemensamt europeiskt kulturarv. För detta försvar uppmanar gruppen till samarbete och en ny dialog mellan den fria upplysningen och konst- och kulturlivet, dvs. mellan folkeopplysningens aktörer, de pedagogiska professionsutbildningarna, den humanistiska grundforskningen och de fria konstmiljöerna (Vodsgaard, 2006:7; 2007:7).

Folkeopplysning definieras, enligt denna grupp, som en uppsättning humanistiska värderingar: Andlig frihet, personlig myndighet och autonomi, ett levande folkstyre och aktivt medborgarskap, kulturell samhörighet och social rättvisa. Begreppet folk förstås i romantisk och oproblematiserande betydelse som fria och myndiga individer som i linje med Habermas' tänkande har en "kommunikativ rationalitet". Folket har därmed i någon mening alltid rätt och folkets vilja sätts över statens makt och kan bara begränsas om den kränker individens rättigheter i "det folkelige fællesskab". Folket blir måttstocken och gruppen definierar till exempel allmänbildning som "det stof og den metode, som folkets repræsentanter prioriterer" (Vodsgaard, 2007:83).

I motsats till Edinburghgruppens försök att revitalisera popular education som ett politiskt projekt är folkeopplysning för den danska gruppen ett bildningsprojekt i linje med synen hos Grundtvig och folkhögskolans pionjärer. Folkeopplysning är en kulturkamp och inte ett politiskt projekt, hävdar denna grupp, och kampen handlar om att skapa en

allians mellan folkeopplysning och nyhumanism i en uppgörelse med tidens ”meget instrumentelle og formelt kompetencefikserede uddannelstænkning” (Vodsgaard, 2006:16).

Den globala rättviserörelsen – en global folkbildning?

Under senare år har det vuxit fram folkrörelser av global karaktär som har samlat sig i kampen mot nyliberalism och sociala orättvisor i världen. Mot nyliberalismens budskap att historien har kommit till en slutpunkt, där kapitalismen har segrat och det inte längre finns något alternativ (*There Is No Alternative*), för nya globala rörelser fram visionen om att *En annan värld är möjlig* (Nordwall, 2007:20-21). En av dessa rörelser är ATTAC (*Association pour la Taxation des Transactions pour l’Aide aux Citoyens*), startad av den franske tidskriftsredaktören och professorn Ignacio Ramonet 1997. Den har särskilt samlat sig kring idén att skapa ökad rättvisa genom beskattning av spekulativa valutatransaktioner (Tobinskatten). ATTAC har vuxit till en global rörelse med avdelningar i mer än femtio länder, arbetar med informations spridning och mobiliserar folk till demonstrationer och andra former för synligt motstånd mot kapitalistkrafterna och deras internationella organisationer (exempelvis WTO). Organisationen har från början lagt sig vinn om att spela en folkbildande roll utåt och praktisera direkt demokrati inåt (Salo, 1994:34-36).

ATTAC var en av initiativtagarna till det första World Social Forum i Porto Alegre i Brasilien, 2001.¹⁰ Därefter har det hållits årliga stora möten och genom bildandet av en rad lokala sociala forum runt om i världen har detta initiativ vuxit till en global rättviserörelse. Den kan ses som en folkbildningsföreteelse med lokal organisering men med ett globalt perspektiv. Vad som karakteriserar den är en tydlig politisk ståndpunkt mot den USA-dominerade nyliberala världsordningen och misstro mot etablerade politiska strukturer. Demokrati, byggd på brett deltagande, föredras framför representativ demokrati (Nordvall, 2008). Rörelsen har många av de kännetecken som karakteriserar de så kallade nya sociala rörelserna men är löst organiserad. Först och främst kan

¹⁰ Platsen var inte vald av en tillfällighet, eftersom Porto Alegre har blivit känt för sina försök att engagera medborgarna i en direktstyrelse genom så kallad deltagande budgetbehandling (*participatory budget*).

denna globala rättviserörelse, med ATTAC och sociala forum som organisationer, förstås som ett uttryck för vänsterradikala gruppers mothegemoniska strategi mot de nyliberala marknadskrafterna. Den representerar en framväxande kraft och symbol mot nyliberalismen – men inte mot globaliseringen som sådan. Tvärt emot är den själv en pådrivare för globalisering av kampen för en annan värld och en alternativ politik än de rika ländernas. Detta kan kallas globalisering nerifrån och en mothegemonisk globalisering (Suoranta, 2008; Nordvall, 2008:10). World Social Forum 2008 arrangerades karakteristiskt nog utifrån ett globalt tänkande. Detta möte var inte förlagt till en särskild plats utan ägde rum i tusentals lokala organisationer samtidigt under parollen Global Call for Action (en.wikipedia.org/wiki/World_Social_Forum).

ATTAC och sociala forum består av olika grupper, som är oeniga i många politisk-strategiska frågor. De kan beskyllas för utopism och idealism och för att bedriva revolutionsverksamhet utan några beslutsmyndigheter. Men de är också utan tvivel med och skapar offentliga rum för diskussion och bidrar därigenom till deliberativ demokrati. På så sätt kan den globala rättviserörelsen förstås som en vidareföring av de gamla folkrörelsernas folkbildning, särskilt arbetarrörelsernas. De nordiska arbetarrörelsernas studieförbund har till exempel deltagit i de senaste World Social Forum-mötena. Dessa har samlat över 150 000 registrerade deltagare som mest (2005 i Porto Alegre) och bildar tillsammans med lokala forum en arena för bildning och lärande, där kunskaper och politiska insikter kan utvecklas. Att FN genom UNESCO har varit på plats ger hopp om att den också kan vara ledande i skapandet av en global folkbildning som för människor i kontakt med idéer om förnyelse av offentlig politik och arbetet för universella ideal om solidaritet, rättfärdighet, fred och mänskliga rättigheter.

Media for the oppressed

Till stor del kan vi säga, att det är utvecklingen av Internet som möjliggör och främjar en sådan global folkbildning. Radikala och oppositionella grupper har gripit den möjlighet som Internet ger att sprida synpunkter och skapa en motmakt mot vad några kalla det militär-industriella mediekomplexet (Scatamburlo-D'Annibale et. al. 2006). Denna form för motkulturell verksamhet växte fram under 1990-talet och har särskilt provocerats fram av USA:s aggressiva militära politik. Men om de olika

radikala grupperna skall bli en motkraft, måste de samla sig. Och drömmen om ett internationellt nätverk av radikala grupper har kommit en bit på väg genom bildandet av *The Independent Media Center* (IMC). Det första nätverket bildades i samband med den organiserade protesten mot WTO-mötet i Seattle 1999. Sedan har det växt till en social rörelse, *Indymedia*, med baser och nationella nätsidor över hela världen.

Den globala rättviserörelsen har alltså fått en radikal sidogren som har Internet som arena för lärande. Som nämnt är det kampen mot USA som samlat många. De betraktar denna supermakt som en nyimperialistisk militaristisk stat som demoniserar andra stater och kulturer och under en täckmantel av demokrati, frihet och kamp mot terror dominerar världen. Bland de främsta kritikerna finner vi för övrigt amerikanska intellektuella som lingvisten Noam Chomsky och pedagogerna Peter McLaren och Michael Apple. Att denna världsomspännande proteströrelse nämns här, beror på att delar av den ansluter sig till den sydamerikanska popular education-traditionen och anser sig föra vidare Freires budskap om att använda dialog och kommunikation för att medvetandegöra förtryckta. McLaren och hans vänner (däribland professor Juha Suoranta vid universitetet i Tammerfors) hävdar därför, att Indymedia representerar "media for the oppressed" (Scatamburlo-D'Annibale et. al. 2006). De menar, att man just i Freires böcker finner hjälp att förstå, hur "USA-imperialisternas" militära språk med sina evangeliska undertoner och budskap döljer den brutala maktdominansen, de imperialistiska intressen som driver dem och de lidanden som drabbar många. De appellerar alltså till vad de själva kallar Freires revolutionära dialogiska kommunikation och radikala hermeneutik för att skapa ett mot-medvetande mot det de inte bara kallar propaganda, USA-hegemoni, nyliberal hegemoni och liknande, utan rätt fram en ny totalitarism och totalitär ockupation av medvetandet (McMurtry, 2002:88-89, citerat hos Scatamburlo-D'Annibale et. al. 2006). Deras vapen är medvetandegörande i Freires anda i överensstämmelse med hans tro på dialog och kommunikation som förutsättning för befrielse av de förtryckta. Som Freire skrev redan i *Pedagogik för förtryckta* (1971:137):

Dialog, som är radikalt nödvändig för revolutionen, motsvarar också ett annat radikalt behov: det som människan har som en varelse som inte kan vara fullständigt mänsklig utan kommunikation, eftersom hon till sin natur är en kommunicerande varelse. Att förhindra kommunikation är att reducera månniska till ett "ting" – och detta är en uppgift för förtryckare.

Det nya sedan Freire skrev sina böcker på 1970-talet är att media spelar en avgörande roll för vad vi med referens till Gramsci kan kalla ideologisk hegemoni eller vad Chomsky (1989) kallade tankens kontroll.

Men med Internet som ett viktigt medium i dagens värld blir det en global folkupplysningsfråga att öka tillgängligheten och lära folk att använda det. Eftersom knappt 10 procent av världens befolkning har tillgång till Internet (Scatamburlo-D'Annibale et. al. 2006) är det en förmodligen uppgift för folkbildarna att minska den digitala klyftan. Global folkbildning är i hög grad en fråga om "media literacy and communication skills", eftersom man genom bruk av informationsteknologi kan utveckla en kritisk mothegemonisk diskurs (Scatamburlo-D'Annibale et. al. 2006; Suoranta, 2008). Då Internet-användningen har spritt sig så snabbt privat, socialt och professionellt, kan tillgången till och kompetensen att använda mediet betraktas som en nödvändighet, jämförbar med läskunnighet, för att förhindra utestängning och marginalisering (Mignon, 2008).

Avslutande diskussion

Folkbildning, folkeop(p)lysning och den engelska motsvarigheten *popular education* är på många sätt oklara begrepp som i historisk kontext har många betydelser. I historisk kontext är det också svårt att skilja dessa begrepp från allmän vuxenutbildning. I en vid och generell betydelse har folkbildning (*popular adult education*) varit föregångare till och använts nästan synonymt med vuxenundervisning (*adult education*), säger Peter Jarvis (1999). Condorsets tidigare citerade tal från 1792 har framställts både som en "founding text for popular education" (Mignon, 2008) och för *adult education* och är ett av de tidigaste uttrycken för tanken på livslångt lärande. Detta gäller i hög grad i nordiska länder, där folkbildning och folkupplysning var etablerade begrepp, innan man började tala om vuxenundervisning eller vuxenutbildning. I Norge var till exempel folkeupplysning i bruk före mitten av 1800-talet och betecknade alla aktiviteter och initiativ, inriktade på att fostra, skola, utbilda och upplysa vuxna. Och det betecknade alla folkliga och självinitierade aktiviteter som något senare i Norge kallades *folkelig kulturarbeid*. Dessa aktiviteter var i huvudsak ett fält och område för frivilligrörelser och organisationer, ända tills staten började inkorporera detta i offentlig politik och utbildningstänkande och kallade det *voksenopplæring* (Tøsse, 2005b). Något liknande finns i flera länder, och som den kanadensiske pedagogen Schugurensky (2000) så träffande säger, kan popular education betraktas som en tradition inom adult education, kännetecknad av att försöka ta till vara sambandet mellan adult education, social reproduktion och social transformation.

Andra synonyma begrepp

Utöver att folkbildning har många betydelser, finns dessutom flera olika begrepp som kan användas för denna företeelse. Vi har i denna skrift redan sett exempel på begrepp som kan vara mer eller mindre synonyma till folkbildning eller beteckna en gemensam huvudaspekt. Dels har vi att göra med språkliga olikheter som framkommer vid översättningar

av begrepp och sådana olikheter, som till exempel att Sverige har tagit till sig det tyska Bildnings-begreppet, medan andra nordiska länder har tagit fasta på upplysningsbegreppet. Dels har vi också olika begrepp som har kommit till genom att vissa aspekter, perspektiv eller dimensioner har gjorts till definierande kännetecken. Dessa kan i praktiken och i diskursen identifieras som dominerande, kvarvarande eller framträngande, för att använda Williams (1977) terminologi. Dessutom kan begrepp och definitioner variera eftersom de är normativt värde- och ideologiladdade eller deskriptivt-analytiska.

En betydelse som går igen i många länder är att folkbildning uppfattats och definierats i betydelsen utanför-skolan-utbildning (*out-of-school education*) och anses vara ett alternativ till formell skolutbildning eller beskrivs som "compensatory, supplementary, or remedial education" (Torres, 1996). I Norden har folkbildningens särart varit knuten till en rad faktorer som gäller mål, innehåll, organisering osv. och som på detta sätt skiljer den från det offentliga skolsystemet. Folkeupplysningen, säger Ole Vig Jensen, tidigare utbildningsminister i Danmark, är kännetecknad av bl.a. deltagarnas frivilliga val, inga restriktioner när det gäller innehåll, inga betyg, ingen examen och organisatoriskt oberoende i förhållande till stat och lokala myndigheter. Vidare hävdar han den normativa uppfattningen att folkeupplysningen syftar till livskompetens, preciserad som social kompetens, kommunikationskompetens, kompetens att lära och kulturell kompetens (EAEA News 2006-12-05 från www.eaea.org). På grund av att folkupplysning och folkbildning i så hög grad definieras normativt, är områdets särart föremål för livlig debatt, särskilt i Sverige. Flera har ställt frågan vari denna särart består (jmf. SOU 2003:94), särskilt beträffande påstådda kvalitativa skillnader mellan folkbildning och skolväsen. Ty folkbildning och popular-begreppet har även förts fram som en motsats till traditionell utbildning och det Freire kallade bankpedagogik, där eleverna lagrade kunskaper som serverades av lärarna.

Problemet med att förklara begreppet normativt är att det är vanskligt att få de påstådda kännetecknen bekräftade genom undersökning av praxis. Många hävdar, att skolsystemet delar samma syfte och värderingar. En liknande kritik har också kommit fram i Latinamerika när det gäller beskrivningar av *popular education* som radikalt annorlunda än skolsystemet. Denna uppfattning, påpekar Rosa María Torres (1996) har fört till ett språkbruk, där man något förenklat kontrasterar motsätt-

ningarna auktoritär/demokratisk, vertikal/horisontell, monolog/dialog, frigörelse/förtryck, osv. Samtidigt har man idealiserat folkbildningen utanför skolan och i motsvarande grad nedvärderat skolans betydelse som arena för folklig utbildning. Det har sålunda funnits tendenser till att bara det icke-formella lärandet utanför skolan är demokratiskt, kritiskt, frigörande, osv., medan lärandet i skolan inte har tilldelats någon potential för dessa värden. Vidare har dessa normativa uppfattningar fört med sig en överdriven uppvärdering av amatörism och lokala självlärd lärare (organiska intellektuella i Gramscis terminologi) och en motsvarande skepsis mot professionella lärare. De professionella undervisar och associeras med en auktoritär tradition, medan de äkta och goda amatörerna deltar i en utväxling av kunskap och framhävs som de bästa "facilitators", "animators" och liknande. Vid några tillfällen har idealiseringen av det folkliga också fört till att den traditionella skolkunskapen blivit beskyldd för att vara både förfrämligande och förtryckande, och vetenskaplig och teoretisk kunskap har kastats ut i samma veva. Folkbildningens historia är rik på berättelser om amatörer som ville förändra världen (jmf. Welton, 1995).

Ett begrepp som har kommit in i litteraturen, särskilt från 1970-talet, är *nonformal education*. Vi kan översätta det med icke-formell och det betecknar en form för lärande som befinner sig mellan det vardagliga och icke-organiserade informella (*informal*) lärandet och den formella (*formal*) utbildningen i det hierarkiskt och kronologiskt strukturerade utbildningssystemet (Radcliffe & Colletta, 1989). Begreppet används av UNESCO, som bl.a. arbetar för att förbättra utbildningsmöjligheterna i utvecklingsländer med ett bristfälligt utvecklat skolväsen. I en UNESCO-rapport från 1972 (Faure et.al., 1972) gjordes *nonformal* identiskt med *out-of-school-education*. Andra har senare använt *nonformal* synonymt med *non-institutional* och *non-schooling* (Rogers, 2005:79). I dessa definitioner betonas fortfarande motsättningen till traditionell skolutbildning. Begreppet *nonformal* har därmed också knutits till *popular education*. Särskilt i Latinamerika har det givits ett normativt innehåll, som ett sätt att organisera utbildning för den marginaliserade och underkuvade befolkningen, dvs. fattiga, analfabeter och arbetslösa (Ormeno, 1989).

Men antingen vi definierar *nonformal* deskriptivt eller normativt kan det diskuteras om detta ger en god beskrivning av folkbildning. Alan Rogers (2005) säger att det inte finns någon universell enighet om detta

begrepp och att det framstår som oklart. Det användes tidigare i kritiken av det formella utbildningssystemet och tudelade utbildningsvärlden i den formella och den icke-formella. Denna dikotomi håller inte helt i dag. De två världarna har närmast sig varandra. Begreppet nonformal används numera också om skolliknande utbildning och politik, och det som förr var nonformal liknar mer och mer den formella skolutbildningen. I UNESCO-sammanhang sker detta i samband med att man försöker överbrygga distinktionen mellan utbildning för barn och vuxenutbildning. Man är mer upptagen av det enhetliga än av det särskiljande (Rogers, 2005: 234- 239). Utmaningen i den så kallade tredje världen är att förmå ungdomar att utbilda sig och att hindra bortfall från den grundläggande skolgången. Detta är en av flera faktorer som har fört samman *adult* och *popular* utbildning och medfört att dessa två områden ömsesidigt har påverkat varandra.

Framväxten av begreppet nonformal education på 1960- och 70-talen, avspeglar att utbildningssystemet inte klarade av att möta samhällets olika behov för lärande på ett adekvat sätt. Särskilt var detta fallet i utvecklingsländerna, där formell skolgång har varit relativt dyr, arbetskrävande och för strikt organiserad och strukturerad för fattigfolk (Colletta, 1994:2.364). I dessa länder har begreppet nonformal använts om utbildningsprogram för alfabetisering, medborgarbildning eller lokalsamhällesutveckling. Sådana program som har lokalsamhället som ram benämns vanligare i engelskspråkliga länder som *community education*, *community development* eller *community-based education* med en betydelse som motsvarar popular education (Tight, 1996:65). Ja, begreppen *popular education* och *community education* sammanfaller, menar Hamilton och Cunningham (1989:440).¹¹

Begreppen *community education* eller *community development* kan definieras och förstås som en uppsättning av värderingar och praxis. Ofta rör det sig om en folklig och demokratisk form för vuxenutbildning, där man samtidigt respekterar mångfald och främjar solidaritet (Martin, 1996:141). Det förefaller vara enighet om att begreppet *community education* innebär en kritisk hållning till traditionell och formell utbildning. Community education syftar till en självhjälpsprocess som inleds med

¹¹ Begreppet *community education* förs ofta tillbaka till Henry Morris' (1889-1961) idéer om byskolor (*village colleges*), eller till Saul Alinsky (1909-1972) som räknas som grundläggare av *community organizing*-rörelsen i USA.

att identifiera behov och skall leda till att myndiggöra medborgare till att ta större ansvar och kontroll över sitt eget liv och samhällets utveckling (Fletcher, 1989:51). Hamilton och Cunningham t.ex. (1989:440) definierar *community education* väsentligen normativt som en process, där individer skall lära sig att leva tillsammans och vinna inflytande och kontroll över den lokala samhällsutvecklingen. Andra lägger vikt vid att själva lokalsamhället är en deltagande aktör, dvs. att skolor, institutioner och andra utbildningscentra medverkar aktivt i det sociala livet (Fletcher, 1989:51). Dessutom används *community*-begreppet om folkbildande verksamhet som inte är förankrad till plats och kontext utan i stället består av nätverk och dialogiskt lärande i sociala sammanhang och kan karakteriseras som informellt lärande. (www.infed.org). Tillämpad i Norden definierar den finske forskaren Petri Salo *community education* som folkbildning i lokalsamhället med tonvikt på samhörighets- och gemenskapsuppfostran. Men allt efter syfte och förhållningssätt kan detta betecknas som folkbildning i lokalsamhället, för samhället eller av samhället (Salo, 2004:101 ff.).

I engelskspråkliga länder, särskilt Canada, tillämpas begreppet *social movement learning* på folkbildande aktiviteter. Begreppet användes första gången av Rolland Paulston i hans studier av folkhögskolan i Norden (Paulston, 1980). Detta kan vara ett bra beskrivande begrepp, då vi har sett att både nordisk folkbildning och *popular education* på andra håll i världen har sitt ursprung i sociala rörelser och fortfarande är nära knutna till dessa. Vad som avses med *social movement learning* är både det informella och det målinriktade lärande som pågår bland medlemmar i sociala rörelser. Begreppet kan dessutom omfatta undervisningsaktiviteter som riktas mot folk utanför rörelserna och lärande hos dessa som resultat av rörelsens aktivitet. Detta är alltså lärande som försiggår i lokalsamhället, i organisationer eller i nationella och globala nätverk (Hall & Clover, 2005; Hall et.al. 2006). Tillsammans är detta lärande betydande, ja Finger och Asun (2001) menar, att lärandet i sociala rörelser har större påverkan på samhället än skol-lärandet. Genom rörelserna lär man sig om världen, och de kan utgöra en arena för både transformativt och emancipatoriskt lärande (Finger, 1989). Vidare menar Finger, att denna arena för lärande kan vara ett redskap för folk i allmänhet, den kan i princip vara tillgänglig för alla och därigenom utgöra en demokratisk rättighet.

Två spår

De olikheter beträffande praxis och begreppsanvändning, vi har varit inne på, visar att folkbildning som en internationell företeelse är ett mångsidigt fenomen. En huvudsynpunkt i denna skrift är, att begreppen bara kan förstås genom en konkret historisk, empirisk och kontextuell analys. Denna begreppsanalys har visat, att betydelser och innebörder är flera. Jag vill ändå hävda, att vi kan identifiera två spår. Det ena är historisk knutet till Romantikens och Upplysningstidens idéer och kan sammanfattas i tre delkomponenter. För det första idéerna om upplysning och kunskap som instrument för personligt växande och utveckling så väl som för kollektiv samhällsutveckling och framgång. För det andra ledde idéerna till ett nytt tänkande om demokrati och medborgarskap, dvs. allas rätt till deltagande och tillägnande för att bli de myndiggjorda människor som demokratin kräver. För det tredje har vi själva bildningstanken, som ser bildningen av människan utifrån en helhetssyn på individen som del av en kultur och ett folk. Enligt detta spår kan folkbildning förstås som spridning, deltagande och personlig utveckling och definieras som till exempel popularisering, arbetarupplysning och självbildning. Vi har här en internationell företeelse av ett icke-formellt (nonformal) system av bildning, upplysning och populär utbildning i betydelsen att vara för folket, folkligt i innehåll och i hög grad organiserat av folket.

Det andra spåret utgår från nyare ideologiska strömningar som marxism, kritisk teori, teorier om makt och hegemoni, och senast i Freires pedagogik för förtryckta. Freires inflytande har varit så starkt, att popular education i flera länder har blivit en politisk definition, en värde-laddad begreppsdefinition, förknippat nästan helt med den betydelse som Freire lade i begreppet. Det centrala i detta spår är att begreppet definieras utifrån det ändamål och funktioner som utbildningen eller bildningen skall leda till. Den frigörande aspekten är i fokus. Detta gäller frigörelse av tanken och utveckling av kritiskt medvetande så att man kan se och förstå de sociala strukturer som skapar makt och förtryck. Den individuella utveckling och bildning som är central på det första spåret, är på det andra spåret underordnat syftet om ett kollektivt medvetandegörande som skall leda till handling och social förändring. På båda spåren kan det individuella medvetandegörandet vara syftet med folkbildningsarbetet, men på det ena är den individuella bildningen i

sista hand bara en förutsättning för en kollektiv social förändring. Medan det första handlar om bildning som harmoniskt tillägnande, kan det andra handla om avståndstagande, motstånd, ja, även kamp.

Skillnader och gemensamma drag eller dimensioner

Det ligger nära till hands att se det på så sätt, att de två spåren är förknippade med olika politiska kontexter. På det första spåret finner vi den folkbildning som utvecklats i länder utan stora sociala och politiska motsättningar, som haft en tidig och fredlig demokratiseringsprocess. Prototypen är den nordiska folkbildningen som av stora grupper uppfattas som något politiskt neutralt, där det oppositionella och motkulturella har försvunnit. Konfliktperspektivet och idén om folkbildning som förändringskraft har ersatts av konsensus och strävan efter anpassning (Arvidson, 1985). Innehållsmässigt kan folkbildning i Norden omfatta ett visst spektrum som t.ex. politisk upplysning, kompetensutveckling, fritidssysselsättning så väl som estetisk kulturverksamhet, koncentrerad kring upplevelse och personlig utveckling (jmf. Lundin, 2008:145) – det som Korsgaard (1997) kallar personlig upplysning. Verksamheten stöds av staten och sker genom staten. Folkbildning i Sverige har i ökande grad blivit ett instrument för staten för att realisera offentliga mål (Gustavsson et. al., 1997).

På det andra spåret finner vi den folkbildning som uppstod i länder med starka och förtryckande diktaturregimer. Prototypen är de Latinamerikanska länderna, där *popular education* kom att betyda en explicit politisk förpliktelse att medvetandegöra och myndiggöra folket i kampen mot härskargrupperna och mot själva staten. Vi har sett av utvecklingen i både Latinamerika och Asien att denna form av folkbildning förknippades med den speciella politiska och sociala kontexten i dessa länder och att uppfattning och praxis har förändrat sig i takt med demokratiseringen. Konfliktperspektivet har minskat och folkbildningen i dessa länder är inte längre i konflikt med skolsystemet och staten. Staten uppfattas nu själv som en arena för social, politisk och ekonomisk kamp och folkbildningen är aktör för social förändring. Enligt någras formulering gäller det att vara innanför taktiskt men utanför strategiskt (Kane, 2001: 204). Men som vi har sett, finns det också tecken på en re-vitalisering av folkbildningens politiska projekt och nu med syftet ”to

unmaske the frame of liberal ideology which dominates the society”, som det formulerades på en konferens i Canada 1988 (Arnold & Burke, 1988). Den globala rättviserörelsen är den främsta exponenten för detta och framstår som ett nytt fenomen i vår tid, nämligen en global folkbildning.

Trots att det är ett stort avstånd mellan de två spåren, är det möjligt att identifiera några gemensamma drag eller dimensioner som gör det legitimt att tala om folkbildning eller *popular education* som internationell företeelse och fenomen. Dessa drag finns inte exklusivt på folkbildningens område, utan kan lika väl sägas utgöra de särdrag som just gör det möjligt att uppfatta folkbildning som ett eget pedagogisk fält. Vi kan sammanfatta dessa i fyra punkter:

1. En uppsättning normativa idéer om kollektiva läroprocesser knutna till sociala rörelser. Dessa läroprocesser siktar till att utveckla ett kritiskt medvetande som kan leda till social förändring. Förändringarna har som mål att skapa ökad social rättvisa och är därmed knutna till en förpliktelse (*commitment*) att tjäna grupper och klasser som kan vara förtryckta, marginaliserade eller på andra sätt inte har full delaktighet i samhällets förmåner. Folkbildning har överallt samband med demokrati och blir därmed en pedagogisk verksamhet som inte kan vara värdeneutral och politiskt neutral. Latinamerika-forskaren Liam Kanes formulering av denna icke-neutralitet är, att en högerorienterad ”popular education is a contradiction in terms” (Kane, 2001:163).
2. Både historiskt och ideologiskt är folkbildning något som skapas av folkets eget engagemang, uppstår genom människors intressen och är därmed frivillig. Den pedagogiska verksamheten bedrivs i samarbete med människor och inte på deras vägnar. Därmed kan folkbildning sägas myndiggöra vanligt folk, både genom tillägnandet av kunskap och utveckling av färdigheter och genom själva deltagarprocessen, som de går in i som myndiga, frivilliga deltagare med ansvar för eget lärande.
3. Folkbildningens epistemologi kan sägas vara en dialektisk kunskapsteori. Denna erkänner, att det finns flera kunskapsformer och att det är möjligt att tala om en kollektiv konstruktion av kunskap.

4. Sist men inte minst har dessa idéer pedagogiska konsekvenser som gör att folkbildning kännetecknas av en deltagande pedagogik. Det viktigaste i denna är inte nödvändigtvis bestämda metoder, undervisningsprinciper eller former för lärande. Först och främst rör det sig om respekt för deltagarnas erfarenheter, och därmed en pedagogik som tar sin utgångspunkt i deltagarnas medvetande- och erfarenhetsvärld. Detta innebär dialog i motsats till transfer av kunskap. Som en konsekvens blir läraren en tillrättaläggare och facilitator som står i ett ömsesidigt och likvärdigt förhållande till de lärande.

Referenser

- Allman, Paula (1998). "...the creation of a world in which it will be easier to love". I *Convergence*, vol. xxxi, nr. 1-2.
- Arnold, Rick & Burke, Bev (1988). Popular Education in Canada. I *Themes from the 1988 ILSCAE Conference*, Toronto, Canada. Hämtat från <http://www.cpe.uts.edu.au/pdfs/ILSCAE88conf.pdf>
- Arvidson, Lars (1985). *Folkbildning i rörelse*. Malmö: Liber Förlag.
- Arvidson, Lars (1987). *Folkbildning som forskningsområde*. Linköping: Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi. LiU-PEK-R-115.
- Arvidson, Lars (1989) Popular Education and Educational Literacy. I S. J & S. L. Ball. *The Struggle for Democratic Education*. New York: The Falmer Press.
- Arvidson, Lars (1991). *Folkbildning och självutvecklingsfostran. En analys av Oscar Olssons idéer och bildningssyn*. Stockholm: Tidens Förlag.
- Arvidson, Lars (1992). Folkbildning som forskningsområde. I O. Klyhammar (red.). *Folkbildning i teori och praktik*. Linköping: Skapande Vetande nr. 22.
- Au, Wayne W. & Apple, Michael W. (2005). Freire, Critical Education, and the Environment Crisis. I *Education Policy*, vol. 21, no. 3, pp. 457-470.
- Baquero, Rute (2002). *Adult education in Brazil: between systematic and popular orientated educational models*. Paper presenterade på SCUTREAs 32. årliga konferens, 2-4 juli, Universitetet i Stirling.
- Bates, R.A. (1996). Popular Theatre: A Useful Process for Adult Educators. I *Adult Education Quarterly*, vol. 46. nr. 4.
- Boal, Augusto (1979). *Theater of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Bomholt, Julius (1932). *Arbejderkultur*.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge. Nettutgåve <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/sdilch2.html>

- Carrillo, Alfonso Torres (2007). Paulo Freire and Educación Popular. I *Adult Education and Development*, nr. 69, s. 27-42.
- Caspar, Pierre (1992). France. I Peter Jarvis (ed.). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Leicester: NIACE.
- Chomsky, Noam (1989). *Necessary illusions: thought control in democratic societies*. Boston: South End Press
- Clover, Darlene E., Stalker, Joyce & McGauley, Laurie (2004). *Feminist Popular Education and Community Arts/Crafts: The Case for New Directions*. Paper på AERC og CASAE International Conference on Adult Education. www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2004
- Colletta, N. J. (1994). Formal, Nonformal, and Informal Education. I Torsten Husén & T. Neville Postlethwaite (eds.). *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Cooke, Anthony (2000). Samuel Smils and the ideology of self help. I Balázs Nemeth & Franz Pöggeler (eds.). *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Crane, John M. (2001). Moses Coady and Antiagonish. I Peter Jarvis (ed.). *Twentieth Century thinkers in adult & continuing education*. London: Kogan Page.
- Crowther, Jim, Johnston, Rennie, Martin, Ian & Merrill, Barbara (2005). *Defending the radical margins of university adult education*. Paper presenterat på konferensen At the margins of adult education, work and civil society, Universitetet i Joensuu, Finland, 19-22 mai.
- Cunningham, Phyllis M. (1996). Community Education and Community Development. I Albert. C. Tuijnman (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press.
- De Vroom, Xandra (1994). Debate or Babel? University extension in The Netherlands. I Stuart Marriott & Barry J. Hake (eds). *Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education. Essays on Popular and Higher Education since 1890*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, Number 3.
- Edmondson, Laura (2001). National Erotica. The Politics of 'Traditional' Dance in Tanzania. *The Drama Review* 45.1, s. 153-170.
- Entwistle, Harold (1979). *Conservative schooling for radical politics*. London: Routledge & Kogan Paul.

- Farenga, Stephen J & Ness, Daniel (1005). Ivan Illich. I Stephen J. Farenga & Daniel Ness (red.). *Encyclopedia of Education and Human Development*, vol. 3. Amonk N.Y: Sharpe.
- Faure, Edgar (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Federighi, Paolo (ed.) (1999). *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: EAEA och UNESCO.
- Fieldhouse, Roger and Associates (1997). *A History of Modern British Adult Education*. Leicester: NIACE.
- Finger, Mattis (1989). New social movements and their implications for adult education. I *Adult Education Quarterly*, vol. 40, nr. 1.
- Finger Mattis & J. M. Asun (2001). *Adult education at the crossroad: Learning our way out*. New York: Palgrave.
- Flecha, Ramón (1992). Spain. I Peter Jarvis (ed.). *Perspectives on Adult Education and Training*. Leicester: NIACE.
- Fletcher, C. (1989). Community Education and Community Development. I Colin J. Titmus (ed). *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Foucault, Michel (1977). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, Paulo (1971). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Ginner, Thomas (1988). *Den bildade arbetaren. Debatten om teknik, samhälle och bildning inom ABF 1945-1970*. Avhandling (fil.dr.), Universitetet i Linköping.
- Grace, André P. (1995). The Gospel according to Father Jimmy. I *Convergence*, vol. xxviii, nr. 2, s. 63-77.
- Grawbowski. Simon (1995). *Mannen som ville förbättra världen*. Göteborg: Nordens folkliga akademi.
- Gustavsson, Bernt (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (1995). Att tänka om folkbildningsidén. I B. Bergstedt & S. Larsson (red.). *Om folkbildningens innebörder*. Linköping: Mimer.
- Gustavsson, Bernt, Larsson, Staffan & Rubenson, Kjell (1997). *Civil society and Swedish popular adult education*. SCUTREA conference proceedings.

- Hall, Budd L. & Clover, Darlene L. (2005). Social Movement Learning I L. M. English (ed.). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hall, Budd, Turay, Thomas, Chow, Winnie, Dragne, Cornelisa & Parks, Ellie (2006). *State of the field report. Social Movement Learning*. Hämtat från <http://www.unb.ca/ALKCSymposium/documents/SocialMovements211.pdf>.
- Hamilton, Edwin & Cunningham, Phyllis M. (1989). Community-Based Adult Education. I Sharan B. Merriam & Phyllis M. Cunningham (eds.). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Han, Soonghee (1995). *An Exploratory Study of the Ideas and Ideologies of Popular Adult Education: Implications for Understanding the Korean Minjung education Movement*. Dr. avhandling, State University of New York at Buffalo.
- Haymes, Stephen Nathan (2002). Race, Pedagogy, and Paulo Freire (2002). I *Philosophy of Education: yearbook*, s. 151-159.
- Horton, Myles (1995). *Den långa striden. En självbiografi*. Linköping: Universitetet i Linköping. (Originalalets title: *The Long Haul*, 1990).
- Hurtado, Carlos Núñez (2007). The continuing Relevance of Paulo Freire's Ideas. I *Adult Education and Development*, no. 69, s. 51-79.
- Hylland, Ole Marius (2002). *Folket og eliten*. Dr. avhandling vid Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Illich, Ivan (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row Publishers. (Svensk upplaga: *Samhälle utan skola* (1972). Stockholm: Wahlström & Widstrand.).
- Jarvis, Peter (ed.) (1992). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Leicester: NIACE.
- Jarvis, Peter (1999). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, Peter (2001). Paulo Freire. I Peter Jarvis (ed.). *Twentieth Century thinkers in adult & continuing education*. London: Kogan Page.
- Johansson, Inge (1985). *För folket och genom folket. Om idéer och utvecklingslinjer i studieförbundens verksamhet*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Jonsson, Bosse (2003). *Medborgaren och marknaden. Pedagogisk diskurs för folkbibliotek*. Linköping Studies in Education and Psychology no. 90. Linköpings universitet.

- Kane, Liam (2001). *Popular Education and Social Change in Latin America*. Nottingham: Russell Press.
- Kant, Immanuel (1993). *Oplysning, histoire, fremskridt. Historiefilosofiske skrifter*. Utgivet av Morten Hugaard Jeppesen. Århus: Slagmarks skyttegravsserie.
- Kantasalmi, Kari (1996). The University and Popular Adult Education in Finland, 1890-1910. In Barry J. Hake, Tom Steele & Alejandro Tiana (ed.). *Masters, Missionaries and Militants. Studies of social movements and popular adult education 1890-1939*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, no. 4.
- Kelly, Thomas (1970). *A History of Adult Education in Great Britain*. Liverpool University Press.
- Kett, Joseph F. (1994). *The Pursuit of Knowledge Under Difficulties*. Stanford: Stanford University Press.
- Kjellquist-Gutierrez, Karen (2004). *Feminist popular education: empowering women in a global world*. Paper presenteret på SCUTREA 34TH Annual Conference, University of Sheffield, 6-8 juli.
- Knowles, Malcolm (1977). *The Adult Education Movement in the United States*. Huntington NY: Krieger.
- Korsgaard, Ove (1997). *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København: Gyldendal.
- Korsgaard, Ove (2004). *Kampen om folket. Et dannelseperspektiv på dansk historie gennem 500 år*. København: Gyldendal.
- Lange, Siri (1995). From Nation-Building to Popular Culture: *The Modernization of Performance in Tanzania*. Bergen: Chr. Michelsen Institute, Report 1995:1.
- Lundin, Anna (2008). *Folkbildningsforskning som fält – från framväxt till konsolidering*. Linköping: Linköping Studies in Behavioral Science, no 130.
- Martin, Ian (1996). Community Education: The Dialectics of development. I Roger Fieldhouse and Associates. *A History of Modern British Adult Education*. Leicester: NIACE.
- Martin, Ian, Crowther, Jim, Vernon, Johnston, Rennie & Merrill, Barbara (2000). Popular Education; the beginnings of an Inter-University Network. 41st AERC, UBC, Vancouver. <http://fcis.oise.utoronto.ca>
- Mathie, Alison & Kearney, John (2001). *Past, Present and Future: Educating for Social and Economic Change at the Coady International Institu-*

- te. Hämtat från http://www.coady.stfx.ca/resources/publications/publications_occasional_past.html
- McKenzie et. al. (2006). *Popular Education and Embodied learning: Intersections for Critical and Anti-Racist Feminist Praxis*. Roundtable session, CASAE National Conference.
www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2006onlineProceedings
- Mera, Carlos Zarco (2005). Latin America and Adult Education. I L. M. English (ed.). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Merriam, Sharan B. (2004). The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning. I *Adult Education Quarterly*, nr. 2.
- Mignon, Jean-Marie (2008). Popular Education in France. I *Lifelong Learning in Europe*, nr. 2, s. 103-110.
- Mlama, Penina Muhando (1991). *Culture and Development. The Popular Theatre Approach in Africa*. Uppsala: The Scandinavian Institute of African Studies.
- Ng, Roxana (2005). *Embodied Pedagogy as Transformative Learning; A Critical Reflection*. CASAE National Conference.
www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf/2005onlineProceedings
- Nordvall, Henrik (2005). Att konstruera ett folk. Föreläsningar om folkbegreppet inom svensk folkbildning, I A-M Laginder & I. Landström (red.). *Folkbildning – samtidigt eller tidlös?* Linköping: Mimer/Skapande vetande.
- Nordvall, Henrik (2008). *I skärningspunkten mellan det globala och det lokala. Tolkningsprocesser och koalitionsbyggande i organiseringen av lokala sociala forum*. Linköping Studies in Behavioural Science, no. 125, Linköping universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Ormeno, E. L. (1989). Adult Education Research: Latin America. I J. Titmus, (ed.). *Lifelong Education for Adults. An International handbook*. Pergamon Press.
- Paulston, Roland (1980). *Other Dreams, Other Schools: Folk Colleges in Social and Ethnic Movements*. Pittsburg: University Center for International Studies, University of Pittsburg.
- Păun, Emil (1992). Romania. I Peter Jarvis (ed.). *Perspectives on Adult Education and Training*. Leicester: NIACE.

- Peters, J. M. & Bell, B. (2001). Horton of Highlanders. I P. Jarvis (ed). *Twentieth Century thinkers in adult & continuing education*, s. 242-257. London: Kogan Page.
- Pöggeler, Franz (1992). Germany. I Peter Jarvis (ed.). *Perspectives on Adult Education and Training*. Leicester: NIACE.
- Pöggeler, Franz (1996). History of Adult Education. I A. C. Tuijnman (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Pergamon.
- Radcliffe, D. J. & Colletta, N. J. (1989). Nonformal Education. I J. Titmus, (ed.). *Lifelong Education for Adults. An International handbook*. Pergamon Press.
- Roberts, Peter (2000). *Education, Literacy, and Humanization*. Westport, Connecticut – London: Bergin & Garvey.
- Rogers, Alan (2005). *Non-Formal Education. Flexible Schooling of Participatory Education?* Hong Kong: Kluwer Academic Publishers. (CERS Studies in Comparative Education 15.).
- Rubenson, Kjell (1992). Sweden. I Peter Jarvis (ed.). *Perspectives on Adult Education and Training*. Leicester: NIACE.
- Rubenson, Kjell (2005). Social Class and Adult Education. I *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 106, s. 15-25.
- Ruiz, Mercedes (2006). Research in Popular and Adult Education in Latin America. I Sharan B. Merriam, Bradley C. Courtenay & Ronald M. Cervero (eds.). *Global issues in adult education: perspectives from Latin America, Southern Africa, and the United States*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salo, Petri (2004). *Vilken utgång – folkbildning?* Åbo: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr. 6.
- Scatamburlo-D'Annibale, Valerie, Suoranta, Juha, Jaramillo, Nathalia & McLaren, Peter (2006). Farewell to the “Bewildered Herd”: Paulo Freire’s Revolutionary Dialogical Communication in the Age of Corporate Globalization. I *Journal for Critical education Policy Studies*, vol. 4, nr. 2.
- Schugurensky, Daniel (1998). The legacy of Paulo Freire. I *Convergence*, vol. xxxi, nr. 1-2.
- Schugurensky, Daniel (2000). Adult Education and Social Transformation: On Gramsci, Freire, and the Challenge of Comparing Comparisons. I *Comparative Education Review*, vol. 44, nr. 4, s. 515-522.

- Schugurensky, Daniel (2002). *Selected Moments of the 20th Century*. I http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1928_antigonish.html.
- Scott, John C. (1999). The Chautauqua movement: Revolution in popular higher education. I *Journal of Higher Education*, 70, s. 389-412.
- Scott, John C. (2005). The Chautauqua vision of liberal education. I *History of Education*, vol. 34, nr. 1, s. 41-49.
- Selener, J. Daniel (1988). Literacy Campaign in Nicaragua; Empowerment or Domestication? I *Themes from the 1988 ILSCAE Conference*, Toronto, Canada. Hämtat från www.cpe.uts.edu.au/pdfs/ILSCAE88conf.pdf
- Slumstrup, Finn (1983). Kjernebegeber i Grundtvigs oplysningstanker. I *Grundtvigs oplysningstanker og vor tid*. København: Nordisk Folkehøjskoleråd.
- Solà, Pere (1996). The Divorce Between University and Popular Universities in Pre-Civil War Catalonia. In Barry J. Hake, Tom Steele & Alejandro Tiana (ed.). *Masters, Missionaries and Militants. Studies of social movements and popular adult education 1890-1939*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, no. 4.
- Solorzano, Edgar Silva (1988). Center for Popular Education and Participation. I *Themes from the 1988 ILSCAE Conference*, Toronto, Canada. Hämtat från www.cpe.uts.edu.au/pdfs/ILSCAE88conf.pdf.
- SOU 1946: 68 *Betänkande och förslag angående Det fria och frivilliga folkbildningsarbetet*.
- SOU 1948: 30 *Det fria och frivilliga folkbildningsarbetet*.
- SOU 2003:94 *Folkbildningens särart? – Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*.
- Srikandath, Sivaram (1991). *Social change via people's theatre*. Paper presenterat på The Annual Meeting of the International Communication Association, Chicago 23-27 mai.
- Steele, Tom (2007). *Knowledge is Power! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939*. Oxford: Peter Lang.
- Stifter, Christian (1994). Making Popular Education known to the Public: Dissemination of Volkhochschulen in Austria 1870-1930. I Stuart Marriott & Barry J. Hake (eds). *Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education. Essays on Popular and Higher Education*

- since 1890. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, no. 3.
- Stromquist, Nelly P. (2004). The educational nature of feminist action. In G. Foley (ed.). *Dimensions of Adult Learning*, s. 35-52. Open University Press.
- Stubblefield, Harold W. & Keane, Patric (1994). *Adult Education in the American Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Studentersamfundets fri undervisning 100 år (1964)*. Oslo: Studentersamfundets fri undervisnings forlag.
- Sundgren, Gunnar (1998). *Folkbildningsforskning – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Sundgren, Gunnar (2002). Tema: Folkbildning och folkbildningsforskning. I *Utbildning och demokrati*, vol. 11, nr. 2, s. 5-14.
- Sundgren, Per (2007). *Kulturen och arbetarrörelsen. Kulturpolitiska strävanden från August Palm till Tage Erlander*. Stockholm: Carlssons.
- Suoranta, Juha (1998). Learning as a commodity. "Deschooling Society" reconsidered. I S. Tøsse, P. Falkencrone, A. Puurula & B. Bergstedt (eds). *Corporate and nonformal learning*. Trondheim: Tapir.
- Suoranta, Juha (2008). Reclaiming Democracy, Reclaiming Our Place in Adult Education and the World. Interview with professor Peter Mayo. I *LLinE*, nr. 2, s. 133-136.
- Sörbom, Per (1972). *Läsning för folket. Studier i tidligt svensk folkbildningshistoria*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söners förlag.
- Tiana-Ferrer, Alejandro (1996). University Extension and Popular Universities in Spain at the Turn of the Century. In Barry J. Hake, Tom Steele & Alejandro Tiana (ed.). *Masters, Missionaries and Militants. Studies of social movements and popular adult education 1890-1939*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, no. 4.
- Tight, Malcolm (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge.
- Toiviainen, Timo (1995). A comparative study of Nordic residential Folk High Schools and the Highlander Folk High School. I *Convergence*, vol. xxvi, nr. 1.
- Torres, Rosa-María (1996). From criticism to constructiveness. Popular education, school and "education for all". I *Adult Education and Development*, nr. 47.

- Torres, Rosa-María (1998). The million Paulo Freires. I *Convergence*, vol. xxxi, nr. 1-2.
- Törnqvist, Ingvar (2002). Oscar Olssons första folkbildningsperiod. I *Årsbok om folkbildning*. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.
- Tøsse, Sigvart (1997). *Kunnskap, danning og opplysning. Kunnskapssyn og dannelsesideal i norsk folkeopplysning på 1800-tallet*. Trondheim: NVI.
- Tøsse, Sigvart (1998). *Kunnskap til makt. Politisk opplysningsarbeid i norsk arbeidarrørse frå 1880-åra til 1940*. Trondheim: NVI.
- Tøsse, Sigvart (2005a). *Frå folkeopplysning til vaksenopplæring*. Dr. avhandling ved NTNU 2005:14.
- Tøsse, Sigvart (2005b). *Folkeopplysning og vaksenopplæring. Idear og framvekst gjennom 200 år*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Tøsse, Sigvart (2005c). Transformativ læring. I Marit Rismark og Christin Tønseth (red.). *Fasetter i voksnes læring*. Trondheim: NTNU ViLL.
- Van Gent, Bastian (1992). The Netherlands. I Peter Jarvis (ed.). *Perspectives on Adult Education and Training*. Leicester: NIACE.
- Vestlund, Gösta (1996). *Folkuppföstran, folkupplysning, folkbildning. Det Svenska folkets bildningshistoria. En översikt*. Stockholm: Brevskolan.
- Vodsgaard, Hans Jørgen (red.) (2006). *Nordisk-Europæisk Akademi – baggrund og visioner*. Vejen: Nordisk Europæisk Akademi.
- Vodsgaard, Hans Jørgen (2007). *Da dannelsen gikk ud – en kortlægning af det almene sigte i nordisk folkeoplysning og foreningsliv*. Vejen: Nordisk Europæisk Akademi.
- Wallin, Kerstin E. (2000). *Folkbildning på export? Sammahang, förutsättningar, möjligheter*. Akademisk avhandling for fil. dr., Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Walters, Shirley & Kruss, Glenda (1988). People's Education in South Africa. I *Themes from the 1988 ILSCAE Conference*, Toronto, Canada. Hämtat från <http://www.cpe.uts.edu.au/pdfs/ILSCAE88conf.pdf>
- Walters, Shirley and Manicom, Linzi (eds.) (1996). *Gender in popular Education*. London and New Jersey: Zed Books.
- Welton, Michael R. (1995). Amateurs out to change the world: a retrospective on community development. I *Convergence*, vol. xxviii, nr. 2, s. 49-61.
- Welton, Michael, R. (2000). *Beyond Coady: Adult Education and the End of Utopian Modernism*. AERC Proceedings.
www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/weltonmi-web.htm

Williams, Raymond (1977). *Marx and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Yoo, Sung-Sang (2006). *Popular Education in Asia: A Comparative Study of Frerian Legacies in Popular education of the Philippines and South Korea*. Dr. dissertation, University of California, Los Angeles.

Bilaga

Institut, organisationer och nätadresser

Internet har som nämnts främjat en global rättviserörelse och kan ses som en arena och mötesplats för global folkbildning. Organisationer och privatpersoner har upprättat hemsidor, som erbjuder information och kunskaper och inbjuder till inlägg och utbyte av meningar, visioner och information. Några sådan nämns här, och de flesta har länkar som visar till andra nätsidor.

<http://www.cpe.uts.edu.au>

Länkar till det tidigare *Centre for Popular Education Archives*, University of Technology, Sydney.

<http://www.highlandercenter.org>

Denna nätsida berättar om Highlander, dess historia och aktiviteter.

<http://www.infed.org>

En öppen, oberoende och icke-kommersiell nätsida som drivs av en liten grupp som satsar på att informera och lägga ut texter och information om *popular education*. Sidan har också många länkar och referenser, bl.a. till litteratur. Begreppet *popular education* uppfattas väsentligen som en sydamerikansk idé eller filosofi. Men man framhåller, att det inte finns någon entydig definition i sydamerikansk kontext och man argumenterar inte för någon bestämd uppfattning. Nätsidan har först och främst en upplysningsfunktion och är en god informationskälla med tanke på teman och begrepp.

<http://www.peopleseducation.org>

Denna hemsida tillhör *Institute for people's education and action*. Organisationen grundades 1976 i Berea, Kentucky, och hette först *the Folk School Association of America*. Berea College var en av flera folkhögskole-

liknande företeelser i ett område med många invandrare från Skandinavien. De nordiska folkhögskolorna var inspirationskällan. Föreningen utvidgade efter hand sitt verksamhetsområde och bytte namn till *Institute for people's education and action* (IPEA) 2001. I praktiken var institutet en femdagars intensiv sommarskola för studenter och praktiker i vuxenundervisningen. Efter 2002 har IPEA väsentligen koncentrerat sig på att driva en hemsida och en bokhandel.

På sin hemsida opererar institutet med tre begrepp: *Volk education*, som knyts till folkbildning och grundtvigska folkhögskolor, *Popular education*, som knyts till Latinamerika i Freires pedagogik, *People's education*, som utgör ett överordnat paraply-begrepp med ursprung i Sydafrika. Att institutet gjort ett begreppsskifte från *folk* till *people* kommer sig av att man uppfattat *folk education* som bara en del av olika icke-formella utbildningar i världen. *People's education* uppfattas mera som ett paraply-grepp som famnar alla utbildningsinitiativ i sociala rörelser och som syftar till samhällsförändring. IPEA inkluderar i detta den nordiska folkbildningen, den latinamerikanska *popular education*, den sydafrikanska *people's education* samt delar av arbetarupplysning, deltagande aktionsforskning och liknande. Begreppet sätts i motsättning till det liberala, individuella lärandet för karriär och social mobilitet. Det definieras brett som samhällsbaserad, icke-formell utbildning, som ger grupper av folk möjligheter att utnyttja sina kollektiva erfarenheter och sin expertis för samhällets organisering. Det centreras kring demokratiska processer nerifrån i stället för ledarskap ovanifrån. Vidare knyts det till folkliga behov och till utveckling av redskap och färdigheter för att ändra den egna situationen.

<http://www.pepe.org>

Popular Education for People's Empowerment, grundades 1986.

Anknyter nära till den latinamerikanska uppfattning om *popular education* som står för frigörelse, social förändring, politiskt ställningstagande för de marginaliserade, kollektivt lärande och processer för medvetandegörande.

<http://www.trapese.clearerchannel.org>

Taking Radical Action through Popular education and sustainable Everything! (Trapese) är ett kollektiv som arrangerar arbetsmöten (workshops)

och undervisning för att inspirera och främja handlingar som kan förändra världen. Trapese ger popular education följande kännetecken:

- en förpliktelse att myndiggöra folk så att de kan vara med och förändra världen,
- lärande av egen historia, ”not his-story”,
- utgångspunkt i folks dagliga realiteter,
- gemensamt lärande och solidaritet mellan deltagarna,
- förankrat utanför klassrummet, dvs. att det sker överallt och när som helst,
- inspirerar till social förändring.

www.popednews.org

Ett gratis månatligt newsletter

Freireinstitut

Ett uttryck för försöken att revitalisera den radikala folkbildningen är också de många Freireinstitut som upprättats runt om i världen. I Europa har sådana registrerats i Portugal, Spanien, Malta och Tyskland. Det senaste tillskottet är *Paulo Freire Research Center* i Tammerfors i Finland, lett av professor Juha Suoranta. Syftet är att inspirera till kritisk forskning ”in education and training, participatory democracy and social equality” och delta i den internationella debatten om kritisk pedagogik i Freires anda. Suoranta arbetar med en egen hemsida där denna debatt förs. Nätsidan ger dessutom tillgång till diverse litteratur och länkar till andra nätsidor (<http://paulofreirefinland.org/>).

Tidigare utgivna skrifter av Mimer
i samarbete med Skapande Vetande

Småskrifter

Lars Furuland (2007). *Folkbildningens och folkrörelsernas betydelse för arbetarlitteraturen i Sverige.*

Ann-Marie Laginder & Helena Wedborn (red.) (2007). *Sökvägar till folkbildningens historia – svensk folkbildningsbibliografi (1850-1950).*

Joacim Hansson (2005). *Det lokala folkbiblioteket – förändringar under hundra år.*

Lars Arvidson (2004). *Mellan rörelse och universitet – Folkbildning enligt socialdemokraten Oscar Olsson och liberalen Carl Cederblad.*

Lars Arvidson (1996). *Cirklar i rörelse.*

Antologier

Ann-Marie Laginder & Inger Landström (red.) (2005). *Folkbildning – samtidig eller tidlös? Om innebörder över tid.*

Karin Nordberg & Kerstin Rydbeck (red.) (2001). *Folkbildningen och genus – det glömda perspektivet.*

Eva Öhrström (red.) (1997). *Musiken, folket och bildningen – glimtar ur folkbildningens historia.*

Bosse Bergstedt & Staffan Larsson (red.) (1995). *Om folkbildningens innebörder – nio försök att fånga en företeelse.*