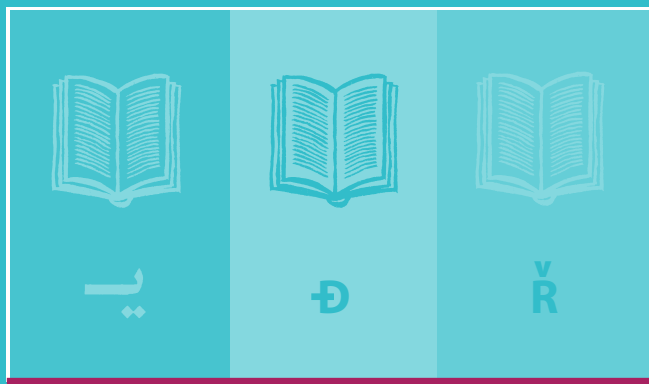


Folkbildningsrådet informerar No 2 2011



Mångfaldig (folk)bildning för det offentliga samtalet?

Tre minoriteters egna bildningsverksamheter

fbr

Folkbildningsrådet

*Robert Aman, Lisbeth Eriksson,
Martin Lundberg och Thomas Winman*

Mångfaldig (folk)bildning för det offentliga samtalet?

Tre minoriteters egna bildningsverksamheter

Mångfaldig (folk)bildning för det offentliga samtalet?

Tre minoriteternas egna bildningsverksamheter

Robert Aman, Lisbeth Eriksson, Marin Lundberg och Thomas Winman

Folkbildningsrådet

Box 380 74

100 64 Stockholm

Tel: 08-412 48 00

Fax: 08-21 88 26

E-post: fbr@folkbildning.se

www.folkbildning.se

Layout: Johan Nilsson/Kombinera

Omslagsillustration: Gunnar Falk

Tryck: Allduplo

Stockholm, augusti 2011

ISBN: 978-91-88962-47-4

Författarnas förord

Denna rapport är resultatet av ett ettårigt forskningsprojekt som Folkbildningsrådet beviljat medel till. Två av oss forskare, Lisbeth Eriksson och Martin Lundberg, formulerade en gång tankarna bakom projektet. Vi gjorde detta på basis av den kunskap och erfarenhet vi hade av att utvärdera och beforska delar av den institutionella folkbildande verksamheten i Sverige. I forskningsprojektet bjöds två andra forskare, Thomas Winman och Robert Aman, in och vi fyra kom att bilda forskningsgruppen bakom *Mångkultur och folkbildning*. Forskningsgruppen är i många delar heterogen vad gäller forskningsintressen, forskningsperspektiv och metodologiska intressen, något som också blir synligt i rapporten. Rapporten består av sex kapitel. Det första inledande kapitlet har vi författat tillsammans och det bär fortfarande spår av hur våra olika utgångspunkter brottas med varandra. De fyra följande kapitlen har författats av varje forskare var för sig och tar sin utgångspunkt i respektive forskares teoretiska och kunskapsmässiga intresse. Det sista kapitlet som gör anspråk på att vara en sammanfattande analys av de fyra delstudierna har till största delen författats av undertecknad. Under vårt arbete med rapporten har vi haft tre forskarkolleger som läst vårt manus och kommit med relevanta kommentarer. Deras synpunkter har varit värdefulla för oss i det fortsatta arbetet. De som har läst manuset är Staffan Larsson, Magnus Dahlstedt och Stellan Boozon, samtliga anställda på Linköpings universitet. Vi har också presenterat preliminära resultat på Vufos (Avdelningen för studier i vuxnas lärande, folkbildning och högre utbildning) forskarseminarium och där fått viktiga synpunkter. Sist men inte minst vill vi tacka de personer som låtit oss ta del av sina kunskaper och erfarenheter kring Ibn Rushd, Kista folkhögskola, Agnesbergs folkhögskola samt Samernas utbildningscentrum.

Linköping i augusti 2011

För forskargruppen

Lisbeth Eriksson

Innehåll

1. Mångfaldig (folk)bildning för det offentliga samtalet?	7
Studiens syfte och frågeställningar	8
Mångkultur.....	9
Folkbildning – en samhällelig delaktighetsprocess	16
Tidigare forskning.....	21
Folkbildning ett idealt möte mellan kulturer – en kritisk reflektion.....	24
Studiens kontext och genomförande	25
2. Ibn Rushd – ett studieförbund i rörelse	29
Ett nybildat studieförbunds strävan	29
Demokratisk inkludering i samhället	30
Studieförbundets profil	32
Att etablera en organisation tar tid	36
Studieförbundets verksamhet.....	41
Arbetar för att infria sin vision	45
3. Kista folkhögskola – den första muslimska folkhögskolan	49
Inledande förutsättningar för bildandet av Kista folkhögskola.....	52
Från idé till verklighet: en folkhögskola växer fram.....	53
Organisation, ledning och värdegrund	56
Verksamheten, dess framtid och representation	58
Synen på sig själva: ”Vi är de nya bönderna”	62
Avslutande reflektioner	64

4. Romernas folkbildande verksamhet – exemplet Agnesberg	67
Romerna och skolväsendet.....	67
Romsk vuxenutbildning – Agnesbergs folkhögskola.....	69
Avslutande reflektioner	79
5. Samers folkbildande verksamhet	81
Bakgrund.....	81
Vem är same?	82
Samerna och skolväsendet	84
Samerna en förtryckt grupp?.....	86
Samisk vuxenutbildning – samernas utbildningscentrum.....	87
Sammanfattande reflektioner	99
6. Sammanfattande diskussion.....	102
Majoritet kontra minoritet.....	103
Den kollektiva identiteten	104
Känslor av utanförskap	106
Att vara bland de egna.....	107
Anpassning och mobilisering.....	108
En demokratisk fostran?.....	111
Ett erkännande av folkbildningens värdegrund.....	112
Referenser	114

1. Mångfaldig (folk)bildning för det offentliga samtalet?

Moderna demokratier kännetecknas i dag av många olika minoriteter kategoriserade utifrån exempelvis etnicitet och kultur (Singh, 2001). Ett sådant mångkulturellt samhälle inbegriper en förändring av strukturella villkor men också nya möten människor emellan. Dessa möten kan betyda ett inflöde och ett utbyte av kunskaper och perspektiv, tankar och idéer, men har också visat sig kunna provocera. Det kan vara en provokation som tar sig uttryck i oförståelse och ovilja till förändring från majoritetens sida.

Av flera studier framgår hur begreppet kultur i det mångkulturella svenska samhället används som förklaringsmekanism för hur andra grupper än majoriteten tänker och agerar (se till exempel Dahlstedt & Hertzberg, 2007; Jonsson, 2004), det vill säga de grupper som ofta reduceras till att vara en del av något annat, exempelvis religion, etnicitet, nationalitet, kultur, etc. snarare än att betraktas som fullvärdiga svenskar. Individer som kan anses exkluderade eller marginaliserade i samhället har nu börjat göra anspråk på en plats ”runt bordet”, hävdar Bhabha (1994), genom att börja kräva sina rättigheter, lika villkor och samma privilegier som majoriteten har. Ett exempel på detta i Sverige skulle kunna vara att det etablerats olika intresseorganisationer för utrikes födda och minoriteter utifrån just nationalitet, religion, etnicitet eller kultur. Dessa organisationer har, enligt Ålund (2009), börjat utgöra en ny folkrörelse i Sverige och har valt att betona utbildning som del av sin politiska agenda. Folkbildningen står inte isolerad från dessa händelser utan har de senaste åren sett muslimer och romer i olika konstellationer träda in på folkbildningsarenan genom grundandet av egna verksamheter.

Det är denna utveckling och dessa verksamheter, där minoritetsgrupper engagerar sig i folkbildning genom att starta folkhögskolor eller studieförbund, som intresserar oss. Vårt syfte är att försöka förstå det som händer. I studien belyser vi det på två sätt. För det första är vi intresserade av varför dessa grupper valt att etablera folkbildningsinstitutioner. För det andra försöker vi förstå processen som har lett fram till att institutionerna har etablerats. Det är den romska folkhögskolan i Agnesberg, den muslimska folkhögskolan i Kista samt det muslimska studieförbundet Ibn

Rushd som ger oss vår empiriska grund. Som en tänkt kontrast till dessa tre har vi även valt att studera Samernas utbildningscentrum då det är en bildande verksamhet som genom att lämna folkbildningen gjort den motsatta resan.

Studiens syfte och frågeställningar

Folkbildningen i Sverige har, i en mening, varit oförändrad under lång tid, men som vi ser det sker nu ett trendbrott. Nya intressenter eller nya aktörer börjar ta andelar av den begränsade statsbidragsberättigade folkbildningen. Vad kommer det att leda till? Många inom folkbildningen talar i dag om att folkbildningen är omodern och vi undrar om nyetablerandet av folkbildningsverksamhet är ett tecken på det eller finns det helt andra utgångspunkter för denna (Eriksson, 2008)?

Det övergripande syftet med studien är att få en fördjupad förståelse av vad det är som händer. Vi är intresserade av två olika frågeställningar. Den första handlar om *varför*. Vad finns det för motiv och bevekelsegrunder bakom olika etniska eller religiösa gruppers skapande av ”egna” folkbildande verksamheter? Vad är det som gör att de väljer en segregerad organisatorisk lösning framför en integrerad sådan?

Den andra frågan rör *processen*. Vi vill beskriva den process som lett fram till att muslimer, romer och samer agerar på detta sätt. Här är både processen inom grupperna och processen i samhället av intresse. Vi ställer oss frågan om det finns någon relation mellan dessa processer. Finns det företeelser i samhället i stort som kan förklara vad som sker inom folkbildningen och vice versa? Det är också av intresse att se om det finns likheter eller olikheter i de olika gruppernas processer.

Frågorna kan preciseras på följande sätt:

1. Hur kan olika religiösa och etniska gruppers skapande av ”egna” folkbildande verksamheter förstås?
2. Hur kan den process som lett fram till detta beskrivas; dels utifrån vad som skett och sker i samhället, dels utifrån de olika gruppernas perspektiv?

För att kunna besvara dessa frågor har vi studerat fyra olika fall, fyra empiriska exempel. Som vi nämnt tidigare har vi valt att studera det romska initiativet att starta en egen folkhögskola i Agnesberg utanför Göteborg, det muslimska initiativet i Kista utanför Stockholm att göra detsamma samt det muslimska studieförbundet Ibn Rushd. Vi har dessutom valt att studera samernas situation i detta sammanhang. Muslimerna och romerna har valts med anledning av deras initiativ till egen folkbildande verksamhet, medan samerna valts då deras utveckling skulle kunna tolkas som den motsatta. De har tidigare haft en egen folkhögskola som nu avvecklats. Samerna har status av att vara en nationell minoritet, vilket även romerna har, men

inte muslimerna. Muslimer, romer och samer är dock alla tre exempel på minoritetsgrupper i det svenska samhället. Detta aktualiserar frågor kring mångkultur, integration/segregation och majoritetssamhällets möte med minoritetsgrupper.

Mångkultur

I våra försök att närma oss en förståelse av vad som händer när olika minoritetsgrupper startar egen verksamhet inom folkbildningen har begreppen kultur och mångkultur varit centrala. Vi menar att frågor kring kultur är väsentliga i beskrivningen av folkbildningens uppdrag. Att betrakta etablerandet av nya folkbildningsorganisationer, som står för andra värden än de som traditionellt ses som ”svenska”, kan innebära att mötet mellan folkbildning och ”nya” gruppers behov beskrivs i termer av ett accepterande av andra gruppers kulturella behov. I exempelvis folkbildningspropositionen talas om möten mellan kulturer.

Mångkultur är alltså ett centralt begrepp i denna studie. Det är dock ett kontroversiellt begrepp och ibland är det svårt att förstå både dess innebörder och dess konsekvenser. Vår tolkning av begreppet startar i den ena delen av begreppet, nämligen i kultur. Efter att kortfattat ha diskuterat kulturbegreppet berör vi relationen majoritet – minoritet, något som också är centralt för förståelsen av det mångkulturella. Det mångkulturella behandlas sedan mer utförligt i rapporten genom att två olika teoretiska perspektiv diskuteras. Vår avsikt med detta är att visa att olika perspektiv erbjuder olika möjligheter att förstå det som studeras. Perspektiven öppnar upp olika förståelser för fenomenet som sådant, men stänger samtidigt andra möjligheter att förstå.

Kultur ett begrepp med suddiga konturer

Kulturbegreppet är mångfacetterat och en del hävdar att kultur är ett hyperkomplex begrepp (se Pripp & Öhlander, 2005). Kännetecknande för ett sådant begrepp är att det har många tolkningar och användningsområden. Kroeber & Kluckhohn (1952) fann i en klassisk studie inte mindre än 164 skilda definitioner av begreppet. Begreppet har också en komplicerad historisk utveckling (Williams, 1976). Då kultur används i såväl vardagsspråk som forskning får det olika betydelser och innebörder beroende på sammanhanget. När vi använder kultur till vardags kan det vara för att meddela att vi har varit på ett kulturarrangemang eller för att beskriva den organisationskultur vi är verksamma inom eller kanske för att berätta om företeelser som finns i olika kulturer.

Inom forskning däremot kan kultur å ena sidan förstås i termer av konstnärliga, litterära och symboliska artefakter. Uttrycksformerna är musik, teater, litteratur, bildkonst, film eller foto för att ange några. De syftar till människors utveckling och förfining. Rötterna till denna betydelse av kultur återfinns i upplysningens uppfattning om att olika livsområden som konst, religion och vetenskap är möjliga att skilja åt (Thorsén, 2001). Å andra sidan kan kultur beskrivas som motsatsen till natur. Begreppet i denna betydelse handlar således om människans totala livssituation. Kulturen blir på detta sätt ett sammanhang där olika krafter; ekonomiska, sociala och immateriella, formar situationen. Människan uppfattas som hel och odelbar (Ek, 1989).

De olika betydelser som nämns ovan kan relateras till varandra på ett fruktbart sätt. I exempelvis kulturutredningen från 1995 betraktar man konstarna som ett verktyg för att kunna ”bearbeta och gestalta livets alla frågor” (SOU 1995:84). Även i andra sammanhang diskuteras det samband som finns mellan olika definitioner av begreppet kultur (Ekman & Andersson, 2000).

Kultur framstår således som ett mångtydigt begrepp. Som sådant förknippas det och används med ett flertal betydelser inom folkbildningen. När det gäller invandrare och minoriteter används kultur för att exempelvis uttrycka företeelser som gemenskap, identitet eller särart. Därmed blir kultur ofta något som används för att beskriva, förklara eller problematisera relationer mellan ”invandrare” och ”svenskar”. Denna relation kan också beskrivas i termer av minoritet och majoritet.

Minoritet står i relation till majoritet

Tidigare har vi konstaterat att minoriteter börjat ställa krav och göra anspråk på lika möjligheter och rättigheter, i Sverige såväl som i andra länder. En internationell och historisk utblick visar att ett initialt steg för minoriteter har varit att hävda sin särart. I sådana sammanhang påpekas att män inte förstår kvinnor, att heterosexuella inte förstår homosexuella eller att vita aldrig kan förstå svarta och vice versa (Jonsson, 1993). Det innebär att föreställningen om en ”mänsklighet” där alla delar något har ersatts med tanken om olika ”folk” och kulturella enheter som inte har något gemensamt.

Utmaningen med minoritetsbegreppet är dess relation till majoritet. Genom att de två begreppen minoritet och majoritet står i relation till varandra uttrycks ett förhållande mellan grupper som kan tolkas på olika sätt. Ett sätt att förstå minoritet är att se det som ett uttryck för ett mindretal. Det innebär att en minoritet är mindre numerärt sett än en majoritet. I ett mångkulturellt sammanhang rör det sig då om att olika grupper har en mindre numerär än det som anses vara majoriteten. Detta sätt att använda minoritet är dock inte intressant i denna studie. Istället används

begreppet som ett sätt att förstå hur grupper uppfattas och uppfattar varandra. I ett sådant sammanhang kan termerna objektiv och subjektiv minoritet användas för att beskriva situationen. En objektiv minoritetsdefinition utgår från att någon annan än gruppen själv definierar den genom att understryka yttre karaktäristika. Gemene man kan på detta sätt definiera andra med utgångspunkt i religion, språk eller utseende. Eriksson (1997) visar hur deltagare i folkbildningsaktiviteter på detta sätt beskriver såväl sig själva som andra genom yttre karaktäristika. En objektiv minoritetsdefinition är inte oproblematisk. Den kan cementera stereotyper som i sig kan leda till negativa självbilder i minoritetsgruppen.

En subjektiv minoritetsdefinition innebär däremot att människor själva definierar sig utifrån en gruppstillhörighet. Eriksson (1997), som intervjuat invandrade deltagare i folkhögskolan, visar hur personer i olika sammanhang tydligt ger uttryck för gruppstillhörigheter. Det framkommer att gränser sattes tydligt gentemot andra minoritetsgrupper. I detta sammanhang konstrueras även en uppfattning om att det finns andra grupper som har en sämre position i den kulturella hierarkin. Dessa anses ha svårare att smälta in i det svenska samhället.

Detta illustrerar att förhållandet mellan minoriteter och majoritet inte bara fokuserar olika företeelser utan även konstitueras av olika föreställningar. I detta konstituerande är makt närvarande. En grupp som är en minoritet saknar i mångt och mycket makt. När minoriteter startar folkbildningsinstitutioner är det intressanta inte vad denna minoritet är utan vad den gör i sitt namn. Det är det som får betydelse både kulturellt och politiskt (jfr Bhabha, 1997). Det etablerande av nya folkbildningsinstitutioner som fokuseras i denna studie är ett exempel på det.

Teoretiska perspektiv på mångkultur

Mångkultur kan sägas handla om relationen mellan minoritet och majoritet och förstås olika i olika praktiska sammanhang och utifrån olika teoretiska perspektiv. Synen på och förståelsen av kultur i det mångkulturella sammanhanget blir oftast avgörande för val av perspektiv. De vi valt att presentera i denna studie kallar vi ”det mångkulturella” och ”det postkoloniala”, två perspektiv som i mångt och mycket står i kontrast till varandra.

Ett mångkulturellt perspektiv

Mångkultur kan förstås som att det finns många kulturer som existerar parallellt. Begreppet mångkultur är dock mer komplicerat än så och användandet av det har också kritiserats av många forskare. Det har också getts olika betydelser och innebörder (se exempelvis Moodley, 1992; Thörn, 2002; Eriksson, 2002; Touraine, 2002). Begreppet dök upp som ett policybegrepp första gångerna 1971 i Kanada då

det blev en del av landets officiella politik. Kritiska röster har dock hävdat att detta inte innebar någon jämlikhet mellan olika ”kulturer” utan snarare en segmentering av rådande hierarkier. Mångkulturbegreppet användes också exempelvis i apartheidens Sydafrika och då kanske främst med referens till skolans värld.

I en positiv bemärkelse innebar betydelsen av begreppet i exempelvis Kanada en utvidgning av skolan både i termer av organisation och av läroplaner. Betydelsen av begreppet har sedan utvecklats till att användas på alla sociala arenor och innebär då en anpassning och ett erkännande av olika kulturella behov och en strävan till empowerment för marginaliserade grupper (Modood, 2009). Det är inte ett utsudande av olikheter som eftersträvas utan snarare ett erkännande av dessa olikheter. I ett västerländskt perspektiv avses oftast grupper som har sitt ursprung utanför Europas gränser.

Begreppet mångkultur kan, i en mening, stå för både något deskriptivt och något normativt, det vill säga både ett tillstånd och ett mål eller en form av politiskt ideal med krav på jämlikhet, rättvisa etc. (se exempelvis Eriksson, 2002, Westin, 1999). Många hävdar att det är viktigt att understryka problemet med utsagor som i ett mångkulturellt samhälle ser kulturer som statiska och kompakta enheter sida vid sida av varandra. Den teoretiska invändningen mot en sådan föreställning är att alla kulturer är transkulturella och går in i varandra.

I Sverige har begreppet mångkultur många gånger förståtts som ett grundläggande perspektiv och en förståelseform, det vill säga en definition där kulturen ses som det sätt varpå det vardagliga livet organiseras. Det handlar om en slags vardagskultur, det vill säga det som människor lär sig och behöver kunna som samhällsmedborgare.

Det finns, som tidigare sagts, många sätt att beskriva eller definiera mångkultur. Själva begreppet säger egentligen inget mer än att det på en och samma gång existerar flera kulturer. Det handlar om att fler än två skilda etnisk-kulturella grupper samtidigt finns i landet. Man kan uttrycka att

... multiculturalism refers to something crucial in the contemporary world: that people importantly different from one another are in contact with, and must deal with, each other. All multiculturalists focus on understanding and living with cultural and social difference ... (Fay, 1996: 3)

Mångkultur förknippas också med ett konsensusperspektiv och ett av de mångkulturella uttrycken är integration. Begreppet mångkultur har som nämnts kritiserats och denna kritik har också gällt begreppet kultur som kritiserats då det ofta har setts som något normativt, statiskt och stereotypt i den mångkulturella diskursen. Den viktigaste kritiken gentemot användandet av begreppet mångkultur är att det sker en kulturalisering av olika företeelser. Det innebär att kulturen används som

förklaring till olika sociala och strukturella missförhållanden och även till diskriminering (Ålund & Karlsson, 1996). I tidigare forskning har vi sett detta då problem i undervisningsgrupper relaterades till de invandrades kulturer (Eriksson, 2002). Detta i sin tur utgår från ett synsätt på kultur som något statiskt och för alltid givet.

Det går dock inte att bortse från kulturen i alla sammanhang och vissa menar att ett fruktbart sätt att se på kultur och mångkultur är att göra det utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv (Eriksson & Osman, 2003). Begreppet mångkultur betraktas, trots den kritik som riktas mot det av många, som användbart och denna användbarhet ligger i så fall i

... att det fångar komplex av delade värderingar och idéer som tar sig uttryck i gemensamma traditioner, livsstilar, tolkningsramar, regler etcetera, som blir styrande för människors beteende och varigenom de skapar mening i sitt liv. (Gruber, 2007: 21)

Om man väljer att anta ett konstruktivistiskt perspektiv ser man det mångkulturella som något som konstrueras i interaktion med omgivningen. Kulturen samverkar med det sociala och strukturella och skapar här och nu den mångkulturella situationen. Således är kultur och mångkultur något mycket mer än bara kulturella rötter och traditioner. Det svenska samhället exempelvis och hur det är utformat har stor betydelse för hur mångkulturen konstrueras. Det har till och med hävdats att den konstruerade kulturen är den avgörande faktorn som befäster ojämlikhet mellan människor (Gerle, 2007).

Begreppet mångkultur har främst använts i samband med invandrarfrågor och inte för att beskriva samhället i dess helhet eller majoritetsbefolkningen. Det har därför kommit att fungera som både värderande och ibland stigmatiserande. Mångkultur har helt enkelt förknippats med minoritetsbefolkningen (Pripp, Plisch & Printz-Werner, 2004). Trots att begreppet är starkt kritiserat menar vi att det kan tjäna som en av utgångspunkterna i denna studie. Dess olika betydelser öppnar upp ett spänningsfält som på ett kreativt sätt kan användas för att öka förståelsen för studiens problemställningar.

Tittar man på hur det mångkulturella kommer till uttryck på olika sätt kan man konstatera att vi i Sverige har haft en enhetsmodell och detta har gällt många politikområden (Eriksson, 1998). Denna strävan mot enhetlighet har haft stor genomslagskraft vad gäller skola och utbildning. Fristående skolor och exempelvis etableringen av Ibn Rushd har dock utmanat denna enhetlighet. Man kan se muslimska friskolor som ett exempel på religiösa gruppers strävan att tillfredsställa den egna gruppens specifika behov. Den monokulturella skolan har inte kunnat svara upp till dessa krav utan beskrivs av kritiker som uttryck för en protektionistisk strategi (Ålund & Reichel, 2007).

Det har hävdats att olika minoritetsgrupper behöver en viss grad av avskildhet, ömsesidiga värderingar, ofta gemensamma fiender samt förenande problem för att kunna bli en gemenskap (se till exempel Bauman, 2000; Kymlicka, 1998). I Sverige får invandrargrupper stöd, i en mångkulturell anda, på olika sätt och det skulle kunna beskrivas som att det finns en vilja att uppfylla deras önskningar. Detta blir synligt bland annat i olika policydokument och i lagstiftning. Men denna officiella välvilja innebär att det inte uppfattas som naturligt för olika invandrargrupper att klaga, att visa missnöje eller att driva frågor gentemot staten. Vissa hävdar att minoritetsgrupper därför har haft svårt att visa sin egenart i Sverige (se till exempel Aytar, 2007; Eriksson, 2002). Det talas till och med om en form av underkommunicering av den egna kulturen. Detta kan vara ett problem eftersom det har hävdats att olika minoritetsgrupper behöver en viss grad av avskildhet, ömsesidiga värderingar, ofta gemensamma fiender samt förenande problem för att kunna bli en gemenskap (se till exempel Bauman, 2000; Kymlicka, 1998).

Hur man än väljer att beskriva situationen så har upplevelser från invandrade personer många gånger varit att man bara tillåts att vara olika och avvika inom vissa begränsade ramar. För att bli erkänd eller accepterad bör man dock leva efter vad som uppfattas som svenska normer. Man kan tolka det så att en insocialisering i det svenska ofta är en nödvändighet. Även om svenska myndigheter är välvilligt inställda kan möjligheten att åtnjuta denna välvillighet beskrivas som villkorad (se Eriksson & Lundberg, 2008; Eriksson & Osman, 2003). Vissa forskare beskriver situationen på ett annorlunda sätt när de menar att det i Sverige finns en oförmåga att tillgodogöra sig de resurser som finns hos föreningar som är bildade på etnisk grund. Dessa föreningar möts, menar man, av en utestängande politik som bland annat visar sig i en svag resurstilldelning (Ålund & Reichel, 2007). I denna situation uppstår ofta som en reaktion nya former för mobilisering och organisering (Osman & Eriksson, 2003; Ålund & Reichel, 2007).

Mångkulturbegreppet kan och har använts som en utgångspunkt och som ett analytiskt verktyg i olika studier i syfte att förstå människors livsvillkor och också de skillnader som finns mellan människor. Kulturbegreppet, som en del av mångkulturbegreppet, har dock på senare tid fått en slagsida som innebär att det har essentialiserats vilket medfört att det betraktas som något som faktiskt existerar och något som människor har (Gustafsson, 2007). Ur ett vetenskapligt perspektiv betraktas kultur alltid som en konstruktion, det vill säga som något som skapas och omförhandlas av människor. Därmed kan kultur aldrig beteckna stabila storheter, snarare tillfälliga abstraktioner konstruerade via flöden, möten och konfrontationer. Men även om det i samhället i stort skett en glidning av kulturbegreppet från att vara ett analytiskt verktyg till att beskriva ett särdrag hos människor avser vi att använda begreppet just som ett analytiskt verktyg och som en utgångspunkt.

En postkolonial orientering

Ett annat perspektiv utifrån vilket relationen mellan minoritet och majoritet kan förstås är postkolonialism. Det postkoloniala tänkandet utgår från de effekter som finns kvar i världen av Europas industrialism och kolonialism. Det ger analyser som utgår från tankefigurer om skillnader som klassificerar människor efter kulturell tillhörighet.

Fenomenet kring inkludering och exkludering av människor utifrån bestämda egenskaper är sålunda inte något nytt utan kan ses som del av Europas imperialistiska arv. I Saids (2008) idéhistoriska analys av framväxten av den moderna tidsåldern dras slutsatsen att den koloniala ideologin är starkt förankrad i föreställningarna om Europas överlägsenhet gentemot andra geografiska territorier, kulturer och raser. Said menar att Västeuropas känsla av modernitet konstruerades gentemot invånarna i dess dåvarande kolonier. Genom denna konstruktion kunde Europa projicera en föreställd överlägsenhet och skapa en matris – ett schema – utifrån vilken fortsatta komparationer sker. I denna matris betecknas den kolonialiserade som irrationell, primitiv och ociviliserad, därmed kan europén positionera sig själv som dess raka motsatser – rationell, modern och civiliserad. Den maktordning som instiftades är fortfarande, enligt de los Reyes, Molina och Mulinari (2002), aktuell i dag. Inom det postkoloniala perspektivet talar man om rasism och kulturrasism när förhållandet mellan den kolonialiserade och europén diskuteras. Det hävdas att rådande (kultur)rasism i dagens samhälle kan spåras till ett idéhistoriskt förflutet. Jonsson (2004) menar till exempel att i ett mångkulturellt samhälle har en nyrasism tagit form där exkludering av människor inte längre görs explicit genom hänvisanden till rasmässiga skillnader. Istället, skriver Jonsson, har den föreställningen ersatts med en kulturalistisk rasism där ”kultur” fått ersätta ”ras” då det sistnämnda är ett begrepp som efter andra världskriget förlorat sin legitimitet. Teoretiskt har dock ”kultur” och ”ras” samma användningsområde i sammanhanget då människor reduceras till det ursprung som tillskrivs dem. Denna tillskrivning påverkar hur de behandlas. Det Balibar (2002) kallar för en ”rasism utan raser” syftar på den orubbliga karaktär som ges åt så kallade ”kulturella skillnader”. Kultur blir då synonymt med skillnad, differentiering eller att tillhöra något annat. En tilldelad stämpel som föranleder en diskriminering som fortfarande är påtaglig såväl i Sverige (se till exempel de los Reyes et al, 2002) som i övriga delar av världen (Gilroy 2002; Hall, 1997). Mignolo (2008) anspelar på att all rasism som påträffas i dag bygger på tankefigurer och idéer som instiftades i samband med att Spanien korsade Atlanten och i den efterföljande koloniala expansionen. Den rasistiska matrisen ingår i en process med syftet att förminska människors värde för att rättfärdiga uteslutning utifrån skillnad.

Racialization does not simply say, 'you are Black or Indian, therefore you are inferior'. Rather, it says, 'you are not like me, therefore you are inferior'. (Mignolo, 2008: 17)

Även om den kontext som studeras i detta forskningsprojekt primärt är folkbildningsarenan är det i mångt och mycket ett samhälligt fenomen som studeras. Detta då våra intervjupersoner är representanter för en grupp människor med kultur, etnicitet eller religion som gemensam nämnare och en position som minoriteter i majoritetssamhället. Ali Osman (2007) har visat hur såväl folkbildningsinstitutioner som staten har en utgångspunkt i att utrikes födda skall kunna inkluderas i samhället genom dialog. Denna sker kring en gemensam plattform trots ”kulturella skillnader” mellan majoriteten och minoriteterna.

En utsida kräver en insida, inkludering klarar sig inte utan exkludering, detta på grund av att de konstruerar varandra. Känslan av moral, rationalitet eller förnuftighet bygger på att någon anses utgöra dess raka motsats. Talet om det svenska samhället och den ”svenska” kulturen kan inte överleva utan komponenter som inte anses vara en del av dessa två. Med föreställningen om andra kulturer som oförenliga med ”svenska” värderingar återkommer ropen på att skydda sig mot det hot som de ”Andra” och deras omoraliska handlingar (stölder, förtryck av kvinnor etc.) anses utgöra. Med andra ord används kultur för att förklara hur grupper tänker, handlar och hur de avviker från den ”svenska normen”. Således blir kultur en etikett som placeras på allting som anses komplicerat att förstå. Hos Gilroy (2002) förstås detta fenomen som en mekanism för att hierarkiskt strukturera befolkningsgrupper utifrån hur de avviker eller hotar den nationella gemenskapen. Vissa grupper hotar mer än andra. I sammanhanget kan det konstateras att muslimer och romer hotar föreställningen om det ”svenska” på ett djupare sätt än vad exempelvis nordamerikaner skulle anses göra.

Folkbildning – en samhällelig delaktighetsprocess

Denna studies kontext är folkbildningen. Begreppet folkbildning är inte entydigt. Begreppet ”är svårfångat, halt och producerar en mängd definitionsförslag” menar Larsson (2005:169). I ett svenskt sammanhang betecknar folkbildning flera olika företeelser. Det betecknar institutionerna folkhögskola och studieförbund, men också en process som påverkar känslor och tankar (Larsson, 1995). Tøsse (2009) menar

att folkbildningens idéer, aktiviteter och praktiker återfinns i bildningsprocesser världen över. Det som skiljer är hur de benämns och organiseras.

Folkbildningsbegreppet består av orden folk och bildning och i Sverige kan man ur ett historiskt perspektiv se att folkbildningen fokuserat de lägre samhällsklasserna, folket, i motsats till eliten. Uttryckt på detta sätt understryks att folk står i motsats till elit. Enligt Larsson (1995) kan detta tolkas som att det har handlat om en bildning som vänder sig till andra än om det bara hade talats om bildning. På detta sätt skulle man kunna tolka det så att folkbildning står för tankar om samhällsförändringar (a.a). Nordvall (2005) ser en förskjutning över tid i betydelsen av folk, i folkbildningsbegreppet, från att ha syftat på de lägre klasserna till att i dag tala om att inkludera alla medborgare.

Folkhögskolan, en av folkbildningens institutioner, kan från sin start under 1860-talet och de följande hundra åren ses ha öppnat bildningsvägar för folket (Larsson 1995). De första folkhögskolorna etablerades dock för att bilda bondeklassens söner. Skolorna fanns på landsbygden. Undervisningens innehåll var ämnat åt denna grupp och deras framtida sysslor. Sundgren (2000:94) menar att denna tidiga folkhögskola kan ses som en ”högre skolform”. I takt med att folkrörelserna växer fram får folkhögskolan en annan inriktning. Arbetarna börjar hitta till böndernas folkhögskolor i slutet av 1800-talet. Men trots detta kan man se att folkhögskolorna i dag snarare står för en allmän medborgarbildning än att utbilda arbetarna för deras intressekamp.

Studieförbunden, folkbildningens andra ben, medverkade till att folkrörelserna blev en del av det svenska samhällslivet. Folkrörelserna ”utmanade makten inom arbetsliv, politik och religion” (Larsson, 1995:41). Men för att rörelserna skulle kunna nå sina mål behövde medlemmarna kunskaper. Här kunde studiecirkeln alltså fylla folkrörelsernas behov av att bilda sina medlemmar. Folkbildningen kom på så sätt att bli en integrerad del av folkrörelsernas framväxt. Detta påverkade både det politiska livet och samhällsutvecklingen. Enligt Gougoulakis (2002) blev studiecirkeln en symbol för demokratins genombrott i Sverige. Den förkroppsligade medborgerliga fri- och rättigheter som rätten att organisera sig, mötesfrihet, och ”rätten till (ut)bildning” (Gougoulakis, 2002:155). Studiecirkeln knöts på detta sätt till folkrörelsernas behov. Bildningsarbete var viktigt för rörelsernas opposition och deras praktiska arbete. I takt med att verksamheten växte behövdes en bättre organisation för bildningsverksamheten. Det kom att innebära att folkrörelsernas folkbildningsverksamhet ständigt utvecklades (Arvidson, 2005).

Denna korta tillbakablick visar att folkbildningen kan ses som en samhällsprocess som möjliggjort för folket att få tillgång till kunskap (Larsson, 1995). Vidare kan konstateras att folkbildning befinner sig utanför det traditionella skolväsendet. Detta ger den en koppling till det civila samhället.

I folkbildningspropositionen från 2006 *Lära, växa, förändra* finns en tilltro till dagens folkbildning och dess förmåga att agera i och stärka samhället (reg.prop. 2005/06:192). Det framkommer att staten när förhoppningar om att den folkbildning man stödjer med statsbidrag ska bidra till den utveckling som samhället står inför. Folkbildningen kan erbjuda arenor för diskussion kring framtidsfrågor och samhällets utmaningar. Deltagarna blir på detta sätt delaktiga i samhällsutvecklingen. Det framhålls att folkbildningens lärsituationer stimulerar till deltagande och handling såväl inom som utom folkbildningsverksamheten. Folkbildningen förutsätts på detta sätt bidra till såväl det demokratiska samtalet som framtida demokratiska handlingar.

Folkbildningen knyts fortfarande till föreningar och folkrörelser. Det framkommer att nya rörelser hittar sin plats inom folkbildningen. En annan aspekt som uppmärksammas är att folkbildningen ger kortutbildade och andra eftersatta grupper möjlighet att utvecklas. Vidare skriver man att "(f)olkbildningen bör själv identifiera de målgrupper som är relevanta för verksamheten" (reg.prop. 2005/06:192, sid. 1). Folkbildningens syften kan sammanfattas i följande punkter (reg.prop. 2005/2006:192, sid. 23–24):

- stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin,
- bidra till att göra det möjligt för människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen (genom till exempel politiskt, fackligt, kulturellt eller annat ideellt arbete),
- bidra till att utjämna utbildningsklyftor och höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället,
- bidra till att bredda intresset för och delaktigheten i kulturlivet.

Staten har för den statsbidragsfinansierade folkbildningen angett sju verksamhetsområden eller inriktningar för verksamheten. Funktionen för dessa områden är att vara mål mot vilka folkbildningen ska sträva.

Verksamhetsområdet om *en gemensam värdegrund* framhåller att folkbildningens uppgift är att se till att demokratiska värden, såsom allas lika värde och jämställdhet mellan könen, genomsyrar hela verksamheten när det gäller innehåll, form och organisation.

Det mångkulturella samhällets utmaningar är det andra verksamhetsområdet som staten vill föra fram. Stödet till folkbildningen ska bidra till att utanförskap, segregering, konflikter och diskriminering motverkas. Det kan ske genom att människor med olika bakgrund möts, utbyter erfarenheter och på detta sätt kan öka sin förståelse för varandra. Folkbildningen kan på det sättet bidra till integration genom att öka förståelse och kunskap mellan olika etniska, religiösa och kulturella grupper. En förutsättning är dock att personer med utländsk härkomst har möjlighet att påverka folkbildningens utformning.

Den *demografiska utmaningen* är ett verksamhetsområde där staten vill att folkbildningen ska möta de förändringar samhället står inför. Man vill att folkbildningen på olika sätt ska försöka engagera de unga. Det får dock inte ske på bekostnad av att folkbildningen tappar de äldre deltagarna.

Det *livslånga lärandet* är ett annat verksamhetsområde. Folkbildningen ska här medverka till det livslånga lärandet och till att människor kan erbjudas alternativa vägar till gymnasiekompetens, vidare studier samt till yrkesutbildning.

Kulturverksamhet är det femte verksamhetsområdet som staten vill betona. Man vill genom detta framhålla betydelsen av en lokal och regional drivkraft för den folkliga kulturen.

Personer *med funktionshinder* och ett egenmaktsperspektiv betonas i propositionen. En strävan är att alla skall kunna delta i folkbildningen. Man efterlyser en större lyhördhet och medvetenhet.

Det sista verksamhetsområdet rör *folkhälsa, hållbar utveckling och global rättvisa*. Folkbildning ska bidra till att öka människornas medvetenhet så att vi på sikt ska nå en bättre folkhälsa, hållbar utbildning och global rättvisa.

Den inriktning som staten ger folkbildningen i dag sätter fingret på denna studies problemområde. Folkbildningen ska verka för att dess deltagare ökar sitt samhälliga och demokratiska engagemang. Dessutom ska folkbildningen arbeta för dem som har sämre förutsättningar för studier. I dag finns det grupper i samhället som den etablerade folkbildningen hittills har haft svårt att nå.

Denna studie visar hur tre nya folkbildningsinstitutioner växt fram. Den romska folkhögskolan i Agnesberg har romer i Sverige som sin målgrupp. Verksamheten syftar till att ge kortutbildade romer utbildning. I Kista finns en folkhögskola som vilar på en muslimsk värdegrund. Skolan vänder sig till de boende i förorten som önskar utbildning. Studieförbundet Ibn Rushd, som har verksamhet i olika delar av landet, strävar efter att islam ska bli en del av Sverige. De bedriver verksamhet främst i föreningar som står studieförbundet nära.

En fråga vi ställer i denna studie är om samtliga initiativ vi valt att studera skulle kunna tolkas som ett resultat av en oförmåga hos den etablerade folkbildningen att tillgodose dessa gruppers behov eller som en omöjlighet för folkbildningen att hårbärgera dessa grupper.¹

Folkbildning ett verktyg för minoritetsgrupper?

Fenomenen vi studerat handlar i vid bemärkelse om ett möte mellan det vi kallar för den etablerade folkbildningen och minoritetsgruppers behov. Grupperna vi

¹ Intervjuer med studieförbundens rektorer i samband med etablerandet av Ibn Rushd visar att dessa är några sätt att resonera på (Eriksson & Lundberg, 2008).

har studerat känner sig i något avseende exkluderade i det svenska samhället. Det är orsakat av att de har en annan etnisk, religiös eller kulturell bakgrund än den så kallade "svenska". Att dessa minoriteter organiserar sina egna folkbildningsverksamheter är ett nytt fenomen som vi ser det, eller vi ska kanske kalla det för ett nygammalt fenomen. Liknande utveckling fanns i folkbildningens begynnelse då grupper utifrån sina specifika behov slöt sig samman för att möjliggöra bildning för den egna gruppen

Det som skiljer de nu aktuella grupperna från tidigare grupper är att nu handlar det i stor omfattning om människor med utländsk härkomst (och urinvånare) vilket det inte var i folkbildningens begynnelse. Vad de nu aktuella grupperna har gemensamt är en minoritetsstatus som medför en specifik situation i mötet med representanter för majoritetsbefolkningen. I viss mån delar de också erfarenheten av att ha ett annat modersmål än svenska. De minoritetsgrupper vars verksamhet vi studerat, muslimer, romer och samer, är inom sig inga homogena grupper och därför inte heller lätta att beskriva. De föreningar, grupper och organisationer som står bakom de nu startade verksamheterna kan inte heller sägas representera minoritetsgrupperna som helhet. Personer tillhörande dessa minoritetsgrupper har tidigare funnits och finns fortfarande inom den etablerade folkbildningen, men inte med någon egen organiserad verksamhet. Det är något nytt.

År 2001 utvärderades de nationella minoriteternas, som romer och samer räknas till, deltagande i folkbildningen (Blomster, 2001). Utvärderingen visar att många folkhögskolor och studieförbund har riktad verksamhet till dessa grupper. Några grupper (samer, sverigefinnar och tornedalingar) hade egna folkhögskolor och en grupp (sverigefinnarna) var medlemsorganisation i ett studieförbund. De grupper som drev en egen folkhögskola eller var medlemsorganisation i ett studieförbund tycktes ha betydligt större möjligheter att tillfredsställa den egna gruppens specifika behov (Blomster, 2001).

Vår studie har i mångt och mycket kommit att handla om möten och relationen mellan den etablerade folkbildningen och olika gruppers behov i termer av kultur/mångkultur och integration. Sådana möten mellan olika grupper i utbildnings/bildningskontexter har tidigare studerats, både inom grundskola, folkhögskola och kommunal vuxenutbildning (se till exempel Carlsson, 2002; Eriksson, 2002; Gruber, 2007; Runfors, 2003). Möten som äger rum i andra kontexter, mellan invandrarorganisationer och svenska organisationer, har också tidigare studerats (Aytar, 2007; Eriksson & Osman, 2003). Det nya i den studie som presenteras i denna rapport är att minoritetsgrupperna agerar utifrån sina egna organisationer. Det innebär att mötena snarare blir mellan organisationer/institutioner än mellan olika grupper i samma organisation.

Tidigare forskning

Resonemanget kring mångkultur kan användas då vi ska studera mötet mellan grupper av människor som i någon mening känner tillhörighet till olika kulturer. Dessa kulturer representeras av komplex av delade värderingar, gemensamma tolkningsramar, gemensamma traditioner etc. som styr människors beteende. Vi ser kulturerna som konstruerade i interaktion med varandra och omgivningen. Denna interaktion eller detta möte kulturer emellan kan ske på olika sätt. Dels kan det vara möten som är formella och organiserade utifrån vissa principer, dels kan det vara möten som sker mer spontant. Att studera olika sätt att organisera folkbildning och dess konsekvenser kan vara ett sätt att studera möten mellan representanter för olika kulturer. I exempelvis folkbildningspropositionen beskrivs folkbildningen just som ett möte mellan kulturer.

Det finns olika sätt att organisera folkbildande verksamhet och i stort kan man finna två principer organiseringen sker efter. Det är principer som kan knytas till olika sätt att förhålla sig till människor, kunskap och lärande, det vill säga man kan spåra en teoretisk grund för organiserandet. Den ena principen handlar om att organisera för en mångfald, det vill säga med utgångspunkt i grupper av människor med bakgrund både i Sverige och i andra länder. Ibland har detta i forsknings-sammanhang benämnts integrerade grupper (Eriksson, 2002). Den andra formen, den segregerade principen, handlar om att enbart invandrade personer eller enbart svenskfödda deltar i verksamheten. Den forskning vi valt att presentera fokuserar på de grupper där enbart personer som invandrat deltar. Dessa olika sätt att organisera och dess följder har studerats både vad gäller situationen på folkhögskola och situationen inom studieförbundsvärlden. Detta beskrivs i två avsnitt nedan med referenser till tidigare forskning. Kunskapen från denna forskning utgör en grund för denna studie då den aktualiserar problematiken kring att ge olika gruppers behov utrymme framför tanken om en enhetslösning för alla. Nedan kommer några exempel på forskning rörande detta problemområde.

Mötet mellan "nya" aktörer och folkbildning i termer av integration

De senaste tio åren har ett antal forskningsrapporter som beskriver situationen för invandrade deltagare inom folkbildningen, och då både studieförbund och folkhögskolor, publicerats. Begreppet integration har i detta sammanhang haft intentionen att beskriva en situation där både svenskfödda och utlandsfödda personer deltar i folkbildande verksamhet på formellt sett lika villkor.

I en avhandling från 2002 studerades invandrade personers utbildningssituation inom svensk folkhögskola (Eriksson, 2002). Studien blottlade brister i systemet, och många upplevelser av ojämlikhet och diskriminering beskrevs. Villkoren har med andra ord inte varit lika, utan varierat beroende på vilken bakgrund man som individ har haft. Resultaten visade att verksamhet, organiserad utifrån ett integrerat synsätt, ledde till känslor av utsatthet och diskriminering hos de invandrade deltagarna. Man uppfattade också att det bland de svenskfödda fanns ett ointresse för de invandrades kunskaper och erfarenheter och att förväntningarna som ställdes på dem var lägre än på de svenskfödda deltagarna. Flera talade om fördomar som mötte dem.

Det fanns dock det som var positivt med de integrerade grupperna och det var framförallt att man fick träna det svenska språket, fick en möjlighet att lära om det svenska samhället och uppleva känslor av gemenskap med de svenskfödda inom skolans ram.

Frågan kan ställas om de resultat som visar på negativa effekter av integrerad verksamhet har någon bäring på den situation vi nu studerar. Finns liknande erfarenheter hos dem som vi kallar nya aktörer och är det i så fall en av förklaringarna till att man väljer en organisatoriskt segregerad lösning på sina utbildnings/bildningsbehov?

Mötet mellan ”nya” aktörer och folkbildning i termer av segregation

Om vi skiftar fokus och utgår från segregation som princip för att organisera verksamhet handlar det om olika gruppers försöka att stärka sin identitet. Principen har sina rötter i ett partikularistiskt tänkande, som kan sägas öppna för att komma tillrätta med vad Taylor kallar en särartsblindhet (Taylor 1994). Ett exempel på denna princip är det som brukar kallas identitetspolitik, i vilken kategorierna klass, kön, etnicitet och sexualitet på olika sätt måste synliggöras. Varje särart sägs ha sina specifika behov som på olika sätt måste tillfredställas, vilket anses omöjligt i nuvarande situation och utifrån rådande maktstrukturer. Dessa behov sätts i fokus och relateras till det som uppfattas som normen, det vill säga den västerländske, vite, heterosexuella medelklassmannen. I identitetspolitiska studier intar maktanalyser en central roll. Dikotomier som exempelvis manligt–kvinnligt eller svart–vitt står i fokus. Hävdandet av särarten är ofta till fördel för gruppen, men ibland kan man genom omgivningens agerande fösas in i ett gruppsammanhang man inte själv valt.

I studier av grupper organiserade på ett segregerat sätt inom folkbildning har deltagare beskrivit känslor av utanförskap och att språkinläring, det vill säga i detta fall lärandet av det svenska språket, försvåras. Det var också negativt att det

inte fanns någon kontakt med svenskfödda i studiesituationen. Känslor av utanförskap i folkbildningskontexten måste kopplas till de upplevelser man har totalt av sin livssituation. Enligt resultat från en studie upplevde man nämligen dessutom social, kulturell och politisk segregation. Den segregerade folkbildningssituationen fungerade här som en förlängning och förstärkning av den segregerade livssituationen. Det fanns dock även positiva upplevelser av att vara i segregerade sammanhang. Det var att man inte upplevde att man var utsatt för diskriminering och inte heller för de svenskföddas negativa inställningar och fördomar (Eriksson 2002). I dag tycks en inte oansenlig del av den folkbildande verksamheten vara organiserad i segregerade grupper.²

Liknade resultat som anförts ovan visar forskning kring religiösa fristående grundskolor.³ I dessa skapas kulturella, religiösa och språkliga frizoner som i sin tur genererar trygghet för sina deltagare. Orsaken till startandet av de fristående skolorna är ofta ett missnöje med de kommunala skolorna och förhållandena där. I en intervjustudie med föräldrar som valt att låta sina barn gå i konfessionella fristående skolor framkom ett antal motiv till deras val. Några av dessa kan även ha ett förklaringsvärde då det gäller vuxna och det är till exempel tankar kring att det finns en negativ syn på islam på andra skolor (studien gällde en muslimsk fristående skola) och att det finns en svårighet att göra sig förstådd, med medföljande känslor av förnedrande utanförskap (Berglund 2007).

Här upptäcktes en intressant skillnad mellan de muslimska föräldrarna och de kristna. De kristnas svar visade att de sökte sig till något, medan de muslimska snarare sökte sig bort från den kommunala skolan. I det muslimska fallet handlar det således mindre om religion och mer om demokrati, inflytande och maktindelning (Bunar & Kallstenius 2006). Detta är ett intressant resultat med tanke på det problemområde vi vill studera. En relevant fråga i sammanhanget är om de minoritetsgrupper som är aktuella i denna studie söker sig till något eller bort från något.

2 Att vi påstår detta har sin grund i de kontakter vi haft inom folkbildningen. Detta påstående får dock stöd i uppgifter i Folkbildning 2010. Årsskrift om folkbildning där 66 procent av studieförbundens verksamhet klassas som segregerad, antingen med enbart svenskfödda deltagare eller enbart utlandsfödda.

3 Detta rör den obligatoriska skolan, men resultaten, menar vi, trots detta är relevanta för förståelsen av vår empiri.

Folkbildning ett idealt möte mellan kulturer – en kritisk reflektion

Ofta möter man beskrivningar som tämligen okritiskt för fram lösningar på olika problem och svårigheter i samhället. Detta, menar vi, är speciellt vanligt i olika policydokument. När det handlar om mångkultur framhålls ofta folkbildningen som lösning på olika problem som det mångkulturella samhället skapar. Forskning pekar på riskerna med en sådan tämligen okritisk tilltro till folkbildningen. Denna okritiska tilltro innebär förhoppningar om att nya gruppers möte med folkbildningen kan resultera i att olika grupper når gemensamma värdegrunder. Forskning visar att detta förstärker föreställningar i statens integrationspolitik om att exkluderingen av utrikes födda i huvudsak är en konsekvens av undermåliga språkkunskaper i svenska, brist på demokratiskt etos och kompetens. Folkbildningens roll blir då att rätta till dessa brister för att underlätta de utrikes föddas inkludering i det svenska samhället (Eriksson & Osman 2003, Osman 2005).

I en studie från 2003 studeras situationen inom studieförbundsvärlden utifrån en integrations- och segregationsaspekt (Eriksson & Osman 2003). Studien visar att det inom studieförbunden finns en verksamhet som allmänt kallas integrationsverksamhet, som består av olika invandrarföreningars folkbildande verksamhet, på olika sätt understödd av något studieförbund. Detta tycks vara en relativt vanligt förekommande verksamhet inom vissa studieförbund. Det visar sig vara en komplex verksamhet som kan beskrivas på olika sätt, och beskrivningen tycks också vara beroende av vem som tolkar verksamheten. Studien synliggör ett antal dilemman som är relaterade till tanken om folkbildningen som mötesplats.

Enligt folkbildningsretoriken fungerar folkbildningens olika verksamheter som mötesplatser mellan människor, mellan grupper och mellan kulturer. Detta i sin tur leder till integration. Det problematiska är dock att när det gäller den så kallade integrationsverksamheten så deltog, för det första, oftast endast en etnisk eller religiös grupp. Det kunde exempelvis handla om en muslimsk kulturförening eller en kurdisk förening.⁴ Studiens tolkning är att om integration ska vara möjlig, måste olika grupper mötas. Det skedde inte i denna verksamhet. Det blev endast möten i den egna etniska eller religiösa gruppen. Detta var oftast positivt för de enskilda individerna men ledde inte till en ökad integration, åtminstone inte ur ett mer strukturellt perspektiv. Med detta menas att integration kan definieras som alla människors lika tillgång till bostäder, utbildning, sjukvård etc. En annan viktig del i denna

4 Invandrades organisatoriska delaktighet sker utifrån två grundprinciper, enligt Aytar, 2007. Den ena är invandrarskap och den andra är individualitet. Det vi talar om i denna studie är exempel på det första. Aytar menar att invandrarskapet är en grund för organisering oavsett om det handlar om etnicitet, medborgarskap, religion eller kön.

integration är möjligheten att fatta beslut som rör ens egen situation. Ett alternativt sätt att tolka detta är att se den segregerade verksamheten som ett första led i en integrationsprocess. Det är dock tveksamt om det finns några empiriska belägg för ett sådant resonemang.

För det andra beskrivs mötesplatsen som en plats för den demokratiska dialogen och denna förutsätter att man kan mötas på lika villkor. Så var oftast inte fallet i den relaterade studien (Eriksson & Osman, 2003). Invandrarföreningarna befann sig i underläge och upplevelserna av marginalisering och exkludering var starka. Detta har senare bekräftats av annan forskning (Ålund, Dahlstedt & Ålund, 2008) och känns igen från den refererade studien kring fristående skolor. Den interna demokratin i studieförbunden fungerade inte då invandrarföreningarna inte var representerade i styrelserna, trots att de upptog väsentliga delar av vissa studieförbunds verksamhetsvolym. Denna brist på intern eller lokal demokrati var en återspeglning av hur det såg ut i studieförbundens centrala styrelser (Eriksson & Osman, 2003). Invandrarföreningar eller olika religiösa organisationer uppgavs sakna möjlighet till inflytande på ett formellt plan över den verksamhet de bedriver. Studieförbunden kan när som helst säga nej till verksamhet som de av olika anledningar inte accepterar. I situationer där olika grupperingar har specifika behov är det således inte givet att dessa kan tillfredsställas inom den folkbildande verksamheten. Ett erkännande av behoven från studieförbunden måste först till.

Denna tidigare forskning är en viktig plattform för denna studie. Kanske kan vi i den hitta fruktbara sätt att resonera kring det trendbrott vi nu ser inom folkbildningen.

Studiens kontext och genomförande

I studien har fyra forskare deltagit och fyra olika fall studerats. Varje forskare har haft ansvar för var sitt fall. De fyra fallen, Kista folkhögskola, Agnesbergs folkhögskola, studieförbundet Ibn Rushd samt samernas utbildningscentrum, representerar i sin tur tre olika minoritetsgrupper nämligen samer, romer och muslimer, inom sig heterogena grupper med olika historiska bakgrunder. Gemensamt för grupperna är deras minoritetsstatus i Sverige. Nedan kommer en kortare beskrivning av de tre grupperna.

Tre minoritetsgrupper

Samerna är en grupp som upplevt förtryck och utanförskap i relation till majoritetssamhället under lång tid. Även i dag finns många beskrivningar av upplevelser av fördomar och negativa attityder gentemot samer både från offentliga och från enskilda representanter från majoritetssamhället. I dag är den samiska gruppen en av Sveriges erkända nationella minoriteter och har också status som ursprungsfolk.

Samerna har under drygt 50 år haft en samisk folkhögskola som startades av Svenska Missionsförbundet. Ett syfte med skolan var att uppmärksamhet skulle ägnas åt samernas språk, historia, kultur och yrkesliv samt deras plats i svenska samhället. Man ville trygga samernas framtid.⁵ 1972 bytte skolan huvudman och 1999 namn till Samernas utbildningscentrum.

Den romska gruppen är precis som den samiska en heterogen grupp bestående av grupper av människor som funnits i Sverige sedan 1500-talet samtidigt som en del är helt nyanlända. Romerna är en av de nationella minoritetsgrupper med specifika rättigheter som finns i Sverige. Romerna uppfattar sig som diskriminerade och utsatta för negativa attityder och fördomar. Sverige har bland annat kritiserats av Europarådets kommission mot rasism och liknande intolerans, ECRI, för bland annat romska barns missgynnade situation i skolan. Romerna utsätts för diskriminering i de flesta europeiska länder.

Med stöd av olika organisationer, de flesta romska, startade Agnesbergs folkhögskola, den första romska folkhögskolan i Sverige. Tanken bakom skolan är att romerna ska ha makten över sin egen utbildning. Man arbetar utifrån devisen att ju starkare du är i din egen identitet, desto öppnare är du mot andra.⁶

I dag finns det två muslimska organisationer som bedriver folkbildningsverksamhet i Sverige. En del forskning har intresserat sig för hur muslimsk identitet får en mening genom innebörden av kulturell skillnad i förhållande till majoritetssamhället. Tendensen att framhålla skillnader bland muslimska grupper finns i hela Europa och har ibland kallats islamisering av självet (Metcalf i Carlbom, 1977). En förklaring till detta kan vara att många muslimer är invandrade i de länder de nu bor. Dessutom har de en religiös tillhörighet som är en annan än den kristna som är statsreligion i många västländer. Islam är den största icke-kristna religionen i Norden. Muslimer kommer från olika länder och de politiska, teologiska och religiösa skillnaderna är mycket stora. Muslimer kan således, precis som samer och romer, beskrivas som en heterogen grupp.

De två muslimska verksamheter vi studerat är studieförbundet Ibn Rushd, som bedriver verksamhet sedan 2007, och Kista folkhögskola som också startade 2007

5 www.samernas.se/default.asp?UID=329&menu_item=58

6 www.gbg.fhsk.se

men då som en filial till Sjöviks folkhögskola.⁷ Dessa två organisationer har olika huvudmän och det finns både skillnader och likheter i deras visioner, värdegrund och faktiska verksamhetsinnehåll.

Genomförande

I projektets inledning diskuterade vi i forskningsgruppen projektets inriktning och vilket arbetssätt vi skulle välja. Vi enades om att arbeta på ett likartat sätt i de fyra fallen. Varje forskare fick ansvar för var sitt fall. I samtliga fall har data samlats in genom dokument och intervjuer. Vi har intervjuat personer i likartade positioner i de olika verksamheterna.

Intervjuerna har utgått från en gemensam intervjuguide. Denna guide utarbetades tillsammans. På detta sätt försäkrade vi oss om att likartade frågeområden skulle beröras i intervjuerna. Fördelen med att använda en intervjuguide är att den enbart består av frågeområden som ska bearbetas, och inte av specifika frågor och då intervjuer utvecklas på olika sätt ger det den enskilde forskaren möjlighet att själv avgöra hur frågorna formuleras, liksom i vilken ordning de ställs (Bryman 2004). De personer som vi valde att intervjua är aktiva och engagerade i verksamheterna. Dessutom har de god kunskap om verksamheten. Vi har intervjuat personer som haft insikt i och reflekterat kring verksamheternas tillkomster, grundläggande idéer och värderingar. Dessa personer återfanns i ledande positioner i de olika folkbildningsverksamheterna. Genom att vi intervjuat både rektorer och personer i styrelserna har vi tagit del av både förtroendevaldas och anställdas syn på verksamheten.

I samband med att intervjuerna bokades informerades om projektets syfte. Dessutom informerades vi om att vi önskade spela in intervjuerna. Intervjuerna kom att genomföras på platser som de intervjuade valde. Det innebär att vi i samband med intervjuerna har fått möjlighet att besöka verksamheternas lokaler. Enstaka intervjuer har utförts per telefon. Vid sidan av intervjuer har vi även använt dokument av skilda slag. Det har till exempel varit måldokument, verksamhets- och årsberättelser, informationsmaterial och webbpublicerat material.

I de fyra delstudierna analyseras data utifrån olika perspektiv. Det innebär att kapitlen som redovisar resultaten har olika teoretiska utgångspunkter. Detta är ett medvetet förhållningssätt i projektet för att möjliggöra en bredare belysning av fenomenet. Genom detta förhållningssätt kan vi uppmärksamma olika aspekter. Det gör att vi totalt sett får en vidare belysning av hur nya rörelsers startande av folkbildningsinstitutioner kan förstås. Tillvägagångssättet innebär också begränsningar då det i varje verksamhet finns företeelser som utesluts i och med att ett specifikt

⁷ Den 1 januari 2010 blev Kista en självständig folkhögskola.

teoretiskt perspektiv används i analysen, företeelser som med en annan teoretisk ingång kanske skulle ha fått större uppmärksamhet. I en sammanfattande analys av samtliga fyra fall drar vi ihop insikterna från de olika delstudierna för att i någon mån uppväga denna begränsning. I analysen bygger vi vidare på tidigare forskning inom området som rör frågor kring mångkultur och några av dess uttrycksformer, integration och segregation. Vi för också in ett resonemang kring folkbildning som en aktör i sammanhanget.

Gestaltningen av de fyra fallen

I kapitlen som följer presenteras de fyra fallen. Förutom att kapitlen beskriver olika initiativ har de som nämnts skilda teoretiska utgångspunkter. Varje enskild forskare har också valt sitt eget sätt att presentera resultaten. Det gör att kapitlen skiljer sig åt. I vissa kapitel presenteras teoretiska utgångspunkter innan empiriska data redovisas, medan andra kapitel integrerar teori och empiri. Det första kapitlet belyser med hjälp av deliberativ demokratiteori studieförbundet Ibn Rushds arbete. Därefter följer ett kapitel som med ett postkolonialt perspektiv skildrar den muslimska folkhögskolan i Kista. Det tredje empiriska kapitlet låter oss stifta bekantskap med den romska folkhögskolan i Agnesberg. I detta kapitel används ett sociokulturellt perspektiv. Avslutar gör ett kapitel om Samernas utbildningscenter som inte lika tydligt som de övriga kapitlen utgår från ett specifikt teoretiskt angreppssätt, utan snarare utgör ett exempel på en teoretisk eklektisk utgångspunkt.

Rapporten avslutas med en sammanfattande diskussion där de huvudsakliga resultaten tas upp. Här diskuteras bland annat vad som skiljer och vad som förenar de olika fallen.

Martin Lundberg

2. Ibn Rushd – ett studieförbund i rörelse

Ett nybildat studieförbunds strävan

Ibn Rushd påbörjade sitt arbete 2001. Sedan dess har man arbetat för att via folkbildning stärka muslimers situation i Sverige. Under några år samverkade Ibn Rushd med studieförbundet Sensus. I denna samverkan var Sensus mentor för Ibn Rushd. Då lärde man sig att arbeta som studieförbund och vad det innebär att vara ett studieförbund. Åren 2005–2007 fick Ibn Rushd en kvalificeringsperiod av Folkbildningsrådet. Syftet med den perioden var att Ibn Rushd skulle uppvisa kvaliteter som garanterade att man kunde vara ett eget studieförbund. Sedan den 1 januari 2008 erhåller Ibn Rushd statsbidrag (se Eriksson & Lundberg, 2008).

Den folkbildning som erhåller statsbidrag i Sverige ska verka för ett demokratiskt samhälle. Det innebär att folkhögskolor och studieförbund samt deras medlemsorganisationer och medlemsföreningar ska vara demokratiskt organiserade. Dessutom ska folkbildningsverksamheten stärka och utveckla demokratin i samhället (reg.prop. 2005/06:192). Det kan till exempel handla om att påverka medborgares värderingar och om att främja alla människors lika värde eller jämställdhet mellan könen. Denna demokratistärkande uppgift framställs i folkbildningspropositionen *Lära, växa, förändra* som en väsentlig uppgift för folkbildningen. Till motiven hör att folkbildningens rötter återfinns i ett arbete för demokrati. Att slå vakt om grundläggande demokratiska värden är enligt propositionens resonemang ett centralt och genomgående tema i folkbildningens verksamhet. Folkbildningen har haft och har uppgiften att förklara, försvara och utveckla demokratin. Ett sådant arbete innebär en strävan efter att bland annat ”förankra de gemensamma demokratiska värdena” (reg.prop. 2005/06:192, s 27).

Detta kapitel söker svar på frågor om varför Ibn Rushd etablerades, hur processen att bli ett studieförbund har sett ut samt om vilka erfarenheter som gjorts i mötet med den etablerade folkbildningen. Kapitlet har fem avdelningar. I den första avdelningen *Demokratisk inkludering i samhället* introduceras deliberativ demokra-

titeori. Därefter följer en avdelning som belyser *Studieförbundets profil*. Den tredje avdelningen *Att etablera en organisation tar tid* uppmärksammar Ibn Rushds arbete med att skapa en effektiv organisation. I den fjärde avdelningen *Studieförbundets verksamhet* beskrivs Ibn Rushds folkbildningsverksamhet. Kapitlet sammanfattas i avdelningen *Arbetar för att kunna infria sin vision*.

Demokratisk inkludering i samhället

I folkbildningspropositionen framhålls att folkbildningsverksamheten ska ”förankra de gemensamma demokratiska värdena”. Man kan då fråga sig: Vad är gemensamma demokratiska värden? Är sådana värden en gång och för alltid fasta? Eller är det värden som är stadda i förändring?

I detta kapitel används idéer från deliberativ demokratiteori för att peka på företeelser i Ibn Rushds arbete med att etablera sig som studieförbund. Detta för att kunna belysa hur skälen till att Ibn Rushds bildades, liksom det arbete studieförbundet bedriver, kan förstås ur ett deliberativt demokratiperspektiv. En deliberativ demokrati har delvis andra utgångspunkter än en liberal demokrati. Enligt Benhabib (2004a) sägs en liberal demokrati passa det moderna samhället då den både tillmötesgår och utvecklar de individuella skillnaderna. Men den liberala demokratin förmår inte att hantera alla slags skillnader i samhället. Bland annat är det kulturella och etniska skillnader som prövar den klassiska liberala formelns gränser. Det är åtskillnaden mellan det offentliga och det privata som prövas, framförallt som kultur placeras i privatsfären (Benhabib, 2004b).

I det som kallas för erkännandets politik är det centralt att ge grupper som känner sig förfördelade särskilda rättigheter och lagstadgat stöd. På det viset vill man korrigera den ställning av underordnad som gruppen har fått. Ett dilemma är att denna politik oftast inte skapar någon grund för inkludering i mångkulturella samhällen (Benhabib, 2004a; Taylor, 1994). Enligt Benhabib (2004a) skapar ett mångkulturellt samhälle utmaningar för den liberala demokrati som västvärldens samhällen är inordnad efter. Benhabib förespråkar därför en deliberativ demokratiteori. Skälet är att en sådan demokratiteori kan erbjuda möjligheter att inkludera grupper i samhället på andra sätt än exempelvis den liberala demokratin. Den uppmärksammar pluraliteten, mångfalden av åsikter och värderingar i den offentliga sfären. Värderingarna och åsikterna organiseras i en mångfald av former (Habermas, 1996). Exempel på sådana organisationer är bland annat intresseföreningar, politiska partier, aktionsgrupper, fackföreningar, boendesammanslutningar, medborgarinitiativ och församlingar. I en deliberativ demokratimodell framhålls nätverk, föreningar och organisationer. De möjliggör kommunikation i den offentliga sfären. Genom

kommunikation kan en allmän vilja skapas, eller normer och värderingar som många delar genom att acceptera dessa normer och värderingar som giltiga. För att det ska vara möjligt krävs en fri offentlig sfär i civilsamhället som inkluderar alla (Habermas, 1996; Benhabib, 2004a; Young, 2000). Dessutom krävs en känsla hos medborgarna av att vara delaktig i och tillhöra samhället (Soutphommasane, 2005).

I Benhabibs (1996, 2004a) liksom i Habermas (1996) syn på deliberativ demokrati finns ett dubbelspårigt sätt att betrakta mångkulturalism. Det ena spåret är den officiella offentligheten. Den består av representativa institutioner, dömande makt och politiska partier. Den inofficiella offentligheten är det andra spåret. I den rymms till exempel medborgerliga, kulturella, religiösa och politiska sammanslutningar. Denna offentlighet ”består av de anonyma och sammanlänkande samtal och strider som blir ett resultat av dessa olika gruppers aktiviteter” (Benhabib, 2004a:42).

Den deliberativa demokratiteori som Benhabib (1996, 2004a) och Habermas (1996) beskriver utgår från en diskursteori. En diskurs kan ses som ett rationellt samtal i vilket parterna har för avsikt att komma överens. I dessa har medborgare möjlighet att lyssna till och ta ställning till andras synsätt och åsikter. Benhabib och Habermas skiljer mellan tre diskurser. En moralisk diskurs rör frågan: *Hur bör vi agera i förhållande till rättvisepprinciper?* Idealt sett tar sig svaret på denna fråga uttryck i en gemensam vilja som uppstår ur delade insikter. I denna diskurs agerar parterna opartiskt. Det innebär att de distanserar sig från sitt eget livssammanhang. Det är en förutsättning för att kunna nå en universell vilja. En etisk diskurs besvarar frågor som: *Vilka är och vilka vill vi vara?* Denna diskurs handlar om en autentisk vilja som en grupp kan nå. Det är en gemensam vilja om vilka man vill vara. Det innebär att man inom gruppen är enig om att dela värderingar. Till skillnad från den moraliska diskursen är den etiska diskursen partikulär. Den syftar till att bedöma vad som är det goda och vilka värderingar vårt kollektiv ska leva efter. Den pragmatiska diskursen söker svar på frågan: *Hur kan vi lösa konflikter mellan konkurrerande föreställningar?* Detta är en pragmatisk fråga som innebär att det är en kompromiss som formas. Argumentationen som förs är snarare att betrakta som en förhandling vars syfte är att balansera olika intressen (Habermas, 1995, 1996). Den deliberativa demokratiteorin kan ses lyfta fram en idealbild av hur aktiva och intresserade medborgare deltar i skapandet av samhällets normer och värden.

Genom Benhabibs (2004a) omformulering av diskursetiken, som benämns en interaktiv universalism, blir det möjligt att applicera modellen på mångkulturella dilemman. Skälet är att kulturer erbjuder berättelser (ord) och handlingsmönster (gärningar). Genom samtal och genom de berättelser som människor identifierar sig med kan man få kunskap om vemheten hos andra (Benhabib, 2004a).

Folkbildningen torde kunna ses som en arena där sådana berättelser berättas. Ett studieförbund, som till exempel Ibn Rushd, kan ses som ett medel för en rörelse att berättas sin berättelse. Genom aktiviteter som studiecirkel och kulturarrangemang

kan sådana berättelser förmedlas och prövas. Studieförbunden kan därmed bidra till att skapa verksamheter där människor kan resonera om normer och värden i samhället. Studiecirklar har nämnts som en verksamhet där sådana resonemang kan föras (Larsson, 1999; Sundgren, 2000; Andersson m. fl., 1996; Lundberg, 2008). Kommunikationen i sådana studiecirklar kan beskrivas med Habermas idé om en kommunikativ handling. I en sådan handling söks en förnuftig förståelse genom mellanmännsliga relationer. Den kommunikativa handlingen är förståelseorienterad (Habermas, 1996). Genom att söka efter gemensam förståelse kring normer och värden antas medborgare kunna harmoniera sina världsbilder. När Soutphommassane (2005) resonerar kring deliberativ demokrati gör han det i ett sammanhang av ett mångkulturellt medborgarskap. Ett sådant medborgarskap har olika betydelser. I teorin uppmärksammas minoriteter och gruppsspecifika rättigheter, medan det i praktiken ramar in av universella rättigheter och medborgarliga rättigheter. Han menar att ett mångkulturellt medborgarskap kräver att medborgarna överlägger i frågor om skillnader dem emellan. Dessutom kräver överläggandet, deliberationen, att man är öppen för att förändra sina omdömen, sina preferenser och attityder i interaktionen med andra. Detta svarar mot den strävan som finns i deliberativ demokratiteori om att nå en livsvärld där värden delas (Habermas, 2003). För att nå den krävs en process där samtliga berörda får delta på lika villkor. Det idealtypiska resultatet blir en livsvärld där ingen dominerar någon annan. I ett sådant idealtillstånd beaktas allas vilja. Detta är möjligt genom att medborgarna kan agera och kommunicera mot bakgrund av delade värden liksom av ett gemensamt system av normer och regler (Habermas, 2003).

Studieförbundets profil

Folkbildningens organisationer kännetecknas av att de har en profil som framhåller olika värden. Företrädare för studieförbund anser att deras värdegrund är viktig. Den ger dem en legitimitet i uppdraget som studieförbund (Eriksson & Lundberg, 2008). Värdegrunden ger dem deras samhällsuppdrag. Ofta står de någon social rörelse nära (Arvidson, 2005). Bland de etablerade studieförbunden finner man förbund som står arbetarrörelsen, nykterhetsrörelsen och väckelserörelsen nära. På detta sätt kan studieförbunden anses bidra till den mångfald av värden i samhället som är väsentlig för en deliberativ demokrati (Benhabib, 2004a; Dryzek, 2000; Habermas, 1996). Nedan följer tre avsnitt som illustrerar hur Ibn Rushd tar sig an sitt uppdrag som studieförbund. Dessa avsnitt svarar på frågor som varför studieförbundet bildats liksom om hur mötet med den etablerade folkbildningen har utvecklats.

Ibn Rushds arbete utgår från islam

Ibn Rushd beskrivs som ett religiöst studieförbund av Folkbildningsrådet och nämns vid sidan av det frireligiösa studieförbundet Bilda och Sensus studieförbund, som står Svenska kyrkan nära. Ibn Rushd utgår från en muslimsk grundsyn på livet. Det gör att den berättelse som Ibn Rushd vill berätta utgår från islam. Genom folkbildningsverksamhet vill man bidra till att islam blir en naturlig del av Sverige. Dels vill man överbrygga gapet mellan muslimer och icke-muslimer, dels vill man att islam ska erkännas som en del av Sverige. I Ibn Rushds vision framkommer varför ett muslimskt studieförbund behövs.

Ibn Rushds vision är att islam ska vara en självklar del av Sverige. Vi vill inte att Sveriges muslimer ska vara passiva och alltid vara de som får svara på frågor, som andra definierar. Vi vill vara aktiva och vara de som leder samtalet. De som inför nya ämnen och som är delaktiga i att bygga det nya Sverige. Det kan handla om vad islam är, men lika väl om vad svenskhet är. Svenskhet för oss är något föränderligt, något som rymmer mer än en religion och något som berikas av mångfald.
(www.ibnrushd.se 2009-08-07)

Visionen som citatet uttrycker rymmer flera aspekter. En är att studieförbundet vill göra sig till talesman för islam och muslimer i Sverige. Visionen är att islam har en självklar plats i ett Sverige som är i förändring. Genom att aktivt driva frågor som rör ämnen som handlar om delaktighet och integration i samhället kan man nå visionen. Den deliberativa tanken om vikten av en mångfald av värderingar och åsikter framträder här (Habermas, 1996; Young, 2000).

Ibn Rushd vill vara med i samtal där samhällets normer och värderingar tar form. Det kan ses som en kritik mot att man hittills inte har fått vara med. Med en deliberativ demokratitanke innebär det att islamska värden inte har haft någon röst på de arenor där samhällets normer och värderingar formas. Sett ur ett deliberativt demokratiperspektiv innebär det att muslimer känner att de inte har fått vara med och överlägga kring samhällsfrågorna. Detta trots att de känner sig berörda av frågor om normer i samhället (jfr Benhabib 1996). För muslimer i Sverige innebär studieförbundet en möjlighet att kunna vara med och påverka samhället. En jämförelse kan göras med muslimska friskolor för grundskolan. Berglund (2009) menar att tillkomsten av sådana skolor kan ses som en politisk handling vars syfte är att nå erkännande och jämlikhet.

I intervjuerna med Ibn Rushds företrädare framkommer att det i dag är viktigt att upplysa om islams förhållningssätt till demokrati, mänskliga rättigheter, mångfald och samlevnad. Denna upplysning menar man är viktigt för både muslimer och

icke-muslimer. Ibn Rushds representanter tar avstånd från den typ av islam vars företrädare agerar med våld och vapen. Ibn Rushd har, enligt en av de intervjuade, valt att ”satsa på den intellektuella sidan”. Skälet är att det gör det möjligt att förstå varandra bättre.

Via förnuftiga resonemang kan således Ibn Rushds vision förverkligas. Här ingår att pröva normer och värderingar. Detta kan ses som att Ibn Rushd bjuder in andra och sig själv till samtal om moraliska frågor i samhället (Benhabib, 2004a; Habermas, 1996). Det sker genom olika verksamhetsformer så som studiecirklar, religionsdialoger, kulturarrangemang och annan verksamhet för att bilda medborgare om islam och muslimers situation. En av de intervjuade menar att de vill vara med och ”skapa en muslimsk svensk identitet” (Intervju 1). Samtidigt framhålls det att Ibn Rushd inte är något ”religiöst” studieförbund.

Och när vi säger att vi är ett muslimskt studieförbund, det betyder inte att vi är ett religiöst studieförbund. Det är en stor skillnad. Vi predikar inte islam och vi kallar inte folk till att bli muslimer. Utan vårt sätt att jobba är att vi använder religion och bakgrunden som praktik för att kunna lyfta upp målgruppen. Och även för att kunna belysa majoritetssamhället om islam med siktet på att leva tillsammans. Inte att få folk att konvertera till islam. (Intervju 3)

Citatet ovan understryker att syftet med Ibn Rushds verksamhet är att stärka förståelsen för islam och muslimer. Med andra ord att få den egna värdegrunden accepterad, vilket kan stärka den egna gruppens förutsättningar att verka i samhället. Det som eftersträvas är en integration där parterna känner varandras förutsättningar. Religion är, enligt en av de intervjuade, något som man ska leva med. Den ska inte göra det besvärligt för den enskilde individen att leva. Därför ska inte svaren på frågor sökas i andra sammanhang än det svenska. I de muslimska länderna har religionen utvecklats och anpassats efter nya förhållanden. Även den islam som praktiseras i Sverige ska vara färgad av de förutsättningar och villkor som finns i landet. Detta kan ses som ett exempel på det som nämndes tidigare om att de som deltar i deliberationer ska vara öppna för att förändra sina ståndpunkter.

Islam och folkbildning förenas i kärnvärden

Ibn Rushd sammanfattar sin målsättning, sin värdegrund och sin syn på folkbildning i fyra kärnvärden. Dessa värden ska vägleda såväl studieförbundets strategiska arbete som den folkbildningsverksamhet som realiserar i till exempel studiecirklar

eller kulturarrangemang. I kärnvärdena knyts Ibn Rushds mål, värdegrund och folkbildningssyn samman.

Det första kärnvärdet *mötet* menar Ibn Rushd är centralt i såväl folkbildningen som i den muslimska kulturen och religionen. I Ibn Rushds verksamhet handlar mötet om erfarenhetsutbyte och dialog. Det gäller bland anställda och för deltagare i verksamheten. *Reflektion* som är det andra kärnvärdet ligger nära det första. Reflektion är det som mötet ska utmynna i. Detta handlar om att ställa kritiska frågor, reflektera och om individens eget växande. Det finns en medvetenhet om att reflektion kräver tid. *Stolthet*, det tredje kärnvärdet, är mer av en attityd som krävs för att nå förbundets mål. Samtidigt kan man se att detta kärnvärde rymmer en sorts verksamhetsdeklaration. Dels ska man satsa på verksamhet som ”stärker den muslimska gruppens egenmakt och stolthet” (www.ibnrushd.se), dels önskar man att deltagare och anställda ska vara stolta över att vara del av Ibn Rushds verksamhet. Även det fjärde kärnvärdet, *förändring*, innehåller en attityd. Attityden innebär att inte vara rädd för att vara obekvämt, för att våga förändra det som inte är bra. Om folkbildningen känns ”konservativ och traditionell” ska inte Ibn Rushd fastna i det. Dessutom önskar man bidra till förändringar i dagens samhälle. Exempel som ges på sådan förändring är att förståelsen mellan muslimer och icke-muslimer blir bättre, eller att det politiska deltagandet ökar i Ibn Rushds målgrupp.

Våra kärnvärden hänger ihop. Mötet och tiden till reflektion är en förutsättning för att kunna känna stolthet. Reflektion är en nödvändighet för att se missförhållanden. Stolthet krävs för att våga kräva förändring. Förändring är svårt att driva ensam, det görs enklast i mötet med andra.
(<http://ibnrushd.se/>)

Här framkommer att folkbildningen ger möjligheter. Genom folkbildningsverksamheten kan verksamheter arrangeras som möjliggör en intellektuell bildning. En sådan kräver det möte och den reflektion som återfinns i kärnvärdena. En av de intervjuade sammanfattar det på följande sätt.

Möte, vi kommer att träffa alla människorna. Reflektion, och sen vi ska ha nån typ av reflektion i alla moment som vi jobbar antingen internt eller externt. Sen vi också vill vi skapa en stolthet bland målgruppen som vi sysslar med och även bland majoriteten. Att folk ska var stolta att dom stödjer med statsbidrag ett sådant studieförbund som arbetar öppet och för mångfald och så vidare. Sen det fjärde steget för oss att skapa förändring. Förändringen kan vara självklart att man motarbetar islamofobiska åsikter eller dom rasistiska tankarna som finns mot islam och även att motarbete det som vi har kommit med vi och Sensus, producerat en termi-

nologi som inte fanns tidigare som heter "västfobi" bland den muslimska målgruppen. (Intervju 3)

Citatet är intressant då det illustrerar hur Ibn Rushds avser att arbeta med normer. Genom möten ges möjlighet till meningsutbyten. Dessa syftar till att bringa förståelse om olikheter. De två fobier som nämns i citatet, *islamofobi* och *västfobi*, menar man kan överbryggas med folkbildningsverksamhet. Att arbeta med integrering, som de intervjuade uttrycker, innebär att arbeta med normer. Detta arbete syns till exempel i studiecirkelmaterialet *Att leva som muslim i Sverige* (u.å) i vilket de två ovan nämnda fobierna ges utrymme. Vidare framkommer i detta material att den muslimska gruppen får stå till svars för terrorhandlingar som utförs i islams namn och för annan brottslig verksamhet som enskilda muslimer utför. Därför blir det viktigt att bekämpa främlingsfientlighet som kan växa sig stark mot bakgrund av sådana brott. Ett sätt bemöta detta är att engagera sig i föreningar som tar ställning mot exempelvis främlingsfientlighet. Likaså nämns att rädslan för det västerländska hämmar integrationen och mångfalden på samma sätt som islamofobi. Västfobi innebär att det som västvärlden står för avfärdas på ett onyanserat sätt av en del muslimer. Fobierna som nämns rör rädsla för normer och värderingar som man inte känner. Ibn Rushd vill arbeta för att människor ska förstå varandras normer i syfte att de ska lära känna *vemheten* hos andra (jfr Benhabib, 2004a).

De två fobierna som nämns i citatet visar att såväl majoriteten som minoriteten ska lära sig vem den andre är. Att Ibn Rushd arbetar med västfobi beror på att det i den egna målgruppen finns en osäkerhet inför det svenska majoritetssamhället. När Ibn Rushd började arbeta med företeelsen västfobi mötte man ett visst motstånd eftersom termen var okänd. Detta understryker en vilja hos Ibn Rushd att använda folkbildningen för att lära om varandras normer och värderingar. Arbetet med att övervinna dessa två fobier pekar på något som utifrån den deliberativa teorin kan betraktas som en önskan att få till stånd såväl moraliska som etiska diskurser (Benhabib, 2004a; Habermas, 1996).

Att etablera en organisation tar tid

Ibn Rushds arbete med bildnings- och demokratiskapande verksamhet kräver en gedigen organisation för att verksamhetsidéerna ska kunna förverkligas. De intervjuade återkommer till att den egna organisationen är en hämsko för verksamheten. En stabil organisation krävs dels för att man ska kunna uppfylla kraven från statsbidragsgivaren, dels för att man ska kunna genomföra verksamheten på ett effektivt sätt.

Denna avdelning rör hur mötet med den etablerade folkbildningen har sett sig ut ur Ibn Rushds perspektiv och hur processen för studieförbundets utveckling har sett ut. Där Folkbildningsrådet står för en påbjuden riktningssgivare för organisationen ger de andra studieförbunden olika bilder av hur man lyckats med sina organisationer. Nedan följer tre avsnitt. I det första diskuteras den interna organisationsstrukturen i Ibn Rushd, i det andra avsnittet är det relationen till medlemsorganisationerna som berörs och i det tredje avsnittet är det studieförbundets ekonomiska ramar som diskuteras.

Tydligare värden i en organisation med effektiv arbetsfördelning

Studieförbundets arbete visar att situationen inte är tillfredsställande och att verksamheten blir lidande. I intervjuerna är jämförelser med andra studieförbund frekventa. Jämförelserna ger perspektiv på den egna situationen. Mötet med den etablerade folkbildningen har gett insikter om hur man driver ett studieförbund. Men resan fram till att kunna driva den folkbildningsverksamhet man önskar är bara påbörjad. Man saknar kraften att i dag fullt ut genomföra den verksamhet man önskar. Det innebär att man bara är i början av processen som ska leda fram till att man kan agera som ett studieförbund.

En punkt som behöver utvecklas är organisationsstrukturen i sig. Ibn Rushds administrativa organisation består av en nationell nivå och fem distrikt. I och med att distrikten bildats har en geografisk indelning gjorts av Sverige. Ett dilemma som nämns är att distrikten vid tiden för intervjuerna inte hade några distriktschefer. Det gjorde att den nationella förbundsrektorn i praktiken var distriktschef för fem distrikt. På samma sätt förhöll det sig med ekonomihanteringen. I citatet nedan framkommer att den minimala organisation som Ibn Rushd har medfört problem. Med få anställda krävs att ideella krafter bistår i arbetet. Man menar dock att inte alla uppgifter kan skötas ideellt. Distriktens ekonomi är exempel på en sådan uppgift.

/.../ att överlämna bokföring o revision till en ideell kraft, därför att om dom skulle misslyckas i det, så skulle vi få väldigt mycket, ja det skulle va kaos. Och det skulle kunna ta ner hela Ibn Rushd i fall det blir för fel. Och därför så går all ekonomi då via central, för här på central nivå har vi en ekonomisk kompetens att bokföra och så. Men samtidigt så leder det ju till, att indirekt blir det ju så att inte att vi har beslutsmyndighet men det kan ju kännas så att dom hela tiden måste be oss om pengar för att ha verksamhet i distriktet, /.../ det finns en otillräcklig kunskap om varför man

egentligen gör så här så kan det upplevas som att allting styrs på centralt håll. (Intervju 2)

Det som framkommit ovan visar att Ibn Rushd har tvingats bli mer centraliserade än de önskar. Detta kan skapa osäkra relationer inom studieförbundet. Det framkommer att anställda i distrikten upplever att de får be den centrala nivån om pengar för att kunna genomföra verksamhet. Även statsbidragsfördelaren menar att detta inte är någon bra organisationslösning för ett studieförbund.

Situationen som Ibn Rushd befinner sig i gör förbundet beroende av ideella krafter. Relationen mellan ideella och professionella krafter i organisationen skapar tre problem. För det första måste den som får ett ideellt styrelseuppdrag i Ibn Rushd vara beredd att göra en viss insats utöver att delta i möten. Ledamöterna i den nationella förbundsstyrelsen har samtliga ett ansvarsområde att bevaka. För det andra har ordföranden för den nationella styrelsen under en period varit tvungen att vara tjänstledig på tjugofem procent från sitt ordinarie arbete för att kunna arbeta för Ibn Rushd. För det tredje finns det på distriktsnivå en situation där personer byter roller. I ena stunden kan en person vara förtroendevald och i den andra anställd som konsulent. Det skapar otydliga relationer mellan de professionella och de ideella krafterna.

För att stärka organisationen söker man olika lösningar. En sak man arbetar med är att tydliggöra organisationens idéer. Det handlar bland annat om att hjälpa de anställda att argumentera för Ibn Rushds idéer och värden. Genom att utveckla kompetensen i organisationen hoppas man kunna skapa tydligare rutiner och strukturer. Dessutom finns en lösning som är mer pragmatisk, nämligen att visstidsanställa personer för att avlasta en hårt arbetande personalgrupp.

Relationen med medlemsorganisationerna kräver tydlighet

Ytterligare en del i arbetet med att stärka studieförbundets organisation sker mellan Ibn Rushd och dess medlemsorganisationer. När det gäller att samla muslimska föreningar och organisationer i sin verksamhet arbetar studieförbundet för den breda muslimska gruppen i Sverige. Det innebär att man är öppen för organisationer som representerar olika inriktningar av islam. Det syns bland medlemsorganisationerna där både sunni- och shiamuslimer finns med liksom tre av de fem muslimska riksförsamlingar som finns i Sverige. Andra typer av organisationer som är anslutna är intresseorganisationer som till exempel scouter, kulturorganisationer och ungdomsorganisationer. På lokalnivå kan det vara både lokalavdelningar till medlemsorganisationer och andra föreningar som är anslutna.

Arbetet innebär dels att utveckla och tydliggöra relationen mellan studieförbundet och medlemsorganisationerna, dels att stödja utvecklingen i medlemsorganisationer och föreningar. Det förstnämnda kan ses som ett slags studieförbundets interndemokrati, medan det senare rör en organisationsstruktur i civilsamhället som den deliberativa demokratin önskar (Benhabib, 2004a). Att ägna arbete åt att stödja föreningar innebär att skapa en struktur i civilsamhället där den egna målgruppen kan aktivera sig i demokratiprocesser.

Under sin korta tid som studieförbund har Ibn Rushd lärt sig att relationerna till medlemsorganisationerna är viktiga. Framförallt är det viktigt att göra relationernas karaktär tydlig. Genom att tydliggöra rollerna menar man inom Ibn Rushd att trygghet skapas för både medlemsorganisationer och studieförbund. En av de intervjuade berättar om en incident där en medlemsorganisation trodde sig ha större befogenheter.

Det har uppstått vad man kan kalla missförstånd. Nån' medlemsorganisation trodde att de kunde direktstyra verksamheten. Där var vi tydliga att det är styrelsen som ska bestämma. Och att de är välkomna med åsikter och förslag till förbundsstämman och det som bestäms på förbundsstämman ska gälla för alla. (Intervju 1)

Ibn Rushds företrädare framhåller att relationen till medlemsorganisationerna är viktig. En av de intervjuade menar att som studieförbund ”representerar de egentligen bara medlemsorganisationerna” (Intervju 2).

En annan sida av arbetet med medlemsorganisationerna är att stödja dem i deras organisationsarbete. Det handlar om att stärka föreningarna på olika sätt. Det är symptomatiskt att det första studiematerialet som Ibn Rushd tog fram handlar om föreningsarbete. Studiematerialet syftar till att stödja föreningsengagerade i deras förståelse av vad föreningsarbete innebär. Det kan ses som att föreningar fostras in i svensk föreningsstradition.

/.../ av olika anledningar ligger de inte på samma nivå som andra svenska organisationer som har en lång bakgrund med erfarenhet och även resurser. Dom flesta av våra organisationer är svaga och saknar resurser och saknar organisationstradition. Och vi ser en av våra uppgifter att vi börjar med det som finns och tillsammans försöka utveckla oss och våra medlemsorganisationer. (Intervju 1)

Citatet ovan understryker det som nämndes i avdelningens inledning om att Ibn Rushd jämför sig med andra studieförbund. Jämfört med andra studieförbund upp-

lever man sig ha resurssvaga medlemsorganisationer. Det gör att man även arbetar med att upplysa föreningarna om vilka möjligheter de har.

Ekonomi är begränsande

Det har redan framkommit att Ibn Rushd arbetar med att skapa och omskapa sin organisation hämmas av begränsade ekonomiska resurser. Statsbidraget upplevs knappt räcka till att både förvalta och utveckla verksamheten. Upplevelsen är att det är svårt att bedriva och utveckla verksamheten med den statsbidragsfinansiering man har. Samtidigt måste det skapas utrymme för medarbetarna att göra ett bra arbete och att må bra. Här menar man sig i tanken ha utformat en organisation som matchar förbundets vision, men den kan inte förverkligas fullt ut.

Det är det största bekymret i organisationen. Vi har skapat teorin vi har skapat rutiner. Men vi kan inte följa dem på riktigt för att det inte går i praktiken. (Intervju 3)

Det framkommer att man för diskussioner med Folkbildningsrådet om detta. En av de intervjuade menar att man inom rådet förstår Ibn Rushds situation – att det är svårt att bedriva god studieförbundsverksamhet med det begränsade statsbidrag som verksamheten genererar. Samtidigt har studieförbundet en medvetenhet om och acceptans för det system som gäller.

Det är inte enbart Ibn Rushd som arbetar med en begränsad ekonomi, även deras medlemsorganisationer gör det. Det innebär att man inte kan räkna med något ekonomiskt stöd från dessa. Det framkommer en tanke i en intervju om att andra studieförbund kanske har möjlighet att få stöd av starka medlemsorganisationer.

Problemet är att våra medlemsorganisation behöver hjälp. Dom kan inte hjälpa oss dom behöver hjälp. Det skiljer oss från dom andra folkrörelser. Om vi hade starka medlemsorganisationer som har hundra års organisationstradition bakom sig och resurser hade vi kunnat klara oss. Vi skulle inte behöva mycket hjälp. Men så är det inte i fallet för oss. (Intervju 1)

Detta visar att den muslimska gruppens organisationer i Sverige arbetar med små medel. För Ibn Rushd innebär det krasst att de inte kan få ekonomisk hjälp från sina medlemsorganisationer. Ytterligare ett exempel på svårigheter som möter Ibn Rushd i dag är en misstänksamhet mot islam och muslimer. I vissa kommuner och organ har Sverigedemokraterna plats. Deras inställning gentemot islam gör det svårt för Ibn Rushd i vissa sammanhang.

Vi motarbetats mycket av SD till exempel /.../ SD:s politiker i L:s kommun har tackat nej till bidrag till Ibn Rushd. (Intervju 3)

Det gör att Ibn Rushd känner sig extra granskade när de söker pengar för verksamhet och projekt i vissa kommuner. Granskningen upplevs vara tuffare än den andra studieförbund får. Dessutom kan andra organisationers samarbetsvilja minska. De vill inte riskera något genom att samarbeta med Ibn Rushd.

Studieförbundets verksamhet

I denna avdelning ställs Ibn Rushds verksamhet i centrum. Till syvende och sist är det genom sin verksamhet som studieförbundet kan uppfylla sina mål och visioner. Via studiecirklar, kulturarrangemang och andra verksamheter har studieförbundet möjlighet att vara med och påverka samhället man befinner sig i. Tidigare i kapitlet framkom att studieförbundet grundades för att tillgodose målgruppens utbildningsbehov. Men man har även ambitionen att sprida kunskap till personer utanför målgruppen om islam och muslimers situation i samhället. Båda dessa inriktningar önskar man tillgodose med sin folkbildningsverksamhet. Att Ibn Rushd valt att arbeta inom folkbildningen medför att verksamheten måste ske inom vissa ramar. Folkbildningsarbetets genomförande och organiserande villkoras av statsbidragsbestämmelserna. Önskas statsbidrag för verksamheten måste den arrangeras i enlighet med villkoren. Som nämndes ovan upplevs systemet för ekonomisk ersättning i form av statsbidrag vara hämmande.

Verksamhetens utgångspunkt är den egna profilen

Ibn Rushd önskar förverkliga sin vision i verksamheten. Genom folkbildningsverksamhetens utbildnings- och kunskapsprocesser finns möjligheter såväl att öka målgruppens engagemang i samhället som att informera och bilda andra om muslimers situation och om islam. Med andra ord är det via verksamheten som den typ av moraliska diskurser blir möjliga som enligt den deliberativa demokratiteorin leder till inkludering i samhället (Benhabib, 2004a). I fallet med Ibn Rushd kan de studiecirklar, kulturarrangemang och annan gruppverksamhet som man arrangerar tolkas som arenor som möjliggör sådana diskurser. Syftet med verksamheten är att bidra med bildning och integration. Det framkommer i intervjuer att exempelvis cirkeldeltagare ska få möjlighet att koppla Ibn Rushds profilfrågor till andra samhällsfrågor som exempelvis integration.

Vi vill att våra studiecirkelledare och studiecirkeldeltagare ska förstå och ska förstå vikten av det här momentet när de läser Koranen, eller haditherna eller Profetens berättelse och kunna anknyta den vår profil mångfald, integration, demokrati. Det ska handla hela tiden om att den kopplas vidare till något ämne som berör samlevnad och integration och mångfald. Vi har lyckats men detta, men självklart finns brister fortfarande. (Intervju 3)

Denna profil uttrycker den strävan till inkludering av målgruppen i samhället som man arbetar för. Det innebär samtidigt att verksamheten ska sätta ljus på normer och värderingar som hindrar eller möjliggör för målgruppen att bli inkluderad i samhället. På ett sätt kan man säga att det handlar om att föra resonemang om skillnader. Denna ambition kan knytas samman med den kvalitetsdiskussion som sker inom studieförbundssfären i dag. En diskussion som framhåller vikten av att studieförbunden når ut med sin profil eller sina värderingar i sina bildningsarrangemang. En av de intervjuade ger ett exempel på detta.

Vi måste ha kvalitet på våra studiecirkelar. /.../ Så vi har jobbat hårt i år och även i fjol i slutet av år 2008 för att kunna, faktiskt kunna granska alla studiecirkelar och dom ämnen man håller inom studiecirkelarna. Det blir till exempel, att läsa, koranläsning, vi godkänner vi inte den. Vi säger koranläsning men vad handlade verserna om. Till exempel koranläsning och kvinnans roll i samhället i form av kombination mellan det som samhället erbjuder och det som koranen erbjuder. (Intervju 3)

Citatet ger uttryck för hur kvalitetsdiskussionen går hand i hand med den ambition Ibn Rushd säger sig ha. Verksamhetskvaliteten är bra först när teman som mångfald, demokrati eller integration är närvarande. Exemplet i citatet visar att studiecirkelar bör ha ett brett anslag för att Ibn Rushd ska godkänna dem. Just detta exempel kan ses som ett uttryck för hur man arbetar med frågor som ligger i linje med den etiska diskursens frågor om vilka man vill vara och vilka värden man vill leva efter som grupp (Benhabib, 2004a; Habermas, 1996).

En black om foten för Ibn Rushds breda ambition är att studiecirkelar till betydande del bedrivs i medlemsföreningar och medlemsorganisationer. Det gör att studieförbundet mest når den egna målgruppen. Strävan att studiecirkelverksamheten ska vända sig till fler än den egna målgruppen har fått skjutas på framtiden.

Majoriteten är muslimer. Tyvärr har vi inte hunnit ha ett öppet utbud på grund av resurser. Vi hoppas nästa år. Några aktiviteter föreläsningar och

seminarier och så är riktade mot samhället. Men vi är inte nöjda med denna insats. Precis om andra studieförbund vill vi ha en katalog.

(Intervju 3)

Att studiecirkelverksamheten är begränsad till den egna målgruppen menar man beror på att de ekonomiska resurserna inte räcker till. Att arrangera studiecirklar för en bredare allmänhet kräver mer. Kanske kan man även ana att den breda ambitionen skapar en splittrad verksamhet.

Projekt vidgar folkbildningsmöjligheterna

Inom Ibn Rushd drivs ett antal projekt. Dessa drivs med annan ekonomisk finansiering än det statsbidrag som Folkbildningsrådet fördelar. Projekt gör det möjligt för Ibn Rushd att vidga sin verksamhet liksom att fokusera på vissa teman. Gemensamt för projekten är att de utgår från Ibn Rushds mål att stärka muslimernas situation i Sverige. Dessutom finner man att den breda ambition som beskrevs i föregående avsnitt också syns i projekten. Den gemensamma strävan i dessa projekt är att överbrygga klyftor i samhället och att motverka utanförskap. Nedan ges tre exempel på projekt som nämns i intervjuerna. Dessa projekt skiljer sig åt när det gäller hur man går till väga för att förverkliga sin vision.

Fredsagenterna, Muslimska fredskultur, är ett projekt som rönt uppmärksamhet i medierna. Projektet som påbörjades under Ibn Rushds kvalificeringsperiod drivs tillsammans med studieförbundet Sensus. Syftet med projektet är att informera om islam som en fredlig religion. Det sker genom att man ger unga muslimer i Sverige kunskaper med vilka de kan bemöta dem som ifrågasätter islams fredsbudskap. Ungdomarna utbildas i frågor om demokrati, konflikthantering och muslimska värderingar. Efter utbildningen ska de till exempel besöka skolor och informera om islam och fred. En av de intervjuade berättar om ett besök på ett större svenskt industriföretag. Under detta besök fanns det en frågestund. Frågor som först upplevdes dumma och pinsamma visade sig senare vara bra. Dessa frågor hjälpte till att belysa olika värderingar. Exemplet visar hur Ibn Rushd arbetar. Hur man lyfter fram den egna målgruppens situation och värden för att få till stånd meningsutbyten kring normer och värderingar i samhället.

Forix, eller *förorternas riksdag*, är ett projekt som syftar till att vidga delaktigheten och inflytandet i samhället. Målgruppen är förortsungdomar. Med projektet vill man främja mötesplatser för ungdomar i Sveriges förorter för att därigenom öka deras demokratiska medvetenhet. Genom projektet önskar man ge ungdomar kunskap om hur de genom delaktighet kan påverka samhället. En central utgångs-

punkt är att samhället inte kan utvecklas om inte alla har möjlighet att vara med. Man menar att många röster i förorterna förblir ohörda därför att dessa röster inte förmår att göra sig hörda. Projektet syftar till att bilda ungdomar kring demokrati och samhällsengagemang. En förhoppning är att projektet kan knyta kontakter mellan förortens ungdomar och etablerade partier och organisationer. Forix finansieras av Allmänna Arvsfonden och drivs av Ibn Rushds studieförbund i samarbete med bland annat medlemsorganisationerna Sveriges Unga Muslimer och New Moon.

Ett tredje projekt som nämns i intervjuerna är *Islam – en självklar del av Sverige*. Projektet syftar till att informera om islam och muslimer för personer som är verksamma inom folkbildningen. Som nya i folkbildningsvärlden har Ibn Rushd upptäckt att de kan arbeta med sin verksamhetsidé även inom folkbildningen. Man menar att det även där finns kunskapsluckor om muslimer och islam. För att täppa till dessa luckor skapades projektet. Detta ska ske genom att man arrangerar studiedagar och seminarier.

Annat verksamhet

Ibn Rushd försöker att arrangera verksamhet som vänder sig till andra än målgruppen. Hittills har man inte lyckats med det i större omfattning. Det innebär att majoriteten av deltagarna i Ibn Rushds verksamhet är muslimer. Att inte ha lyckats med att skapa ett öppet utbud som är ”riktade mot samhället” (Intervju 3) är man inte nöjd med. Bristen på resurser har gjort att man inte har haft utrymme att göra det. En av de intervjuade konstaterar att

stora delar av några delar verksamhetsplanen som vi har skrivit men vi har inte hunnit med att förverkliga den på grund av att man hinner inte med. (Intervju 3)

Som framkommit tidigare i texten har en lärdom varit att studieförbundsarbete är mycket mer än att arrangera bildningsverksamhet. Dessa andra saker förefaller ha krävt så pass mycket av kraft och energi att bildningsverksamheten påverkats menligt. I begränsad omfattning har man arrangerat föreläsningar och seminarier som vänt sig till en bred allmänhet. I framtiden önskar man ha en katalog som erbjuder ett brett utbud av verksamhet precis som andra studieförbund har.

Det förekommer även verksamhet av ett mer socialt slag. I samband med ramadan har något distrikt bjudit in till ramadanbord. Inbjudna har varit bostadslösa, papperslösa och andra studieförbund. Förutom att bjuda på mat har man även gett andra möjlighet att lära känna islam vid en av dess stora högtider.

Vilka når Ibn Rushd?

Avslutningsvis kan man fundera kring vilka som Ibn Rushd når genom sin verksamhet. I kapitlet har det framkommit att det subjekt som ska bildas, upplysas eller ges kunskaper återfinns i olika sammanhang. Annorlunda uttryckt finner man att Ibn Rushd arbetar på flera sätt i flera sammanhang för att kunna uppfylla sina mål. Om vi ser till de olika sammanhangen framträder en bild av att verksamheten sker såväl inom folkbildningens verksamhetsformer som utanför dessa. Subjektet för verksamheten varierar därmed. Dessutom går det att se att dessa finns på olika sidor om det gap som man önskar överbrygga.

På ena sidan om gapet finner man att subjektet är medlem i en förening som är knuten till Ibn Rushd. Denna medlem kan delta i studiecirkel eller i verksamhet som är knuten till ett projekt. Dessa personer har oftast en minoritetsbakgrund. Deltagare som kommer ur majoritetssamhället nås enligt det som framkommer i intervjuerna på annat sätt. Fredsagenterna är ett exempel på detta. Likt budbärare ska de utbildade fredsagenterna informera medlemmar i majoritetssamhället om islams fredsbudskap. På detta sätt finner man en strategi att uppnå studieförbundets målsättningar mer indirekt. Med indirekt avses att det inte nödvändigtvis är Ibn Rushd som arrangerar dessa möten utan personer som (ut)bildats av Ibn Rushd.

Arbetar för att infria sin vision

Denna avslutande avdelning syftar till att sammanfatta de resonemang som har förts i kapitlet. Det sker i tre avsnitt som återknyter till projektets frågor om varför Ibn Rushd bildades och hur processen har sett ut, men även till hur mötet med den etablerade folkbildningen har upplevts.

Ibn Rushd ser ett uppdrag i samhället

Om man funderar kring varför Ibn Rushd etablerades kan man konstatera att Ibn Rushd har sett ett uppdrag i samhället för sin verksamhet. I mångt och mycket handlar uppdraget om att muslimer ska integreras i samhället och att islam ska betraktas som en självklar del av Sverige. Detta kan ses som en integration i det svenska samhället där muslimers värderingar inte bara uppmärksammas utan även accepteras. Detta kan beskrivas som att Ibn Rushd har identifierat och sett ett uppdrag i dagens samhälle.

Ibn Rushd har minoritetens erfarenhet av att hamna i en ofördelaktig position i samhället där den har svårt att göra sin röst hörd. Detta kan ur ett perspektiv av deliberativ demokrati ses som ett problem som har att göra med att gruppen tidigare har haft dålig förankring i det Benhabib (1996) benämner som en offentlig sfär med överlappande nätverk och föreningar. Möjligtvis kan detta ses som ett problem med idén om deliberativ demokrati, nämligen att inte alla har tillträde till de arenor där samhällets normer och värden formas. Detta problem tangerar också delar av den kritik som riktas mot den deliberativa demokratin. Den sägs då vara utformad för en mindre grupp i samhället (Young, 2000).

Ett skäl till att Ibn Rushd bildades var bland annat en vilja att etablera islam som en självklar del av Sverige. Det arbetet innebär att arbeta med norm- och värderingsfrågor. Samtidigt etablerar sig Ibn Rushd i en tid då okunskap om och misstänksamhet mot muslimer syns allt tydligare. Det gör att Ibn Rushds motiv påminner om det Young (2000) ser som ett av civilsamhällets utmärkande drag, nämligen att organiseras kring en kommunikativ interaktion som syftar till att stödja identiteter, till solidaritet och till att öka möjligheterna att delta i samhället. I Ibn Rushds fall innebär det att arbeta såväl inåt mot den egna målgruppen som ut mot andra grupper och organisationer. Det inåtriktade arbetet svarar mot ett behov av att stärka den egna målgruppen för att bli en del av det svenska samhället. Det handlar även om ett behov av att stärka de föreningar som studieförbundet samverkar med. Den utåtriktade verksamheten handlar om att informera om islam, men framförallt handlar det om att kunna vara med och påverka samhället så att den egna gruppens värderingar kan accepteras och bidra till samhällets utveckling.

Genom att skapa ett eget studieförbund får man en möjlighet att rikta uppmärksamhet mot den egna gruppens frågor i samhället. Ibn Rushd menar att det hade varit betydligt svårare att bedriva den verksamhet de gör utan att vara ett studieförbund. Ett studieförbund kan åstadkomma ett väsentligt arbete som ger uppmärksamhet åt de frågor som engagerar den grupp som studieförbundet står nära. Det integrativa arbete de bedriver svarar mot ett behov som funnits. Nu är det möjligt att lyfta fram de problem som muslimer upplevt och upplever. Det sker genom verksamhet som syftar till att lära känna egna och andras synsätt och värderingar. Genom förnuftiga resonemang kan man bearbeta de olika sidornas osäkerhet inför varandra i ett möte. På detta sätt försöker man arbeta med att överbrygga både islamofobi och västfobi. Ett arbete som med Benhabib (2004a) kan sägas syfta till att lära sig vemheten hos de andra. Det är en förutsättning för de överläggningar eller deliberationer som är centrala i deliberativ demokratiteori.

Ibn Rushd kan på ett sätt sägas ha ett tydligt syfte med sin verksamhet. Den är strategisk i bemärkelsen att man önskar uppnå en vision. För att nå visionen försöker man via förnuftiga resonemang fokusera på värderingar. Detta gör man genom att arrangera en folkbildningsverksamhet som bjuder in till kommunikativa hand-

lingar (jmf Habermas, 1996). Denna typ av resonemang om den egna målgruppens möjlighet att delta i förnuftiga och överläggande samtal om samhället är en viktig del för att nå studieförbundets strategiska mål.

Ett studieförbund i början av sin utvecklingsprocess

Ibn Rushds arbete som studieförbund har pågått i snart tio år. Förbundets utvecklingsprocess tog extra fart under samverkansperioden med Sensus och självfallet när man blev ett eget statsbidragsberättigat studieförbund. Av det som framkommit ovan kan man sluta sig till att det tar tid att bli ett väl fungerande studieförbund. Arbetet med att etablera verksamheten sker på ett flertal plan. På ett organisatoriskt och administrativt plan handlar det om att etablera strukturer för organisationen. Ett arbete som omgärdas av regler för hur studieförbund ska agera. Reglerna ger de förutsättningar som verksamheten har att rätta sig efter. Även om bristen på ekonomiska resurser påverkar processen framkommer det att Ibn Rushd arbetar för att förverkliga sina idéer.

Arbetet internt i studieförbundet och arbetet som riktas mot den egna rörelsen kan beskrivas i termer av etiska diskurser (Benhabib, 2004a; Habermas, 1996). Både inom studieförbundet och i medlemsföreningarna arbetar man med frågor som vilka man är och vilka man vill vara. I Ibn Rushds egen organisationsutveckling medför sådana frågor att söka gemensamma värden att arbeta utifrån. Via sin verksamhet får man kontakt med olika föreningar som samlar den egna målgruppen. Därigenom kan frågorna om vilka man är och vill vara diskuteras ytterligare. På detta sätt kan man se att Ibn Rushd håller ett resonemang om dessa frågor vid liv genom sin verksamhet. Samtidigt gör man det för att stärka den egna gruppen. Den teoretiska idén om etiska diskurser (Benhabib, 2004a; Habermas, 1996) sätter fingret på vikten av att inom en grupp vara enig om sin värdegrund och hur den ska förstås i de sammanhang man verkar.

En annan aspekt av detta arbete är stödet till föreningar. Föreningarna får stöd att utveckla sin organisation och sitt arbete. Arbetet med att stärka föreningarna kan ses i ett framtidsperspektiv. Framöver kan föreningarna samverka med andra föreningar utanför den egna rörelsen. Därmed blir de en del av det överlappande nätverk av föreningar som Benhabib (1996) och Young (2000) ser som en väsentlig grund för en deliberativ demokrati. Det innebär att man på sikt kan se verksamheter som bidrar till och är del av en moralisk diskurs om samhällets rättvisepprinciper (Benhabib, 2004a, Habermas 1996). Denna samverkan kan ses som ett uttryck för ett slags deliberativ inkorporering av det islamska föreningslivet i majoritetssamhällets civilsamhälle.

Avslutningsvis visar detta att det tar tid att etablera sig som ett studieförbund. Att bli ett statsbidragsberättigat studieförbund ger inga garantier för att man snabbt kan uppfylla sina visioner. Snarare är det ett mödosamt arbete som återstår. Verksamheten mätt i volym bör öka årligen för att generera mer statsbidrag. Dessutom måste verksamheten genomföras på ett sätt som garanterar en bra kvalitet. Det är i verksamhetens innehåll och genomförande som möjligheten att uppfylla visionen finns. Den formulerades i en tidigare fas i processen mot att bli ett eget studieförbund.

Mötet med den etablerade folkbildningen visar klyftor

Under utvecklingsprocessens gång har Ibn Rushd mött den etablerade folkbildningen på flera sätt. Tidigare i texten har mötet med den formella sidan av folkbildningen berörts. Från den sidan ställs krav på verksamheten genom det statsbidrag som Ibn Rushd erhåller vilket i sin tur kräver att man blir tvungen att lära sig regler, att leverera kvalitetsrapporter och ekonomiska redovisningar. Emellanåt framstår statsbidragets konstruktion som ett kontraproduktivt inslag för ett nyetablerat studieförbund. Ibn Rushd vill bedriva verksamhet, men de måste ägna kraft och energi åt att etablera strukturer. Det sker på bekostnad av verksamheten. Det är kontraproduktivt i bemärkelsen att den ambition som Ibn Rushd har om att vidga demokratin, vilket dessutom är ett uppdrag för folkbildningen, försvåras. Staten styr således med styrmedlet ekonomi (jmf Habermas, 1996). Detta väcker frågor som knappt berörs i den deliberativa demokratiteorin. I teoriens idealistiska värld får inte de ekonomiska villkoren för skapandet av strukturer för en deliberativ demokrati någon uppmärksamhet.

En sak som mötet med den etablerade folkbildningen givit är möjligheten att göra jämförelser. I dessa jämförelser framstår Ibn Rushd som en organisation som lever på marginalen. De har till exempel svårt att få ekonomiskt stöd från sina medlemsorganisationer. De har att förlita sig på ihärdigt arbete för att sköta sitt uppdrag som statsbidragsmottagare. Statsbidragskonstruktionen kräver att man arbetar för att öka verksamhetsvolymen i enlighet med de krav på kvalitet som ställs. Lärdomen är att ett studieförbund med en relativt begränsad verksamhet måste arbeta hårt för att nå sina mål. En annan sak som mötet med den etablerade folkbildningen lett till är att Ibn Rushd börjat arbeta med att göra sin profil tydlig för andra folkbildningsaktörer. I mötet med andra folkbildningsorganisationer har det framkommit att bilden av islam är oklar. Det understryker behovet av ett studieförbund som Ibn Rushd vilket arbetar för den muslimska målgruppen.

Robert Aman

3. Kista folkhögskola – den första muslimska folkhögskolan

Låt oss börja med att introducera kapitlets studieobjekt och ange skälen till att vi valt att studera det. Kista folkhögskola är landets första folkhögskola med en muslimsk värdegrund, således tillskrivs den ett pionjärskap. Det är i sammanhanget inte uppseendeväckande att en folkhögskola har en religiös värdegrund då olika kristna samfund sedan länge varit etablerade på arenan och inom till exempel gymnasieskolan finns olika muslimska alternativ sedan tidigare representerade. Däremot är etablerandet av Kista folkhögskola ett trendbrott då det är först nu som en skola med muslimsk värdegrund gör entré inom folkbildningen. Den övergripande fråga som detta kapitel kretsar kring är: För *vem* har denna skola etablerats? Vi ska också försöka besvara tre underliggande frågor om vad som föranlett denna etablering: *Varför* en muslimsk folkhögskola, *varför* just utbildningsformen folkhögskola och *varför* nu?

Jag kommer att ta ett teoretiskt avstamp i Charles Taylors (1994) essä om erkännandets politik. Taylor identifierar en länk mellan erkännande och mångkultur, där det senare anses utgöra ett paraplybegrepp under vilket olika ”etniska” och ”kulturella” minoriteter samlats och inramat sina krav under rubriken erkännande (*recognition*). Ett perspektiv som ligger nära beskrivningen av vad som anses utgöra folkbildningens uppdrag:

[att] möjliggöra för individer och grupper att förbättra sina livsvillkor och vitalisera sin delaktighet. Den skall också verka för att skapa olika former av mötesplatser och broar mellan olika grupper och kulturer i Sverige för att underlätta integrationen av etniska minoriteter i samhället.
(Eriksson & Osman, 2003: 14)

Ett nyckelbegrepp i ovanstående citat är integration i anslutning till folkbildningens betydelse för ”minoriteters” möjlighet att delta på lika villkor i samhället. Således finns en föreställning om att folkbildningen kan åstadkomma strukturella positionsförändringar för individen. Det är i sammanhanget relevant eftersom tidigare forsk-

ning (se till exempel MacAdam, 1994) belyst hur minoriteters engagemang i sociala rörelser eller föreningar bygger på en kollektiv identitet formad av den gemensamma upplevelsen av att vara exkluderad och underordnad. En specifik beröringspunkt i föreliggande fall är islam och det har konstaterats att muslimer såväl i Sverige som i övriga västvärlden, enligt Osman (2005), utsätts för diskriminering och rasism. Andra forskare (se till exempel Samuelsson, 1999; Svanberg & Westerlund, 1999) poängterar att bilden av islam i svensk opinion ofta präglas av att muslimer representerar en slags motsats till det som ”vi” står för, någonting statistiskt, homogent, för att inte säga farligt. En slutsats av tidigare forskning är att en muslimsk identitet tenderar att tillskrivas negativa inneslutningar i en svensk kontext. Ett begrepp Taylor använder för att förklara detta fenomen är ”bristande erkännande” (*misrecognition*), vilket anses utgöra en form av förtryck.

Ett motdrag för minoriteter har varit att internalisera en gemensam kollektiv bild av sin exkludering, en kittel att samlas kring. Syftet har varit att ”ta plats”, erkännas på lika villkor, framför allt i ljuset av hur en gemensam identitet förutsätter att det finns andra som denna kan konstrueras gentemot – en nationalitet konstrueras gentemot andra nationaliteter, en religion mot andra religioner, en kultur kontra andra kulturer. Identiteten kan tolkas som både ett individuellt och ett kollektivt fenomen. I fokus hos gruppen är ständigt att få sina uttalade partikulära egenskaper och kännetecken erkända – den diskursiva särarten.

Taylor (1994) gör en tudelning av erkännandets politik – likvärdighetspolitik i den ena hörnan och särartspolitik i den andra. Likvärdighetspolitiken tar avstamp i föreställningen om andra som medmänniskor eller likvärdiga medborgare utifrån en liberalistisk tradition om alla människors identiska värde. Särartpolitiken är ett erkännande av att individer skiljer sig från varandra – differentieras – såväl på personnivå som utifrån gruppbaseade identiteter (”etniska”, kulturella, nationella, religiösa etc.). Sålunda är fokus på erkännandet av individens och grupperns distinkta karaktär. Beskrivningen av erkännandets politik har betraktats som en utgångspunkt för hur en minoritets krav ska förstås inom ramen för ett så kallat mångkulturellt samhälle (Blum, 2001). Innan vi återvänder till Taylor bör det klargöras att det skett en förskjutning av vad som benämns med ”mångkultur” eller ”kultur”, där rasideologin övergått till en kulturalistisk föreställning om kollektiva identiteter. Balibar (2002: 38) benämner detta fenomen som en ”rasism utan raser” som är allmänt spridd i Europa och övriga västvärlden.

En rasism vars dominerande tema inte är det biologiska arvet utan de kulturella skillnadernas orubbliga karaktär; en rasism som vid första anblicken inte postulerar att vissa grupper eller folk är överlägsna andra utan ”bara” talar om det skadliga i att avskaffa gränser och om ofören-

ligheten mellan olika livsätt och traditioner: det som man med rätta kan kalla en differentalistisk rasism. (Balibar & Wallerstein, 2002: 38 f.)

För Taylor (1994), förstås mångkultur i detta sammanhang i termer av krav på erkännande av ett lika värde för de grupper (”etniska”, religiösa, kulturella etc.) som exkluderats från den västerländska normen – ”the West and the Rest” för att parafrasera Stuart Halls (1997: 185) berömda definition. Makt kan inte negligeras i sammanhanget utan är ständigt närvarande. Därmed avvisar Taylor liberalismens idé om att den erbjuder en neutral grund där individer från vitt skilda kulturer kan mötas och samexistera. Mötet blir aldrig neutralt eller ömsesidigt, framför allt inte i relationen mellan minoritet och majoritet. En liberalistisk agenda är därmed ett politiskt uttryck för *vissa* kulturer (1994: 62), och med *vissa* avses den västerländska.

Filosofen Slavoj Žižek (2008) erbjuder ett exempel utifrån muslimer i en västerländsk kontext. Enligt Žižek vilar den i västvärlden rådande liberalismen på föreställningen om differentiering mellan människor efter kultur, där geografisk födelseplats avgör om individen är helt styrd och uppläst av en kultur – ända in i sin livsvärld – eller om hon är upplyft av sin kulturella tillhörighet och därmed också fritt kan välja kulturella identifikationsramar. Med andra ord anses europén, uppväxt i en nation präglad av kristna värderingar, ha en annan sorts frihet än araben som bor i ett muslimskt land. I korthet, inom liberalismen blir en specifik kultur privilegierad: den moderna västerländska. Utifrån en liberalistisk agenda predikas paradoxal retorik om tolerans mellan olika kulturer, men parallellt legitimeras diskursen om att *sann* tolerans är reserverad för det västerländska samhället. I detta samhälle tolereras att en muslimsk kvinna bär slöja, niqab eller burka, men bara om det är hennes eget fria val som ligger bakom beslutet, utan påverkan från make eller familj. Om kvinnan däremot gör valet att bära detta plagg offentligt som resultat av sin fria vilja och som symbol för sin tillhörighet i den muslimska gemenskapen ändras dock bilden av henne. Hon hamnar i en underlägsen position och riskerar att beskyllas för religiös fundamentalism eftersom religion provocerar i ett sekulariserat västerländskt samhälle och religiösa [muslimska] symboler betraktas som representanter för en förlegad tid (Žižek, 2008). Valet är i själva verket ett icke-val då alternativen redan klassats som *rätt* respektive *fel*. Kvinnans *rätta*, och enda egentliga, val är således att inte bära slöja eller burka eftersom det endast är detta beslut som av ett västerländskt normsystem kan betraktas som ”fritt”, ”eget” och ”självständigt”.

Ett ständigt återkommande problem, som till viss del tas upp av Žižek, är att subjekt kollektiviseras av sina betraktare via talet om grupper, gemensamma identiteter, kulturer etc. I detta sammanhang följer min argumentation de indelningar och avgränsningar som görs av de intervjuade aktörerna själva. Det bör också betonas att ett perspektivval medför en selektiv syn på ett fenomen; det är forskarens metod

att ringa in *något*. I en komplex miljö innebär det att cirkelns omfång inte kan ringa in alla aspekter som konstituerar den. Med andra ord, via mitt teoretiska ramverk kommer vissa aspekter att kunna fångas och analyseras, medan andra faller igenom håvens maskor.

Inledande förutsättningar för bildandet av Kista folkhögskola

Den första muslimska organisationen i Sverige bildades strax efter andra världskrigets slut, två år innan lagen om religionsfrihet för svenska medborgare infördes 1951. Det dröjde dock till år 1974 innan den första muslimska paraplyorganisationen grundades, vilken sedermera kom att splittras och resultera i att *Sveriges muslimska förbund* bildades. Orsakerna till att allt fler muslimska föreningar etablerades från 1970-talet och framåt kan härledas till den omfattande invandringen från muslimska länder och till grundlagsförändringen år 1976 som resulterade i förstärkt religionsfrihet (Svanberg & Westerlund, 1999). Sedan dess har flertalet muslimska föreningar bildats och från år 2009 är tre stycken riksorganisationer berättigade till statsbidrag.⁸

Under föregående århundrade utvecklades Sverige allt mer till ett sekulariserat land och religionen blev varje individs privata angelägenhet. Det är därför svårt att beräkna antalet troende efter religionstillhörighet. En statlig rapport (SOU 2009: 52) har dock uppskattat antalet muslimer i Sverige till mellan 35 0000 och 40 0000, baserat på uppgifter från SST⁹. SST är också av uppfattningen att runt 100 000 av dessa utövar sin religion aktivt, men i rapporten görs tillägget att ”antalet praktiserande muslimer kan vara omkring 150 000 eller fler” (SOU 2009: 52: 26). Jag har ej för avsikt att instämma i dessa uppgifter eftersom empiriskt belägg saknas. Likaså är eventuell kategorisering och tillhörande gränsdragningar mellan att vara till exempel icke-troende, troende eller aktivt troende av ytterst subjektiv karaktär definitionsmässigt. Därför bör uppgifterna endast betraktas som uppskattningar.

Å ena sidan har det konstaterats ett uppsving för frågor som rör muslimska föreningar och behovet av religiösa sammankomstlokaler, exempelvis moskéer, i samband med 1960- och 1970-talets ökade arbetskraftsinvandring. Å andra sidan var det först när överenskommelsen mellan det muslimska studieförbundet *Ibn Rushd* och kristna *Sensus* blev känd som frågan om nya aktörers möjlighet att träda in i

8 Riksorganisationerna är *Förenade Islamiska Församlingar i Sverige* (FIFS), *Sveriges Muslimska Förbund* (SMF) och *Islamiska Kulturcenterorganisationen i Sverige* (KUS).

9 Nämnden för statligt stöd till trossamfund.

folkbildningsfamiljen aktualiserades (SOU 2004:30). Folkbildning som fenomen, påpekar Osman (2005), har föreställningen om sig att vitalisera ett demokratiskt deltagande, medborgerlig bildning och ett civilt engagemang. Det rimmar samstämt med argumenten som historiskt angavs för verksamheten, nämligen att mobilisera och stärka marginaliserade grupper i samhället (Eriksson & Osman, 2003). I Sverige har folkbildningen haft betydelse för arbetarklassens möjligheter att organisera sig och kräva social rättvisa (Osman, 2005), vilket i sammanhanget är en intressant parallell då invandrargrupper anses konstituera den nya arbetarklassen (se Mulinari & Neergaard, 2004). I mångt och mycket har invandrarna fått representera en kategori med akut behov av att nå en högre nivå i samhället, såväl kulturellt och mentalt som socialt och bildningsmässigt (Dahlstedt, 2009; Ålund & Schierup, 1991). Folkbildningen anses utgöra en arena där de luckor invandrarna har kan fyllas ut, framför allt då folkrörelsen anses bära på det svenska nationella arvet (Dahlstedt, 2009: 123).

I april 2005 beslutades det att Ibn Rushd var berättigat till en kvalificeringsfas på två år hos Folkbildningsrådet, baserat på den ansökan som inkommit om att få bli ett statsbidragsberättigat studieförbund (Eriksson & Lundberg, 2008). Relevans för denna delstudie har detta på grund av att Ibn Rushd således blev det första muslimska studieförbundet inom folkbildningen, något som banade vägen för visionen om en muslimsk folkhögskola hos berörda parter. Nuvarande rektorn på Kista folkhögskola var vid denna tidpunkt aktiv i Ibn Rushds styrelse och inspirerades av denna framgång: ”Ibn Rushd var lite pionjärer, men vi ansåg att vara studieförbund inte är tillräckligt. En folkhögskola kan till exempel utbilda sina elever för högskolan”. Kistas ordförande menar att behovet är större än vad Ibn Rushd ansågs rätta till för och poängterar i anslutning till detta att en folkhögskola når en bredare målgrupp: ”De som står delvis utanför arbetsmarknaden, de som har låg utbildning. Skämtsamt brukar jag säga ’de nya bönderna’.” Parallellerna mellan Ibn Rushd och Kista folkhögskola bör därför inte dras allt för långt, något som betonats av båda parter i intervjuerna. Följande sidor har syftet att beskriva Kista folkhögskola – dess historik, samtid och framtidsplaner.

Från idé till verklighet: en folkhögskola växer fram

I juli månad 2003 begav sig 300 personer till Dalarna med destination Sjöviks folkhögskola. Denna händelse kan betraktas som det första steget mot det senare grundandet av den muslimska folkhögskolan i Kista. Folkbildning med religiösa

och etniska intressen är inget nytt fenomen då till exempel Studieförbundet Bilda har åtta österländska och ortodoxa kyrkor som medlemmar, ABF har tolv invandrarorganisationer representerade och Sensus, som tidigare nämnt, samarbetar med muslimska studieförbundet Ibn Rushd (SOU 2004: 30). Upprinnelsen till sammankomsten i Dalarna var att Kistas nuvarande rektor ett par månader tidigare hade fått en förfrågan från sin motsvarighet på Sjövik om han var intresserad av att utnyttja en ledig vecka på skolan. Kontakten hade skapats när nuvarande rektor på Kista folkhögskola befann sig i uppbyggnadsfasen av det som skulle komma att bli studieförbundet Ibn Rushd och rektorn på Sjöviks folkhögskola arbetade inom KFUK-KFUM¹⁰. Resultatet blev att 300 deltagare från eritreanska och somaliska föreningar från så kallade ”miljonprogramsförorter” i Stockholm för till Dalarna. Första satsningen beskrivs som lyckad och föranledde en uppföljning efterföljande sommar, fast med den väsentliga skillnaden att deltagarantalet nu vuxit till 700 personer uppdelade på två veckor. Bland dessa 700 fanns 15 olika nationaliteter representerade, berättar rektor. Detta kan ses i ljuset av att det enligt SOU 2004:30 finns ett intresse för folkbildning bland så kallade invandrargrupper. Vid den tidpunkt då Kistas sommarläger i Dalarna inleddes visade statistiken att nästan 13 procent eller 3 400 av studenterna på folkhögskolornas längre kurser var utrikes födda (SOU 2004:30). Det kan tas med i förståelsen för det behov som man ansett sig ha identifierat och för vad som utgjorde syftet med resorna till Dalarna.

Deltagarna erbjuds ett antal kurser där framför allt konstinriktning brukar röna mest uppmärksamhet, medan det övriga ämnesutbudet inkluderar skilda kurser i exempelvis hälsa, föräldrakunskap, islam samt media. Verksamheten lyder under namnet *Sommarakademin* och finansieras av deltagarna själva som betalar för att spendera en vecka i Dalarna och ta del av det bildningsutbud i form av korta kurser som erbjuds. Det höga deltagarantalet indikerar popularitet vilket av den ansvariga arrangören förklaras på följande sätt:

Det är nu sjätte året som det [Sommarakademin] pågått. Det här är ett mycket lyckat projekt. Alltså, oavsett om man får stöd eller inte är man redo att betala själv. Familjerna bekostar det [vistelsen] själva och prioriterar det ibland framför utlandssemester. Så det måste också handla om att barnen kan växa tillsammans i en fantastisk natur, och barnen talar om Dalarna som om det vore hemma [...] detta möte har varit det första konkreta mötet med folkhögskolan.

Sommarverksamheten förlagd till Sjöviks folkhögskola har fortsatt och har i dag hunnit utökas till tusen deltagare under tre veckor varje sommar. Initiativet i sig

10 Vid denna tidpunkt hade KFUK-KFUM:s studieförbund fortfarande inte gått samman med Sensus.

fyllde multipla funktioner i framväxten av folkhögskolan i Kista. För det första gav det besökande deltagare en uppfattning om vad en folkhögskola kan vara och om grundläggande principer i folkbildning, något som underlättade den kontextuella förståelsen för medverkande föreningar när det var dags att planera idén om att etablera en egen folkhögskola. För det andra skapades en gemenskap närvarande individer emellan och ett engagemang för denna typ av utbildningsform. ”Folkhögskola fick en positiv anknytning [...] det var därför inte svårt att förklara för våra föreningar att vi också ville starta en folkhögskola”, för att använda nuvarande rektorns ord. En utsaga som kan knytas an till Folkbildningsrådets idéer om vad folkbildningen bör vara till för (2007: 20):

Folkhögskolor och studieförbund ska ytterligare skärpa sina insatser för att nå utsatta människor och grupper. Folkbildningen ska vara en möjlighet för alla människor, med en klar ambition att motverka diskriminering och klyftor i fråga om utbildning, genus, sexuell läggning, religion, etnicitet och mellan generationer. Folkbildningen ska göra det möjligt för deltagarna att växa som människor och påverka samhället. Studieförbund och folkhögskolor engagerar stora grupper av unga, men också många äldre som lämnat yrkeslivet.

Vi kan slå fast att en grundläggande ingrediens när Kista folkhögskola etablerades var den relation som under dessa sommarveckor växt fram mellan baptistiska Sjöviks folkhögskola och involverade aktörer från Kista. Anledningen till att två religiösa samfund med olika inriktningar funnit varandra beskrivs i termer av förståelse, förståelse av att vara troende, religiös symbolik samt övriga likheter mellan de båda åskådningarna. ”Det är kanske lättare att få förståelse för till exempel avbrott för bön när den andra parten också är religiös. Det finns mycket som förenar oss, som hur man förhåller sig till varandra”, påpekas från Sjöviks håll. Enligt inblandade parter beslutade man, när skolan i Kista etablerades, att Sjövik skulle fungera som huvudman, vilket i praktisk mening innebar att Kista blev en filial till folkhögskolan i Dalarna. Genom att agera mentor och förmedla den erfarenhet och kunskap som anses nödvändiga i en uppbyggnadsfas, kunde Sjövik säkra Kista folkhögskolas stabilitet. Beslutet om Sjöviks folkhögskola som huvudman togs i samråd med Folkbildningsrådet och det betonas att överenskommelsen slöts med ambitionen att Kista skulle bli självständiga: ”Vi gick inte in som huvudman med inställningen att bli långvariga i den rollen”.

Dessa processer sammankopplade med Ibn Rushds lyckade etablering var de primära faktorerna vid det faktiska bildandet av Kista folkhögskola, som öppnade portarna till sin verksamhet den 9 mars 2007. I anslutning till det tidigare nämnda bör ytterligare två faktorer adderas: Den ena är att ledande aktörer kring Kista

folkhögskola alla tidigare varit folkhögskoledeltagare och tilltalats av verksamheten. Den andra är folkhögskolans flexibilitet och anpassningsbarhet för nya behov. Eriksson (2002) anser detta bero på folkhögskolans innovativa förmåga och uttalade ambition att möta individen där den befinner sig. Initiativtagarnas egna erfarenheter som folkhögskoledeltagare kan härledas till att den svenska folkbildningen haft invandrare från utomnordiska länder som prioriterad målgrupp för sin verksamhet och därifrån lyckats attrahera deltagare. Således är det ingen tillfällighet att såväl rektor som ordförande mött denna utbildningsform och attraherats av den. Det ligger också i tidsandan då utbildning satts i fokus av invandrarorganisationer som en del av etniska minoriteters politiska agendor i Sverige (Ålund, 2009), vilket kan förklara fenomenets utbredning. Slutsatsen kan dras att i det specifika fallet folkhögskolan i Kista har erfarenheter, mobilisering och kontaktnät fungerat som primära förutsättningar.

Organisation, ledning och värdegrund

Kista folkhögskola drivs av Kista folkhögskoleförening som är ideell och politiskt obunden och där huvudmannskapet inledningsvis innehades av Sjöviks folkhögskola. I samförstånd parterna emellan ansökte föreningen hos Folkbildningsrådet om att ta över det yttersta ansvaret för skolan. Den historiska dagen för de inblandade blev den 11 november 2009 då beslut fattades att Kista folkhögskola skulle vara statsbidragsberättigad och därmed auktoriserad att överta driften av sin egen skola. Övertagandet skedde från och med den första januari 2010.

Kistas folkhögskoleförening är en stiftelse bestående av privatpersoner samt föreningarna Eritreanskt Kulturforum, Somaliska riksförbundet, Mångården, Systerjouren Somaya, Nordic African Association for Childrens Safety och Europeiska Centret för utveckling och samförstånd. Föreningens uppgift är att agera huvudman åt skolan. Styrelsen består av sex personer inklusive rektor, som dock saknar rösträtt. Styrelsens ordförande fastslår att dess primära uppgift är att säkerställa skolans ekonomi och utbildningens kvalitet.

Enligt föreningens stadgar ska styrelsen bestå av minst fem och högst nio ledamöter inklusive ordföranden. Besluten fattas med enkel majoritet och vid lika röstetal har ordföranden utslagsröst. Rektor har rätt att närvara på alla styrelsemöten och är föredragande i ärenden som berör verksamheten. Denne har som tidigare nämnts ingen rösträtt, däremot yttranderätt. Detsamma gäller personal och elever som kan utse representanter för att närvara vid styrelsemöten där de har yttranderätt.

Stiftelsen *Swedish Waqf* bildades av involverade aktörer i samband med grundandet av Kista folkhögskola för att säkerställa stabiliteten i styrelsen, säger rektor.

Swedish Waqf består av privatpersoner och utser hälften av ledamöterna, medan övriga väljs på årsstämman. Könsfördelningen är helt jämn. Personerna anses vara valda utifrån engagemang och kompetens, något som rektor noga understryker:

Styrelsens medlemmar är förtroendevalda, men de är också personer som är engagerade i utbildning eller, ja, olika former av bildning. Några har kompetens från sin Kvinnojoursbakgrund, två är rektorer på andra skolor, en har ett stort samhällsengagemang och en är aktiv inom föreningslivet. Det är kompetenser som i första hand behövs i en kvalificeringsfas, att bygga upp något. Men tanken är att vidga den här gruppen och ta in ännu fler föreningar.

Styrelsens sammansättning är en av punkterna som skiljer Kista folkhögskola och studieförbundet Ibn Rushd åt, då den förstnämnda valt att inte låta något samfund ha representanter i styrelsen. Det är ett medvetet val som gjorts från Kista folkhögskolas sida och det motiveras av rektor med att: ”Ibn Rushd har samfund i styrelsen och blir starka av det. Vi blir starka för att vi är fria från samfundet. [Vi] får en lite mer liberal riktning”. Med andra ord är syftet med verksamheten avgörande för hur styrelsens sammansättning bör se ut. Det menas också från ordförandens håll att stiftelser inte är viktiga då fokus inte ligger på religion, utan på lokal utveckling. Däremot påpekas att båda de stora muslimska trosinriktningarna shia och sunni finns representerade på skolan, såväl bland lärare och personal som i styrelsen. Rektor påtalar den mångfacetterade uppsättningen av trosuppfattningar hos lärarna som en fördel då det ger fler perspektiv på undervisningen: ”Vi är muslimer, kristna och judar i gruppen. Vi tycker att det är en fantastisk styrka för oss att vi är blandade på den punkten”. Rektor stöds av ordföranden i frågan genom påpekandet att trosuppfattningarna hos personal och elever inte är i fokus för verksamheten, även om olika delar av den muslimska världen kan vara representerade på skolan. Däremot anges i visionen för folkhögskolan att den ska vara ”en kulturlänk och plats för islamisk bildning.”

Folkhögskolan har tio anställda och av dessa är fyra där på heltid och stationerade på kansliet. Lärarkollegiet utgörs av sex lärare anställda av Kista och kompletterat med två lärare från Sjövik som regelbundet undervisar där. Som synes har samarbetet mellan Kista och Sjövik fortskridit då lärare från Kista även hållit föreläsningar på Sjöviks folkhögskola. Sjöviks rektor förtydligar att hennes personal agerat mentorer åt sina kollegor från Kista då dessa varit nya i yrket. Det har handlat om att få dem ”att lära sig folkhögskola” för att låna rektorns ord. Ett ytterligare skäl till personalutbytet har varit bristen på lärare inom naturvetenskapliga ämnen vilket föranlett ett utvidgat samarbete.

Folkhögskolans värdegrund baseras på islamiska och demokratiska principer där alla människor har ett lika värde, alla ska respekteras oavsett kön, ras, religion eller etnisk bakgrund, där alla har rätt till lika behandling och där konflikter kan lösas på demokratisk väg och rättvis fred kan uppnås. Rektor sammanfattar värdegrundsdokumentet med orden att ”vi utgår från folkbildning, medborgarskap och tro”. Ett exempel som lyfts fram för att illustrera detta är att man säger sig vara mån om att uppmärksamma såväl muslimska som kristna högtider.

Just religionsaspekten måste beröras då den i alla sina former kan upplevas som provocerande. Rektor berättar om en misstänksamhet som fanns mot dem på grund av beslutet att vara filial till en baptistisk folkhögskola. Men han poängterar också att misstänksamhet även fanns bland medlemmar av den baptistiska rörelsen som ställde sig frågande till varför de skulle agera medfinansiärer till en muslimsk folkhögskola. Från Kistas håll poängteras att det hela rör sig om ett missförstånd då det är staten via Folkbildningsrådet som helt finansierar verksamheten, inte Sjövik. Både ordförande och rektor är måna om att påpeka det goda bemötande man generellt fått från folkbildningsrepresentanter. Även om frågor dyker upp som beskrivs som ständigt återkommande när muslimska föreningar är inblandade: ”Vi fick frågor som: ’Men hur är det med jämställdheten hos er?’ Sådana irriterande frågor som ställs på grund av att vi är muslimer.” Vidare markerar rektor att det ”finns 140 folkhögskolor med kristen bakgrund, men de behöver inte skylta med det utan jobbar på som vanligt”. Det finns ett hopp om att de i framtiden ska behandlas på samma sätt som andra folkhögskolor där vikt ej fästs vid trosuppfattningen. ”Förhoppningsvis är våra barn mer toleranta”, avslutar rektor förväntansfullt.

Verksamheten, dess framtid och representation

För närvarande har Kista folkhögskola tvåtusen deltagarveckor till sitt förfogande, dessa är i det närmaste helt avsedda för de längre utbildningarna. Störst är den som lyder under namnet allmän utbildning. Där beräknas 80 procent av de 60 eleverna gå och av dessa uppskattas majoriteten vara kvinnor. Föreningens ordförande belyser det stora utbildningsbehovet som identifierats i närområdena. Enligt honom står 400 i kö för att få en plats på skolan. Både rektor och ordförande poängterar vikten av att få fler deltagarveckor för att kunna utveckla verksamheten och möta detta behov. ”Vi har bara tvåtusen deltagarveckor och de går till de långa kurserna. Vårt första mål har varit att ge våra deltagare högskolekompetens”. Vikten av denna utbildning understryks i en utvärdering av Kulturrådet (SOU 2004: 30).

Kulturrådet vill framhålla folkhögskolans stora betydelse både som alternativ/komplementär studieväg, som förberedelse för högre studier och för vissa yrken

(dramapedagog, kantor, teckentolk) som i stort sett enda utbildningsmöjlighet. Kulturrådet vill understryka att folkhögskolan därför måste sägas utgöra ett centralt konstpolitiskt fält och en viktig del av den kulturella infrastrukturen.

Att man förmått materialisera de uppsatta målen inger stolthet:

De som söker sig hit är många gånger lågutbildade. Har inte gjort klart gymnasiet. Därför är det väldigt roligt när våra deltagare senare går vidare till högre utbildning. Vi har haft några som börjat på lärarhögskolan och kommit tillbaka hit för sin praktik. Det är väldigt roligt!

Under vandringens gång har fler utbildningsbehov uppenbarats sig. Rektor förklarar att målet fick revideras då det var många av deltagarna som inte var intresserade av att gå vidare till högskola eller universitet efter avslutade studier. Istället ville många bara tillgodogöra sig tillräckligt med kunskap för att bli attraktivare på arbetsmarknaden och därmed lättare få en anställning. En av skolans visioner betonar ambitionen att Kista folkhögskola ska vara ett steg mot arbete och bidra till en utveckling av den lokala arbetsmarknaden. Av förklarliga skäl har därför efterfrågan på yrkesutbildningar varit stor bland deltagarna och sålunda är det ett nytt mål att expandera verksamheten på detta område: ”Vi vill erbjuda korta kurser då det är många som inte vill gå vidare till högskola utan ha en yrkesutbildning. När det gäller ungdomar vill vi hjälpa dem som inte har gått klart gymnasiet”. Ett första steg mot detta är det inledande samarbetet ”med brottsförebyggande råd och ungdomsföreningar i Rinkeby, Tensta, Kista, Hjulsta, Husby där det finns många invandrarungdomar som inte gjort klart sin gymnasieutbildning”. Den uttalade ambitionen är att utgöra en alternativ studieväg för grundläggande och gymnasiala studier. Kista folkhögskola vill starta kompletterande kurser för dessa ungdomar med syftet att de ska uppnå högskolebehörighet för att ha möjligheten att gå vidare till högre studier om så önskas. Målet är att detta ska realiseras om skolan tilldelas fler deltagarveckor. Till att börja med har man upprättat datasalar med ”helpdesk” i dessa områden som ungdomarna får driva själva. Medhåll kommer från staten:

En grupp av deltagare som har växt i andel de senaste åren är ungdomar som inte påbörjat eller som inte fullföljt gymnasieskolan. I folkhögskolan finner många av dessa ungdomar en väg tillbaka till lärandet. Folkbildningen måste klara av att skapa ett lärande för dem som har allra störst behov utan att likrikta gruppens sammansättning. (Reg.prop. 2005/06:192: 21)

Ordföranden menar att detta att starta en kvalificerad yrkesutbildning vore den rätta vägen att gå då en sådan skolning fyller ett stort behov: ”Det handlar om att ge deltagarna verktyg. Att ta makten över sina egna liv. Bidra till deras personliga

utveckling som individer och samhällsmedborgare.” De korta kurser som erbjuds görs allt som oftast i samverkan med andra föreningar eller företag. Exempelvis har datakurser hållits i samarbete med Stockholms universitet och ledarskapsutbildningar tillsammans med scoutrörelsen. Näst på tur uppges kurser i islam och arabiska vara, med en profilering mot Mellanöstern och Nordafrika på grund av att majoriteten av deltagarna har sina rötter i dessa områden.

På frågan om vilka man representerar finns en viss splittring i svaren. En folkhögskolas geografiska läge har störst betydelse för vilka som söker sig dit, menar ordföranden: ”Målgruppen är inte invandrare, men blir det per definition. Till exempel den katolska folkhögskolan i Rosengård i Malmö, deras elever är ju invandrare. Bland deras elever är en stor majoritet muslimer. Frågan är snarare att var vi finns påverkar underlaget för deltagarna.” Att en folkhögskola *de facto* riktar sig till en specifik målgrupp, inklusive på basis av tidigare stämpel i passet, är i sig inte ovanligt och drygt hälften av alla folkhögskolor gör särskilda rekryteringsinsatser gentemot invandrare (Eriksson, 2002). Ordföranden tillägger att Kista folkhögskola inte har någon policy om att invandrare utgör målgruppen. Däremot säger rektor att ”vi representerar människor som bor i förorterna, en bygdens folkhögskola. Vår legitimitet är som muslimsk folkhögskola, men vårt syfte och arbete är att vara en folkhögskola för alla ’nya svenskar’.” Sålunda finns en differentiering i beskrivningarna av vilka skolan vänder sig till. Rektor menar att det är de ”nya svenskarna” vilket är en term som ofta används synonymt med ”invandrare”, medan ordföranden är av åsikten att det geografiska läget bestämmer målgruppen. En rimlig tolkning av ordförandens utsaga är att det inte går att uttryckligen bestämma sig för en specifik målgrupp. Istället är det människorna i skolans närhet som utgör målgruppen, och eftersom skolan är belägen i ett område med många utrikes födda blir dessa människor en stor del av målgruppen.

Enigheten hittas däremot i visionerna för framtiden. Rektor talar om att skolan ska bli ”ett landmärke här i området. Att den ska kunna bygga upp en stolthet och utveckling.” Ordföranden söker däremot analysera förutsättningarna för en progressiv framtid:

Inte för att låta skrytsam eller pretentiös, men kanske att vi bidrar till att förändra folkbildningstraditionen i Sverige. Vår målgrupp vad gäller deltagare, geografiskt område, har sina speciella behov. Exempelvis deltagarna som har låg utbildning från sina hemländer. De som står utanför arbetsmarknaden. De som bor i socioekonomiskt marginaliserade bostadsområden. De som populistiskt kallas för dem i utanförskap. Genom att ta fasta på och belysa deras behov kanske vi kan uppmärksamma aktörerna inom folkbildningen om var de ska fokusera sin energi på.

Vad som kan skilja en förortsförlagd folkhögskola från de mer etablerade och vilka behov som den kan möta på ett bättre sätt är givetvis ämne för spekulation. Ordföranden ger dock sin syn på vad som kan skilja olika folkhögskolor åt:

Vi har kanske ett situationsbaserat perspektiv som kan påverka diskursen om folkbildningen. Vi kanske har ett underifrånperspektiv. Vi kanske har ett klassperspektiv, även om det inte är helt politiskt korrekt att säga så. Kanske tar vi mer fasta på socioekonomiska faktorer. Kanske har vi ett annat perspektiv på antidiskrimineringsarbetet. Kanske fokuserar vi mer på lika behandling och lika rättigheter.

Klassperspektivet passar rimligen in i sammanhanget då det även nyttjas i folkbildningspropositionen från 2005. För det första påtalar propositionen att folkbildningen alltid själv söker upp de grupper som fått minst och som upplever utanförskap samt brist på inflytande och representation. För det andra att folkbildningen alltid utgjort en kraft som motverkar klassamhället där inkomst, utbildning, hälsa och möjligheter till demokratiskt inflytande anges som främsta indikatorer på klyftorna i samhället (reg.prop. 2005/06:192). Denna proposition beskriver även hur människor och grupper diskrimineras och exkluderas utifrån sin religiösa eller etniska bakgrund. Utifrån det underlaget kan förståelsen av ordförandens beskrivning av sig själv som en inspirationskälla för andra ges en annan dimension då det är berörda individer som själva beslutar om hur de metodiskt ska arbeta för sin och andras samhälliga inkludering. Man visar en stolthet över det som hittills åstadkommit och rektor understryker vikten av att vara ett föredöme för andra och därmed gå i bräschen.

Vi muslimer är inte bara konsumenter, vi är också producenter, vi är med och driver en folkhögskola, ett studieförbund och så vidare. I kontakten med muslimska föreningar i andra europeiska länder kan vi säga att i Sverige har vi lyckats göra det och det.

Detta återspeglas i kursutbudet där kortare entreprenörsutbildningar erbjuds för att ge deltagare verktygen och självförtroendet att våga starta en egen verksamhet. Det finns med andra ord en önskan om att vidareutveckla en ”fixa det själv”-mentalitet hos ledande aktörer och överföra den till deltagarna. Detta kan ses i ljuset av verksamhetens målområden som understryker en ambition om att ”skapa en trygg utveckling för svenskmuslimsk identitet” och ”bidra till en demokratisk utveckling av det svenska samhället”.

Synen på sig själva: ”Vi är de nya bönderna”

Det finns en utpräglad profilering hos de involverade parterna på Kista folkhögskola med syftet att beskriva sig själva som en ny ”bondeklass”. Det är en egenhändig kategorisering där paralleller dras mellan bondens utbildningssituation i slutet av 1860-talet då de första folkhögskolorna etablerades, och den position många nyanlända upplevs befinna sig i i dagens Sverige. Larsson (2005) påminner oss om att folkhögskolans framväxt framför allt var förankrad i en önskan om att tillfredsställa de behov av utbildning som identifierats på landsbygden där bönderna var bosatta. Folkhögskolan fungerade som motvikt till den ojämlikhet som rådde på bildningsmarknaden där bondeklassen exkluderats från utbildningssystemet. Precis som i fallet med Kista var verksamheten på folkhögskolorna pluralistisk med fokus på såväl yrkesskolning som så kallad ordinär bildning. Enligt Larsson tillkom humanistiska inslag som i sig skapade en kulturell identitet hos de involverade. Likaså gav det dåvarande bondeklassen en nationalistisk roll.

Motiven framlagda av Kista folkhögskola innebär inget avsteg från folkhögskolans historia då rektor understryker ambitionen att stärka skolans målgrupp vilket i förlängningen ska ge dem en mer framskjuten position i samhället. Detta är ett fullgott exempel på vad Taylor (1994) menar med framskrivandet av en gemensam bild av sig själva. Kring denna bild kan man samlas för att kollektivt skapa gemensamma referensramar utifrån den upplevda positionen av exkludering och underläge. Intervjuade aktörer på Kista folkhögskola drar paralleller mellan dagens status med deltagare utan tidigare utbildningserfarenhet, exkluderade från arbetsmarknaden etc. och folkhögskolans historiska erfarenhet. Identiska argument angavs av den svenska studiecirkelns fader, socialdemokraten Oscar Olsson, då denne betonade folkbildningens funktion att ge möjligheter och kunskap för deltagande på de kulturella, ekonomiska och politiska samhällsområdena. Genom den kunskap som deltagarna förvärvar, menade Olsson, kan samhällets marginaliserade grupper resa sig och begära sina rättmätiga rättigheter (Eriksson & Osman, 2003). Att inom ramen för utbildningen söka stärka deltagare på dessa områden kan ses i ljuset av den känsla av utanförskap och maktlöshet som Eriksson (2002) funnit bland utrikes födda vuxenstuderande. Hur framgångsrika dessa initiativ blir inom folkbildningens ram får bedömas av framtiden, men den som så önskar kan argumentera för att potentialen finns genom att dra historiska paralleller till andra utsatta grupper. Med Osman (2005: 200): ”I Sverige har folkbildningen [...] spelat en betydande roll i att organisera arbetarklassen och kräva social rättvisa och sina rättigheter.”

Från Sjöviks håll betonas att ”folkbildningen bör vara till för svaga grupper i förorten.” Kista folkhögskolas attraktionskraft bedöms av involverade parter vara dess funktion som samlingsorgan för människor som ofta befinner sig i ett så kallat utanförskap – de exkluderade. Den muslimska värdegrunden beskrivs inge

en känsla av trygghet och lugn hos deltagarna, även om den inte är en primär del av verksamheten. Rektor berättar om deltagare som motiverar sina positiva känslor för folkhögskolan med frasen: ”Här känner vi oss trygga.” En aspekt som ej bör negligeras då tidigare forskning visar hur invandrare marginaliseras och diskrimineras inom utbildningsväsendet (se Eriksson, 2002; Osman, 1999). Rektor utvecklar:

När de [deltagarna] är hos oss är de på ett helt annat sätt. Man är avslappnad, man är öppen för att möta andra. Det är som att du kommer hem till en muslimsk familj som bor i Rinkeby. Säg att du är gäst hos dem, det mötet, när du som lärare kommer hem till dem, är helt annat än om dem skulle komma till en skola i Bromma. Det är lätt att personerna känner sig kanske mindre och svagare redan i ingången. Men kommer du hem till dem är de välkomnande och bjuder på mat och det mötet blir mer på lika villkor. Så att våra deltagare går stolta här i korridoren och kan därför möta lärare och möta mig på annat sätt. Här är man sig själv och det är det bästa läget för att utvecklas, för att ta emot nya impulser eftersom man inte befinner sig i en defensiv position. Man är mer öppen.

Sålunda framkommer ett pedagogiskt motiv av vikt: få vara med sina ”egna” och kunna vara sig själv. Det är ett argument som går stick i stäv med den universalistiska integrationstanken som implementerats i svensk policy där så kallade uppdelade eller multikulturella gruppkonstellationer i klassrummet ses som ett steg mot integration. Problematiken med dessa åtgärder har, framför allt, belysts av Eriksson (2002) som studerat folkhögskolor som arbetat utifrån dessa direktiv. Hon redovisar hur ”andra kulturer” upplevs som ett problem av undervisande lärare och hur de svenskfödda studenterna utgör normen med vilken invandrarna tvingas jämföra sig. Det ställs också krav på individerna med en kulturell tillhörighet som betraktas avvika från normen att uniformera sig med den ”svenska”. Även i fallen där individer söker kulturell integration och anpassning till normen, upplever invandrarna en ogenomtränglig barriär i form av de inföddas attityder. Genomgående i forskningen på området är den känsla av uppgivenhet, segregation och missmod som intervjuade invandrare ger uttryck för. Således finns anledning att se motiven till bildandet av en muslimsk folkhögskola som en integrationsfaktor med annan strategi, formad av gruppen själv utifrån dess egna strävanden.

Avslutande reflektioner

Intervjuade aktörer på Kista folkhögskola synliggör via sina utsagor en strävan efter, med Taylors ord, erkännande. Detta kan härledas till den likvärdighetspolitiska formen av erkännande där betoningen ligger på allas lika värde, vilket poängteras på ett återkommande plan av de intervjuade. Framträdande i utsagorna är även religionens plats och hur olika trosuppfattningar bland personalen berikar verksamheten samt hur olika religioners högtider uppmärksammas etc. Framför allt är det dock den så kallade särartspolitiska formen av erkännande som eftersträvas. Ambitionen är att få sin distinkta karaktär erkänd. Ambitionen framträder i talet om att utgöra något *annat*, något *nytt*, en förortens representant med muslimsk inriktning. I den bemärkelsen kan skolan ses som ett led i ambitionen att skapa en gemensam ram, en kollektiv identitet. En generell slutsats som kan dras är att erfarenheter av socialt utanförskap förenar de intervjuade på Kista folkhögskola. Utanförskapet förklarar också varför deltagare söker sig till skolan och betonar känslor av trygghet och tillförsikt som skäl, vilket påpekats inte vara det upplevda fallet på andra utbildningsinstitutioner. Forskning med en internationell utblick, som tidigare redogjorts för, fastslår en liknande slutsats (se till exempel Jones, 1999; Phoenix, 2009). Det finns därför anledning att se Kista folkhögskola som ett rum där man kan samlas kring kulturellt specifika och självbegränsande identiteter – exempelvis nationella, religiösa eller etniska. Således undviks konfrontation där invandrarens kultur ses som ett hinder, en barriär, ett problem som behöver överbryggas för att denne ska kunna inkluderas i samhället och bildningsinstansen (Dahlstedt, 2009; Ålund & Schierup, 1991). Motiven kan också ses som en reaktion på den sortering på arbetsmarknaden som Ålund och Reichel (2007: 360) anser karaktärisera det multietniska samhället i Sverige. Framför allt är detta en aspekt som låg till grund för bildandet av skolan och som bejakas av Kista folkhögskola i och med hur kurs- och programutbudet utformas – vridningen från uteslutande fokus på att ge högskolebehörighet till att hörsamma efterfrågan på kvalificerade yrkesutbildningar. Även klassperspektivet betonas av intervjuade aktörer och föranleder beskrivningar av hur man utgör en folkhögskola för förortens invånare, människor som upplever exkludering från såväl arbetsmarknad som andra samhälliga arenor. Likaså synliggörs klassperspektivet i hur man önskar tillskriva sig själva en position som en ny bondeklass.

Det framgår också av intervjuutsagorna att strävan efter erkännande inte är helt oproblematiske. Misstänksamheten mot en institution med muslimsk värdegrund har tagit sig uttryck bland annat i frågor om jämställdhet. Brune (2002) hänvisar till att muslimska män stigmatiseras i Sverige genom diskurser om jämställdhet som ett specifikt svenskt kulturellt attribut som invandrargrupper saknar. Detta överensstämmer med Žižeks (2008) beskrivning av hur liberalismen privilegierar en västerländsk kultur och således bekräftas Taylors (1994) tes om hur ett möte mel-

lan kulturella grupper inte är neutralt. Skepticismen mot exempelvis institutioner, föreningar och stiftelser med muslimsk grund är också relaterad till makt. När dessa erkänns på lika villkor riskerar ”majoritetskulturinivånarna” att förlora sitt övertag, sin position, över ”de andra”. Taylors (1994) framställning om minoriteters metod att internalisera en kollektiv bild av exkludering som identitetsmarkör kan härledas till Kista folkhögskolas ambition att vara en representant för de boende i förorterna. Konkreta exempel på fenomenet kan inhämtas från andra sidan Atlanten där svarta i USA påtalar vikten av att tillsammans med andra svarta få lära sig hur samhälliga strukturer är uppbyggda och vilken skuld dessa har i deras marginalisering. Där har kyrkan och moskén fyllt funktionen som allmänna samlingsplatser för vissa former av samhällelig mobilisering och bildning. Religion kan fungera som kulturell identifikationsmarkör, vilket styrks av Gilroy (2002) som menar att detta element har en viktig roll som symbolisk resurs i kampen mot förtryck. Betänk att ambitionen med dessa samlingsarenor är att de ska utgöra fristäder; misstänksamhet, diskriminering, islamofobi är alla exempel på fenomen som kan upptäckas *utanför* dessa fristäder. I vårt fall tydliggörs detta genom den uppmärksamhet som Kista folkhögskola rönt, särskilt för de religiösa och kulturella byggstenar som man använt för att skapa sin värdegrund. Uppmärksamhet i form av stort deltagarantal, misstänksamhet mot dess religiösa och kulturella element, samt ett vetenskapligt intresse, ty denna text är resultat av dess inträde på folkhögskolearenan. Ur detta uppkommer ett begränsat antal inneslutningar där individerna på Kista kollektiviseras och ger gestalt åt mötet mellan islam och folkbildningen i Sverige. Jag vill därför återigen kritisera eventuella tendenser till att gruppera personer med annan bakgrund än svensk till en specifik tillhörighet (invandrare, muslimer, svarta etc.) och det medföljande tvånget att representera alla som kategoriserats samman. I fallet Kista folkhögskola betyder det att den inte ska ses som representant för islam eller muslimer i Sverige, då en sådan hållning vore otänkbar om det handlade om svenskfödda vita. Den vite majoritetsmedlemmen drabbas aldrig av tvånget att vara representant för en grupp då personen reflexmässigt anses vara utan etnicitet.

Det bör betonas att Kista folkhögskola inte står ensam, utan föreningar och organisationer med muslimsk värdegrund finns representerade på olika arenor. Av dessa har framför allt Ibn Rushd varit av vikt för framväxten av folkhögskolan i Kista. Studieförbundets tillkomst och de kontakter som knöts under den perioden kan anses vara av primär vikt för själva grundandet av Kista folkhögskola skola. Det geografiska läget har ansetts avgörande för korrelationen mellan skolans profil och målgrupp samt deltagarunderlaget. Kista folkhögskola har blivit en skola som appellerar till de boende i närområdet, där igenkänningsfaktorn understryks som vital. Skolformens attraktionskraft för de intervjuade aktörerna beror på deras egna positiva upplevelser av utbildningsformen, medan de däremot bär med sig negativa erfarenheter från sin tid i gymnasieskolan.

Genomgående i framställning har Kista folkhögskola fått utgöra något *annat*; ett alternativ för ”dom Andra”. Vrider vi på perspektivet kan det konstateras att aktörerna på skolan själva konstruerar sina egna ”andra” genom utsagorna om sin position som förortens representanter. Identitetspolitik bedrivs alltid i förhållande till *andra* och i den bemärkelsen utgör de som inte bor i Stockholms förorter – utan i dess innerstad – subjekten gentemot vilka aktörerna grundar en kollektiv identitet. Via talet om att de representerar ”de boende i förorterna” homogeniseras identifikationsmarkörerna, vilka, å ena sidan, exkluderar de som saknar dessa symboler. Å andra sidan finns det rimligen människor utan anspråk på dessa markörer och som inte önskar representeras av just Kista folkhögskola. Detta illustrerar det ständigt närvarande problemet när identitetspolitik bedrivs – föreställningen om det gemensamma och homogena utifrån partikulära gränser. Jag förringar inte skälen som sådana då de intervjuade aktörerna retoriskt kontrasterar gängse problembild av ”de passiva förortsborna”; de som anses vara präglade av bristande samhällsengagemang, likgiltighet och traditionsbundenhet (Dahlstedt, 2004). Det bör i sammanhanget ej förglömmas att mobilisering kring gemensamma markörer anses nödvändig vid samhälliga förändringar (jfr Laclau, 2007) och kamp för socialt erkännande (jfr Taylor, 1994), vilket Kista säger sig eftersträva.

Avslutningsvis kan det konstateras att Kista folkhögskola snarare bör ses som en produkt av kampen mot kulturell utsortering och social exkludering, än som en religiös institution. Dess bidrag är aktivitet i kampen för delaktighet i samhället och tillträde till arbetsmarknad och utbildning. Utifrån detta perspektiv bör inte Kista folkhögskola ses som en minoritetsrepresentant då den vänder sig mot en lokal majoritet – de boende i förorterna. Beträffande islam bör man ha i åtanke att Kista folkhögskola inte är representativ för vare sig islam som religion, muslimer i Sverige eller förorterna som sådana. Den kan inte representera annat än sig själv och gör det via en muslimsk värdegrund, varken mer eller mindre.

Thomas Winman

4. Romernas folkbildande verksamhet – exemplet Agnesberg

Romerna är ingen ny grupp människor i Sverige utan de har bott i landet i många generationer och de finska Kaléromerna omtalas för första gången i Sverige redan år 1512. Romerna, eller zigenarna som de tidigare kallats, utgörs av omkring 15 miljoner människor inom EU, varav cirka 55 000 lever i Sverige. Av dessa har över hälften kommit till Sverige under 1990-talet, framförallt som en följd av oroligheterna på Balkan. Men romer är ingen homogen grupp utan de består av olika grupper, som de finska, svenska, resande, utomnordiska och de ”nyanlända” från framförallt Balkan, med delvis olika kulturer, historia och dialekter. Men sedan år 2000 är romani ett av de officiella minoritetsspråken i Sverige.

Romerna och skolväsendet

I såväl politiska diskussioner, pedagogiska utvärderingar som i forskningssammanhang ställs ofta frågor om svenska grund- och gymnasieskolans roll när det gäller inkludering och utbildning av elever med utländsk härkomst. Flera studier (Tesfahuney, 1998, 1999; Kamali, 2005) visar att den traditionella grund- och gymnasieskolan i Sverige i vissa avseenden kan sägas vara monokulturell eftersom elever med annan etnisk härkomst än den svenska tenderar att missgynnas. Men vad händer om vi studerar skolan som institution? Finns det marginaliserande strukturer, bristande kunskap eller otillräckliga resurser som skulle kunna förklara en eventuell monokulturalism? Eller om vi istället utgår från individen/eleven, kan det vara så att kunskapen (som finns i de målrelaterade betygskriterierna) är eller upplevs som normativ? Om så är fallet, vad har det för konsekvenser för hur skolan uppfattas?

När det gäller romer och utbildning så finns det troligtvis inte något enkelt svar utan bilden är komplex och historiskt förankrad. Men trots det kan man ändå säga

att det generellt i svensk skola ofta finns ganska lite kunskap bland undervisande lärare om romernas historia, kultur och situation vilket gör att romernas upplevda utanförskap förstärks (Rodell Olgac, 2006). Med tanke på att de flesta lärare inte har haft närmare kontakt med romer kan kanske okunskapen förklaras med bristande erfarenhet.

Regeringens proposition ”Nationella minoriteter i Sverige” (1998/99:143) och Europarådets konventioner om skydd för nationella minoriteter slår fast att nationella minoriteter har haft svårt att hävda sig, inte minst i undervisningssammanhang. Först 1965 ändrades lagstiftningen så att romer fick rätt att gå i grundskolan och rätt till fast boende. Så historiskt har romernas ställning som marginaliserad minoritet inneburit att tillgången till utbildningsmöjligheter har varit begränsad. I vissa avseenden kan man tala om att romerna inte är involverade i den nationella samhällsgemenskapen. Exempel på detta är att romer inte återfinns i de samhällsliga institutionerna, såsom till exempel i politik och förvaltningar, och att det ofta har talats *om* eller forskats *på* romer istället för *med* romer. Romerna själva har inte tagit aktiv del i vare sig politiskt arbete, forsknings- och utvecklingsarbete eller diskussioner om utbildning och tillträde till arbetsmarknaden.

Följderna går att utläsa av dagens skolsituation där den romska gruppen delvis saknar skoltraditioner. Som exempel kan nämnas att det 1996 bara var en procent romska barn som gick ut grundskolan med fullständiga betyg. Även om situationen har förbättrats sedan dess så hade endast cirka tio procent av de romska ungdomarna i Malmö stad slutfört en gymnasieutbildning 2008 (se till exempel Agenda 26 oktober 2008, SVT 1). Men samtidigt som skolan har svårt att tillgodose de romska elevernas behov så har romerna i sin roll som föräldrar ofta svårt att motivera och uppmuntra barnen. Många föräldrar har själva bristande och/eller negativa erfarenheter av skolan vilket påverkar barnen. Då det finns mycket få romska lärare finns inga naturliga förebilder, och eftersom hemspråksundervisning saknas för de flesta, tappar de sin egen kultur och sitt eget språk. Sammantaget leder detta även till en uppgivenhet om framtida möjligheter att bli accepterad och att få arbete på den reguljära arbetsmarknaden (DO, 2003).

Identiteten kan ha en avgörande betydelse för hur människor uppfattar sina möjligheter och förstår sin situation. McIntyre (1981) menar att ”*We all approach our own circumstances as bearers of a particular social identity. I am someone’s son or daughter... I can only answer the question ‘What am I to do?’ if I can answer the prior question ‘of what story or stories do I find myself a part?’ The story of my life is always embedded in the story of those communities from which I derive my identity*” (s. 205). Även Connolly (1984: 180) menar att hur vi förstår vår identitet kan vara avgörande för vår förmåga att undvika eller ta oss ur utsatthet och marginalisering. ”*The one who construes her identity to be laced with contingency, including*

branded contingencies, is in a better position to question and resist the drive to convert difference into otherness to be defeated, converted, or marginalizes” (s.180).

Romsk vuxenutbildning – Agnesbergs folkhögskola

Bakgrunden till att Agnesbergs folkhögskola startade var att två av initiativtagarna, som själva är romer, arbetade som lärare vid den Mångkulturella folkhögskolan i Göteborg. De bägge lärarna arbetade specifikt med romer och såg att behovet av utbildningsmöjligheter för vuxna romer var större än vad de hade trott. Utifrån romernas utbildningshistoria så ansåg de också att det var viktigt att skapa en studiemiljö som både utgick från och tog tillvara på den romska kulturen.

Redan 2004 tog man kontakt med en professor vid Högskolan Väst för att diskutera de pedagogiska och organisatoriska förutsättningarna för att arbeta med vuxenutbildning av romer. Tillsammans utgick de från romernas historiska erfarenheter av utbildning, deras utbildningssituation i Sverige och deras position i samhället för att utveckla ett pedagogiskt koncept som utgår från individens kulturella identitet.

Därefter togs kontakter med Folkbildningsrådet och med Göteborgs folkhögskola där man diskuterade förutsättningar för starten av en folkhögskola i egen regi som profilerade sig mot romer. Detta ledde fram till att Agnesbergs folkhögskola startade i januari 2007 under fadderskap av Göteborgs folkhögskola. Agnesberg är den första romska folkhögskolan i Norden och i dag bedrivs förberedande grundskola, grundskola och gymnasium. I dag har Agnesbergs folkhögskola ett 60-tal heltidsstuderande vuxna deltagare från 18 år och uppåt som kommer från olika romska språkgrupper.

Efter två års handledning av Göteborgs folkhögskola ansökte man hösten 2009 om självständighet under Västra Götalandsregionens huvudmannaskap. Detta beviljades vintern 2009 och sedan 2010 bedrivs verksamheten i egen regi.

På Agnesbergs folkhögskola ser de sig själva som ett svar på behovet av ett romskt deltagande i kunskapsbildandet där nya utbildningsvägar kan skapas för att stärka det romska institutionella bygget och förstärka den romska kunskapsmobili-seringen. Detta i sin tur förväntas öka romernas delaktighet i det svenska samhället.

Självklart finns det dock ett problem, som man är med och skapar, när man kategoriserar människor som romer eller om man utgår från nationellt ursprung. Genom att använda begrepp som ”mångfald”, ”invandrare”, ”eticitet”, ”kultur” och ”ett mångkulturellt samhälle” säger vi kanske samtidigt att det finns olikheter som är signifikanta eller determinerande i skol- och utbildningssammanhang, vil-

ket behöver diskuteras och problematiseras. Men innebär det då att man samtidigt reproducerar att det finns (specifika) olikheter hos befolkningen som är signifikanta eller determinerande i skol- och utbildningssammanhang?

Detta är frågor som man har diskuterat på Agnesberg och utgångspunkten, säger man, är att individen har rätt att kategorisera sig som rom. Därigenom kan man (Agnesberg) också använda sig av rom som kategori och identitet i sin profilering. På Agnesbergs folkhögskola sägs det att mycket kraft läggs på deltagarnas kulturella identitet. En utgångstanke när man startade verksamheten var att deltagarna skulle både känna igen sig i och känna sig trygga i verksamheten vad gäller språk, historia, seder och bruk. Detta grundade sig i, och gör fortfarande, att man tror att trygghet i den egna kulturidentiteten skapar ett tryggare förhållningssätt i mötet med andra normer och värderingssystem. Vidare säger man att avsikten med att starta skolan, från såväl politiskt håll som från ledningen, var att den skulle vara en brygga ut till samhällets övriga institutioner.

Svensk integrationspolitik och svenska handlingsmönster i både samhället i stort och i skolan, har inneburit att man utgått från en föreställning om alla människors likhet. När det gäller de romska grupperna har integration genom att utgå från allas likhet dock visat sig snarare stärka marginaliseringen och utsattheten då det underförstått varit negativt att vara av romsk härkomst (Rodell Olgac, 2006). En tanke bland politikerna i Västra Götalandsregionen inför starten av Agnesbergs skola 2007 och vid självständigheten 2010 var att i stället stärka den romska identiteten och genom undervisning ge en nyanserad och alternativ bild av romsk historia, kultur och språk. En idé var att Agnesbergs folkhögskola skulle erbjuda hemspråksundervisning på romani där romsk kultur och historia ingår i undervisningen, vilket i förhållande till mer traditionella utgångspunkter undervisningssammanhang kan ses som en tanke diametralt motsatt den om inkludering och social mobilisering i det svenska samhället.

Organisation och ledning

All utbildning på Agnesbergs folkhögskola organiseras och administreras av huvudlärarna, kansli och utbildningsledning vilka också ansvarar för att verksamheten bedrivs och utvärderas i enlighet med vad som anges i respektive kurs- och utbildningsplan. Alla huvudlärare på Agnesberg har dessutom dokumenterad teoretisk utbildning inom respektive kunskapsområde samt teoretisk pedagogisk utbildning och/eller erfarenhet av undervisning. Kunskaper i romani chib ses som meriterande men det är inget krav som ställs på personalen. Däremot ska alla lärare dela Agnesbergs värdegrund som bygger på allas rätt till delaktighet, kulturell mångfald och kulturella rättigheter, social mobilisering, igenkännande och samhällsinkludering.

Ledningsgruppen består av rektor, två representanter från Västra Götalandsregionen, en representant från lärarna, två representanter från deltagarna. Ledningsgruppens ansvar och arbetsuppgifter handlar främst om att säkerställa att utbildningarnas ämnes- och kunskapsområden vilar på Agnesbergs värdegrund och på beprövad erfarenhet och kunskap. Frågor om litteratur och undervisningsmetoder och om förändringar av fastslagna kursmål måste behandlas och godkännas av ledningsgruppen.

Agnesbergs mål och intresse

Även om man givetvis förmedlar ren undervisning i traditionella ämnen som till exempel svenska eller matematik, uppger lärarkåren och ledningsgruppen att folkbildning ses i ett bredare perspektiv på Agnesberg. De kunskaper som förmedlas i bildningsverksamheten kan också handla om kultur, estetik och även vara av mer filosofisk karaktär och leda till diskussion av samhällsfrågor. Etablerandet av en ny folkhögskola, säger ledningsgruppen, har gett deltagarna en arena där de med pedagogiskt stöd samt tillgång till informationsteknik och individuell handledning kan utveckla och sprida kunskaper om bland annat romsk historia och kultur. Eller som en av initiativtagarna till Agnesberg säger ”på det här sättet ska lärande ses inte bara som riktat mot den individuella deltagaren utan även för en mobilisering av en grupp människor som i stor utsträckning stått utanför utbildningsväsendet”.

Agnesbergs folkhögskola ska dessutom stödja skapandet och utvecklingen av olika nätverk för informationsförsörjning om romernas historia, kultur och levnads-
mönster. Exempel på det sistnämnda är samarbetet med den statliga ”Delegationen för romska frågor” och avdelningen för kulturvetenskap på Högskolan Väst.

Agnesbergs folkhögskola ska enligt rektorn utgå ifrån ett socialpedagogiskt förhållningssätt som passar väl med den romska gruppen och en ”folkhögskoleideologi”. ”Begrepp som delaktighet, mobilisering, kulturidentitet, och ett språkligt och kulturellt igenkännande är viktiga hörnstenar i det pedagogiska konceptet”, säger rektorn vidare. Ledningen och grundarna av Agnesbergs folkhögskola tror nämligen att ju starkare och tryggare man är i sin egen kulturidentitet desto öppnare är man för andra normer och värderingssystem. Denna syn delas av såväl ledningen på Agnesberg som av dåvarande ledningen vid Göteborgs folkhögskola.

De politiskt ansvariga vid grundandet menar att de såg det som viktigt att Agnesbergs folkhögskolas värdegrunder genomsyrade hela organisationen och att ett jämlikhetsperspektiv, ett genusperspektiv och ett etniskt perspektiv fokuserades. Detta är även en viktig aspekt som lyftes fram vid självständigheten i november 2009. Eftersom genusperspektivet är viktigt att beakta för att bryta och förändra historiska hierarkier kommer genus att belysas och diskuteras i utbildningarnas olika delar.

Genusmönstren, säger ledningen för skolan, beaktas och kommer även framgent att beaktas, dels vid antagningen av deltagare, dels i genomförandet av utbildningarna. Dessutom kommer genusaspekten att genomsyra till exempel personalrekruteringen men också vara viktig vad gäller den fysiska och sociala arbetsmiljön vid Agnesbergs folkhögskola. Skolan ska alltså vara en utbildningsanordnare som speglar samhällets mångfald i personalgruppen såväl som i ledning och styrelse.

Agnesbergs folkhögskola ska fokusera sitt intresse kring frågor som rör attityder till skola och utbildning, utbildning och framtidsstrategier samt romers bakgrund, kultur och språk. I dessa sammanhang är det viktigt att uppmärksamma historiska strukturer och hinder för romers möjligheter till både lärande och socialisering i samhället.

Det främsta målet för skolan är att erbjuda deltagarna en god utbildning som fungerar som en grund för deras fortsatta samhällsdeltagande och utveckling. På en samhällsnivå vill Agnesbergs folkhögskola också vara en arena och aktör som kan erbjuda möjligheter för forskning och utveckling i gränslandet mellan utbildning, individ och etnicitet, där pedagogiska och kulturella implikationer studeras och förstås utifrån deltagarnas egna perspektiv. Detta sker till viss del i dag, eftersom man är delaktig i två forskningsprojekt som Högskolan Väst leder. Deltagandet sker genom att den egna personalen är med i utformning och datainsamling samt genom att de romska deltagarna intervjuas och observeras i olika lärandemiljöer. Detta är exempel på forskning som sker av och med romer, istället för den mer traditionella forskningen som är på romer.

Detta forskningsdeltagande säger man på Agnesberg har bidragit till utvecklingen av kunskap om hur deltagarna skapar mening, förståelse och kunskap för att därigenom agera i både skola och samhälle. Dessa erfarenheter och kunskaper säger man sig aktivt arbeta med för att genomföra utbildningsaktiviteter som ökar målgruppens kunskaper om språk, samhällets (politiska) uppbyggnad samt dess historia, värdegrunder, kulturliv och institutioner. Intentionen är, och har varit, att genom detta fokus utveckla kunskaper som ökar upplevelsen av delaktighet i det svenska samhället och att samtidigt göra individen bättre rustad att utveckla nya kunskaper samt ingå i sammanhang och gemenskaper i skola, på arbetsmarknaden och i samhälls- och kulturlivet i landet.

Arbetsprocesser

Ledningen vid Agnesbergs folkhögskola säger att utbildningen ska genomföras och bedrivas utifrån ett processinriktat deltagarperspektiv där deltagaren själv ses som en viktig aktör för den gemensamma utvecklingen av kunskaper och deltagande i samhällslivet. Den teoretiska utbildningen vid Agnesbergs folkhögskola, säger

man, ska ske i varierande former där individuella arbetsformer varvas med grupp-arbeten, samt genom undervisning i föreläsningsform och seminarier som präglas av ett socialpedagogiskt förhållningssätt. Under studietiden ska det också finnas lärarledda ”speglingar” där deltagarnas förhållningssätt, upplevelser, arbetsklimat och värderingar fokuseras i mindre grupper. Dessa speglingar ska varvas med återkommande individuella utvecklingssamtal. Det ska dessutom upprättas individuella studiemål för varje deltagare som utformas, utvärderas och utvecklas tillsammans av deltagaren och läraren. Dessa ska utgöra en plattform för både lärare och deltagare under hela utbildningen och syftar till att dels tydliggöra varje deltagares resurser och behov, dels visa på ett individuellt synliggörande av individer i grupp. Varje individ ska alltså känna sig sedd och uppmärksammas för vad denne är och står för, vilket är viktigt med tanke på Agnesbergs värdegrund.

Ledningen och lärarkollegiet menar att man arbetar efter en socialpedagogisk processbetonad arbetsform. I det här sammanhanget menar de att socialpedagogik handlar om ett relationistiskt perspektiv som utgår från ett emancipatoriskt förhållande där den romska gruppen ses som marginaliserad från vissa samhälleliga arenor och där uppgiften är att stödja deltagarnas förflyttning till ett mer centralt och aktivt deltagande i samhällslivet. I det relationistiska ligger en förståelse hos personalen om att deras stöd ska betona motivation, engagemang och det egna ansvaret för lärande. I detta menar de att det ligger ett igenkännande och en respekt för varandras olikheter. Samtidigt är det viktigt att betona, säger rektorn, att denna metodik stödjer förmågan till kritisk reflektion och utvecklandet av handlingsförmåga för att deltagarna ska kunna hantera den komplexitet som ofta präglar studieuppgifter och det kommande yrkeslivet. Den socialpedagogiska metoden ska utveckla och stärka förmågan att arbeta såväl enskilt som i grupp. På det sättet ser ledningen metoden som ett sätt att integrera olika aspekter av problem, utmaningar och kunskapsområden i det pedagogiska rummet. Det förutsätter å andra sidan också att såväl lärarna som deltagarna utvecklar och bejakar en analytisk reflektionsförmåga där individen utvecklas i förhållande till de egna förmågorna. Detta kan sammanfattas som att fokus ligger på att lära deltagarna att lära sig. Eller annorlunda uttryckt, att göra undervisningen lärlbar för deltagarna. På detta sätt sker en mobilisering som gör att deltagarna kan ta ansvaret för och kontrollen över det egna lärandet.

Genom att utgå från deltagarnas individuella behov och resurser och genom att varva olika arbetsformer ska deltagarna vid Agnesbergs folkhögskola få en fördjupad förståelse och ett grepp om sitt eget lärande ...

... säger en av lärarna. Detta kan ses som en förutsättning för och en fördjupning av den socialpedagogiska metodiken som omsätts i ett perspektiv av delaktighet och engagemang där deltagarnas egna förmågor, resurser och kunskaper utmanas

och stöds i det pedagogiska rummet. Genom att deltagarna reflekterar över sitt eget lärande och sina egna förmågor, enskilt såväl som i grupp, förutsätter och förstärker de olika arbetsformerna och aktiviteterna varandra, och enligt Agnesbergs lärarkollegium bildar det en övergripande helhet som ramar in hela Agnesbergs folkhögskola.

Den övergripande grundsynen vid Agnesbergs folkhögskola ska, enligt ledningen, präglas av en humanistisk och demokratisk syn där individens egna förmågor ska medvetandegöras och utvecklas genom respekt, dialog och diskussion i och om ämneskunskaper såväl som värdefrågor under utbildningen. Deltagarna ska veta och känna att de har lärarnas stöd men att de också har ett eget ansvar för sin kunskapsutveckling och personliga utveckling i utbildningen. Samtidigt har de också ett gemensamt ansvar för varandras utveckling genom den pedagogiska modellen. Detta ska dock inte ses som att Agnesbergs folkhögskola lämnar deltagarna ensamma, poängterar ledningen. Tvärtom, detta ska ses som en pedagogisk process där deltagaren gradvis förflyttar sitt medvetande från att vara i en marginaliserad situation till att bli en stark, självständig deltagare i samhällslivet.

Tanken som man har är att genom medvetandegörande av deltagarnas egna förmågor och det egna ansvaret som utgår från deltagarnas egna erfarenheter och upplevelser, så kommer också deras egna identiteter att utvecklas. Denna identitetsutveckling syftar till en förändrad självuppfattning, tolerans, förståelse och respekt för människors olikheter, vilket ledningen vid Agnesberg tror får konsekvenser för deltagarnas egen uppfattning om den romska identiteten likaväl som för det omgivande samhällets uppfattning om romer.

Deltagarinflytande

Alla deltagare vid Agnesbergs folkhögskola ska direkt vid utbildningsstarten informeras muntligt såväl som skriftligt om hur utbildningen är planerad och organiserad. Här går man också igenom övergripande mål och förväntningar kopplade till utbildningen eller den specifika kursen. Även Agnesbergs värdegrunder och pedagogiska grundsyn, säger man, ska gås igenom tillsammans med deltagarna. Alla ska utifrån den pedagogiska presentationen förstå sambandet mellan ansvaret för det egna lärandet, gruppens gemensamma utveckling och Agnesbergs övergripande värdegrund. Varje deltagare får möjlighet att reflektera, komma med synpunkter och förslag för att påverka utbildningens upplägg, innehåll och arbetsformer. På detta sätt ska de demokratiska grundprinciperna genomsyra verksamheten. Deltagarna ska känna att de har ett inflytande men också att de har ett ansvar för bruket av inflytandet. Detta är en del av den sociala mobiliseringen för att deltagarna ska kunna känna delaktighet och engagemang.

Deltagarnas inflytande vid Agnesbergs folkhögskola ska säkerställas genom:

- individuella studieplaner, upprättade av deltagaren och lärarna,
- individuella utvecklingssamtal mellan deltagarna och lärarna,
- ”klassråd”,
- ”speglingar”,
- ledningsgruppsmöten, där representanter för deltagarna närvarar.

På det här sättet ”lär” skolan också deltagarna att ingå i olika parlamentariska sammanhang och dessutom att ta del av både ansvar och befogenheter vilket de har nytta av i livet. Även organiseringen av deltagarinflytande är alltså upplagt som en del av folkbildningen och har empowerment som mål i den meningen att deltagarnas förmåga till aktivt samhällsdeltagande ska öka.

I flera avseenden kan man säga att Agnesbergs folkhögskola och dess personal framställer det som att de vill fungera som en länk för deltagarna mellan normer, värderingar och det omgivande samhället. Då skolan är fylld av regleringar, planer, rutiner och identiteter bildar den alltså en brygga mellan elevernas lokala vardagspraktik och deras sociala formationer. Samtidigt innebär detta att skolan kan ses som en arena vars ramverk genom sina möjligheter också skapar en begränsning för individernas handlingar, positioner och identiteter.

Lärande och pedagogiska metoder

Vad är det då som skiljer Agnesberg från andra folkhögskolor? Vad man själva säger är att man har en uttalad pedagogisk grundsyn som kanske inte skiljer sig från andra skolors, men den är i alla fall anpassad för att stödja den romska gruppen. Den syn på lärande, mobilisering och aktivt deltagande i samhällslivet som finns på Agnesberg utgår, enligt ledningsgruppen, från att det är människans fysiska, psykiska och kommunikativa förutsättningar och förmågor som ska ligga till grund för romernas deltagande på olika arenor. Detta menar rektorn är grunden för det lärande på kollektiv nivå som därefter utgör ramen för det individuella lärandet. Kriterierna för lärande kan då liknas vid att deltagarna ska kunna identifiera relevanta samhällsdiskurser och lära sig hantera dem i olika situationer utanför klassrummet. Vad som menas med lärande på Agnesberg i detta avseende är förmågan att tänka och tala genom ett specifikt intellektuellt redskap i olika kommunikativa praktiker. ”Detta”, säger rektorn, ”är särskilt viktigt för de romska deltagarna då deras erfarenheter skiljer sig markant från majoritetssamhällets”.

Den syn på lärande som finns på Agnesberg fokuserar därmed på förändring och lärande, där det är lärarnas och deltagarnas aktiviteter som är det centrala. En förutsättning för detta, säger personalen vid Agnesberg, är att det i aktiviteterna finns en

aktiv och gemensam kommunikation, inte en monolog med ett asymmetriskt maktförhållande mellan lärare och deltagare. Aktiviteterna ska istället präglas av att där finns olika människors tänkande och flera olika handlingar som utgör resurser olika lärandesituationer. Genom att man fokuserar på dessa aktiviteter där lärandet sker så kan lärandet som process förstås i sitt sammanhang. Utifrån detta resonemang kan man förstå det som att Agnesbergs folkhögskolas ideologiska grunder med mobilisering, bildning och empowerment utifrån ett emancipatoriskt perspektiv handlar om att skapa en arena för både lärande och handlande. Handlandet kan ses som deltagande i samhällslivet men också som att ”lära sig att lära sig”.

Struktursatsningar på ny teknik inom det svenska skolväsendet har inneburit att det i dag finns datorer i de flesta klassrummen i Sverige och att de flesta skolor även har Internetuppkopplade datorer tillgängliga för eleverna (Dunkels, 2007). En viktig del av undervisningen på Agnesbergs folkhögskola är tillgången till, och användningen av, datorer. För Agnesbergs del innebär detta att man har köpt in en dator till varje deltagare som denne förfogar över i skolan. Motivet för detta är att ny teknik är ett pedagogiskt redskap för individers lärande. Att behärska ny teknik är en förutsättning för att bli en del av den moderna kunskapsbaserade samhällsutvecklingen. Fokuseringen på kunskap och ny teknik i samhällsutvecklingen medför samtidigt att det på Agnesberg inte går att särskilja individers ämneslärande från anpassningen och förmågan att använda den nya tekniken som ett redskap i lärandet. Lärandet är då en del av både form och innehåll som i vissa avseenden är en del av varandra.

Ledningen och lärarkollegiet vid Agnesberg har uppfattningen att informationstekniken erbjuder andra sätt att kommunicera med människor än vad som tidigare varit möjligt. Det ligger väl i linje med Severinsson Eklundh (1986) som menar att kommunikation kan ses som en blandning av talspråkliga och skriftspråkliga gener. Synen som personalen vid Agnesberg har på IT och kommunikation stämmer dessutom väl med Rogoff (1990), som ser detta som grunden för att bygga upp både ”communities of practice” och ”communities of learning”, där det gemensamma för de flesta användningsområdena för IT är att kommunikationen sker genom det skrivna ordet. Eller som Säljö (2000) säger ”den stora utmaningen som IT för med sig är att lära sig behärska den nya tekniken, där kommunikationsteknologin i sig blir föremål för lärande och formen blir innehållet”. Genom att datorn, i något avseende, svarar den användande individen så utgör datorn en interaktiv mot-/medpart, som utifrån de programmerade funktionerna även kan ta vissa initiativ för att stödja oss när vi skapar gemensam mening och handling.

Ett sätt att förstå hur man vid Agnesbergs folkhögskola menar att olika tekniker utgör viktiga aspekter på och för hur vi tänker och handlar, erbjuds genom begreppet ”distribuerad kognition” (Hutchins, 1995). Begreppet belyser att människans kognition inte enbart är avgränsad till individens medvetande, utan att det även

innefattar individens aktiviteter där olika typer av materiella redskap används för att utföra en uppgift. Tänkande och lärande ses då som fördelade mellan deltagarna i aktiviteten och mellan deltagarna och teknikerna som används. Detta innebär att tekniken formas i mötet med användarna och att tekniken i sig inte är orsaken till förändringar som uppstår i arbetslivet. Lärandet, utifrån det här perspektivet, sker i deltagarnas användning av tekniken, men även av de mer traditionella redskapen såsom anteckningar och pappersdokument (Latour, 1996).

Lärandet och lärandeprocesserna ses av ledningen för Agnesbergs folkhögskola som integrerade med de intellektuella/språkliga och materiella/tekniska redskap och verktyg som används i det dagliga livet. Det handlar om olika former av medier, olika abstraktionsnivåer av ”issues” som deltagarna möter. Utifrån detta sätt att se på lärande ses det som viktigt att erbjuda en miljö som innebär att deltagarna ska kunna använda sina erfarenheter i nya situationer och på det sättet lära sig att navigera på eller mot nya arenor och under andra former än tidigare. ”Detta”, menar en av lärarna vid Agnesberg, ”är särskilt viktigt eftersom datorer är ett allt mer vanligt verktyg för kommunikation, men också eftersom viktig information i allt högre utsträckning finns tillgänglig i elektronisk form”. För detta tar man stöd hos Säljö (2000) som menar att diskurserna, men även artefakterna som används, är såväl frukten av som representanter för de erfarenheter och insikter som deltagarna historiskt har gjort vilket gör att även deltagarnas nya förmågor att hantera den nya vardagen är historiskt förankrade. På det sättet vill man vid Agnesberg synliggöra och medvetandegöra historien, nutiden och framtiden hos deltagarna.

Lärandeprocesserna vid Agnesbergs folkhögskola kan utifrån denna ansats förstås genom tre utvecklingsdimensioner som är samtidiga och som, för deltagarna, utgör olika aspekter av kunskap och handling som bidrar till förståelsen och utvecklingen av och i varje situation (Hutchins, 1995).

- Förloppet som det förstås i den pågående aktiviteten på mikronivå. Vad händer här och nu? Hur och vilka yttringar och handlingar etc. används för att skapa en gemensam förståelse och ett gemensamt agerande?
- Deltagarnas utvecklingsbana för att förstå situationen. Vilka tidigare erfarenheter och kunskaper är relevanta för att nå förståelse?
- Utbildningens utveckling. Vad betyder de historiskt skapade kulturerna, rutinerna och språkliga systemen för förståelsen av och för agerandet i situationen och hur förändras de ingående erfarenheterna och förståelserna (s. 372)?¹¹

¹¹ Fritt översatt av författaren.

Detta sätt att se på lärande och utveckling ger en generell analysram för Agnesbergs pedagogik som innebär att varje specifik aktivitet efterlämnar spår i de tre dimensionerna. Det medför i sin tur att varje situation sätter spår i den kommande aktiviteten samt att varje aktivitet i mindre eller större utsträckning bidrar till att bygga upp vad som kommer att bli en etablerad pedagogik.

Att Agnesbergs folkhögskola försöker förstå lärande utifrån dessa utvecklingsdimensioner innebär att de fångar vad som händer i ett givet moment. Intresset kan då till exempel vara riktat mot hur kunskaper, erfarenheter och kulturer används för att få förståelse för olika problem och hur liknande problem hanterats tidigare. Om vi tar som exempel ett samtal mellan en romsk deltagare och en lärare i en lärsituation, så tar läraren fasta på vad den romska deltagaren lyfter fram i samtalet och utgår från det för att ”orientera” deltagaren så att denne kan förstå och diskutera lärandeobjektet ur ett annat perspektiv. Detta urval, menar ledningen vid Agnesberg, görs utifrån erfarenheter och kunskaper om vad som rimligtvis är relevant att kommunicera. ”Det är genom att använda tidigare erfarenheter, kunskaper och kulturella ’broar’ vid samtalen som det skapas en gemensam förståelse av situationen”, säger rektorn. Både läraren och deltagaren använder sig då av språk och olika erfarenheter för att nå en gemensam förståelse av lärsituationen här och nu och hur själva lärandeobjektet kan förstås och hur det berör dem, säger han vidare. Utifrån bland annat denna undervisningsform (som är rutiniserad) bildas en gemensam förståelse som innebär att man tar sin utgångspunkt hos deltagaren. Syftet med denna pedagogiska arbetsform är att varje undervisningsaktivitet ska transformeras till nya förståelser och kommuniceras vidare i nästa aktivitet. Avsikten med exemplet är att visa hur olika resurser används. Minnen, erfarenheter och kunskaper om liknande problem kan aktualiseras i tolkningar och handlingar i nya situationer och användas av lärarna och deltagarna för att skapa en gemensam mening och för att samordna sitt agerande.

Perspektivet i den här pedagogiska tillämpningen fokuserar på lärandet i användningen av kulturella och sociala erfarenheter, och ledningen och lärarkollegiet vid Agnesberg menar att lärandet är en integrerad aspekt av all mänsklig aktivitet. Denna aktivitet inrymmer kommunikation, tänkande och handlingar som är placerade i olika kontexter där lärandet sker och kan förstås i sitt sammanhang. Därmed ses lärandet i Agnesberg som något oundvikligt utifrån samhällets sätt att fungera, men vad och hur man lär är däremot ofta problematiskt och komplicerat. Människan ingår i olika sociala praktiker där hon använder intellektuella och materiella redskap, såsom språk och teknik, för tänkande och lärande. Synen på lärande vid Agnesberg kan då liknas vid Säljös (2000) syn på lärande där han menar att lärandet sker genom att delta sociala aktiviteter. Hur lärandet sker kan då snarast förstås som frågan om hur människor kommer i kontakt med, tillgodogör sig och lär sig behärska medierande redskap och använda dessa resurser i olika situerade praktiker.

Då deltagarna deltar i en mängd olika sociala praktiker vid Agnesberg så innebär detta att lärandet sker både inom och mellan det Lave (2000) kallar för olika praxisgemenskaper. Det innebär också att språket är ett uttryck både för att *samtala* och *samtänka*, vilket gör det till essentiellt i Agnesbergs syn på lärande, kognition och handling. Interaktionen och samtalen i situerade sociala praktiker är viktiga för lärandet eftersom det är genom dessa som deltagarna ofta lär sig. Språket är på detta sätt en kollektiv och utvecklad resurs som gör att världen blir tolkningsbar och kommunicerbar till och mellan människor och utgör ett semiotiskt verktyg som kan användas på ett mångfacetterat sätt i sociala praktiker (Vygotsky, 1999). Begrepp har därmed ingen, på förhand, given betydelse utan får sin mening i sociala processer, i interaktion. Språket kan då ses både som ett sätt att lära och en konsekvens av lärandet. Det innebär också att man kan säga att vid Agnesberg blir språket, precis som också Vygotsky (1978) menar, relativt till de sammanhang i vilka det uppkommer och används, vilket gör att språket kan ses som själva substratet i kognition och lärande.

Avslutande reflektioner

Generellt kan man säga att kunskap inte kan ses som separerad från sina historiska och sociala omständigheter. Med det perspektivet på kunskap kan man säga att all kunskap i någon mening är konstruktivistisk till sin karaktär, vilket innebär att även vetenskapliga föranshållanden endast existerar inom ramen för språkliga utsagor där verkligheten är symbolisk. Perspektivet innebär att:

- Kunskap och vetenskap är tolkande idéer.
- Vetande alltid är förbundet med makt och hierarki.
- Händelser, fenomen och begrepp har en mångfald av meningar.

Sociala och historiska omständigheter får då en central innebörd genom att kunskap, maktrelationer och dessas produktionsprinciper, som är inbördes förbundna, ligger till grund för vad vi ser som kunskap och hur relationer ska förstås mellan olika fenomen. Men de sociala och historiska omständigheterna ligger i sådana fall även till grund för innebörden av begreppsliga konstruktioner såsom kultur, etnicitet, invandrare etc.

Lunneblad (2006) menar att det finns en paradox i svenskt utbildningsväsende genom att mångkulturalism förstås genom ett etnocentriskt svenskt perspektiv. Genom att studera hur personal och elever förstår begrepp som invandrare, etnicitet och kultur, går det att se verksamheten vid Agnesbergs folkhögskola som en diskursiv socialiseringsprocess. Om invandrare eller rom används som kategori vid

Agnesberg så kan det förstås och ses som att skolan, utifrån perspektivet av en föreställd svenskhet, reproducerar ”vi och dem”.

Man kan då vara antingen rom eller svensk. Denna hållning vid Agnesberg, rom eller inte rom, reser frågor som är svåra att svara på men som är viktiga att förstå, såsom: när är man invandrare eller rom, i förhållande till vem är man rom eller invandrare, kan man vara olika mycket romsk eller invandrare och när slutar man vara rom eller invandrare (om man kan eller vill det)?

Agnesbergs folkhögskola med dess uppdrag, metoder och ideologi präglas av att den dels ingår i en kultur, dels skapar och förmedlar kultur genom de socialiseringsprocesser varigenom skolan verkar. Men detsamma gäller naturligtvis även för de deltagare som finns i skolan och som skolan har till uppdrag att undervisa. Den gamla politiska parollen ”en skola för alla” kan då förstås som att fokus bör ligga på att alla deltagare, oavsett individuella, sociala och historiska omständigheter, bör passa in i skolan. Det kan innebära att pedagogik och process bör utveckla en gemensam bas att stå på, varigenom världen och de själva kan förstås. Detta kan man också säga är ett mål som präglar mycket av verksamheten vid Agnesbergs folkhögskola.

Det kan ändå finnas anledning att diskutera huruvida indelningen i olika grupper (romer och icke romer) innebär svårigheter eller öppnar upp möjligheter att se gruppernas förändring, deras olika relationer till det omgivande samhället och framförallt individernas positioner, tillhörighet och identitet. Precis som de los Reyes et al (2002) menar, finns det en risk att gruppindelningens olika konnotationer får olikheterna att framstå som statiska och av naturen givna. Detta ”av naturen givna” riskerar att uppstå eftersom etniska kategorier ofta används just för att göra en distinktion mellan människor som är födda i Sverige och människor som är födda i andra länder.

Sammanfattningsvis kan man ändå säga att utgångspunkten för Agnesbergs folkhögskola – att använda sig av tillhörighet utifrån etnicitet – har syftet att visa på skillnader mellan människor i bemötande, i möjligheter etc. där etnicitetsbegreppets innebörder ligger till grund för skillnaderna mellan gruppernas möjligheter till aktivt deltagande i samhällslivet. Vad som är viktigt att komma ihåg är att Agnesbergs folkhögskola som institution i grunden är en diskursiv verksamhet som alla inblandade måste förhålla sig till på något sätt. Våra ords, och därmed våra tankars, innebörder styrs av i vilken diskurs vi befinner oss, och missförstånd eller oförståelse uppstår om vi i vår kommunikation med andra ”inte är i samma diskurs”. Hur verkligheten konstitueras genom såväl ekonomiska, som sociala, materiella och kulturella förhållanden är därmed beroende av den diskurs vi befinner oss inom. Beroende på vilket perspektiv man antar så kan man förstå eventuella konsekvenser eller möjligheter med en folkhögskola med romsk inriktning på olika sätt.

Lisbeth Eriksson

5. Samers folkbildande verksamhet

Bakgrund

Samerna är en befolkningsgrupp som, historiskt sett, rört sig över olika nationsgränser. I dag sträcker sig det landområde som samerna betraktar som sitt över norra delarna av Sverige, Norge, Finland och Ryssland. Detta område kallar samerna för Sápmi. Samerna har, likaväl som exempelvis kurderna, aldrig haft något landområde med nationsgränser (Carlsson, 2006). Gruppen är heterogen med kulturella och språkliga skillnader. Som exempel kan nämnas att samerna talar flera olika språk eller variteter. Samiskan är ett finsk-ugriskt språk med rötter i Uralområdet och besläktad med finskan och estniskan. Det samiska språket innehåller flera variteter och i Sverige är det främst tre; nordsamiska, lulesamiska och sydsamiska. Framförallt de två sistnämnda beskrivs som utrotningshotade då de i dag har få utövare. Situationen är den att många samer i dag varken kan läsa eller skriva sitt språk (Skolverket, 2005; Carlsson, 2006). Anledningarna till detta kan vara flera, men att samerna långt in på 1900-talet av svenska myndigheter varit förbjudna att använda språket har säkert påverkat denna situation. Fram till 1958 var det förbjudet att tala eller skriva samiska i svenska skolan. Språket är i flera avseenden också relativt nytt och det var först under 1800-talet som grammatiken började utformas (Carlsson, 2006).

I Sverige uppskattas antalet samer vara mellan 15 000 och 20 000, men den beräkningen är beroende av hur man definierar vem som är same och vem som inte är det (Skolverket, 2005). De traditionella näringar som samerna livnärt sig på är renskötsel, jakt och fiske. I dag är dock samerna främst aktiva inom andra områden, men man räknar med att cirka 2 000 samer fortfarande livnär sig på renskötsel. Renskötseln betraktas ofta som det dominerande elementet i samekulturen (Thomasson, 2000) och genom den livsform den medför brukar samerna sägas ha fått sin särprägel.

Samerna har under mycket lång tid befunnit sig i en minoritetsposition men har trots det lyckats, åtminstone till delar, bevara det som man i dag talar om som den samiska identiteten och den samiska kulturen. Viktiga delar i identiteten och kulturen är språket men också samernas ställning som ursprungsfolk. Denna fastslogs genom ett riksdagsbeslut 1977. Enligt en FN-definition innebär ursprungsfolk sådana folkgrupper som "bodde i landet eller i ett geografiskt område som landet tillhör vid tiden för erövring, kolonisation eller fastställande av nuvarande statsgränser." (Lundmark, 2008, s. 7). Det har hävdats att samernas europeiska historia sträcker sig minst 15 000 år tillbaka. Ytterligare ett kriterium man brukar tala om är att ett ursprungsfolk har behållit ett speciellt sätt att leva som i någon mån skiljer sig från den nuvarande majoritetsbefolkningens (Koblanck, 2008). Att bli tillerkänd status som ursprungsfolk medför särskilda rättigheter, utöver dem som är förknippade med att tillhöra en nationell minoritet, speciellt rörande självbestämmande och landrättigheter i de territorier där ursprungsbefolkningen bor (Ombudsmannen mot etnisk diskriminering, DO, 2008:1). En minoritet däremot är en social grupp med rätt att bli rättvist behandlad och inte utsättas för diskriminering. Forskning visar dock att erkännandet av ursprungsbefolkningsstatus inte nämnvärt påverkat samernas rättigheter (Mörkenstam, 2000). Det tycks också vara så att det är lättare att få acceptans och sympati för de ursprungskrav som ställs på ett internationellt plan än på den lokala nivån (Green, 2008). Det uppfattas som politiskt korrekt att bejaka ursprungsbefolkningar och deras krav. Trots att ursprungsfolksstatusen inte påverkar samernas rättigheter finns det forskning som indikerar att samernas självkänsla stärkts efter att gruppen förklarats som ursprungsfolk (Skolverket, 2005).

I vetenskapssamhället beskrivs ofta ursprungsidentiteter som konstruktioner. Identiteterna är socialt konstruerade och blir i detta sammanhang synonyma med berättelser (Brändström, 2000). Identiteterna består av små och stora berättelser. Då identiteterna kan ses som kontextuellt bestämda blir de tidsbundna, platsbundna och relationella. Att identiteterna är konstruerade betyder dock inte att de är falska. Det är väl snarare så att den etniska identiteten som det här är fråga om handlar om olika sätt att positionera sig och att sätta gränser gentemot andra grupper genom att skapa annorlundahet (Green, 2008).

Vem är same?

Historiskt har samerna delats upp i renskötande eller icke-renskötande, en konstruerad gränsdragning som återspeglas i olika lagar och förordningar, och bygger på gamla föreställningar om vad en "riktig" same var (Lundmark, 2008). På detta sätt kan man säga att majoritetssamhället definierat vem som är same och vem som inte

är det. Det är en viss föreställning som får auktoritet genom lagstiftningen. Den samiska gruppen har på detta sätt blivit till i politiken (Koblanck, 2008). Denna kategorisering innebär att vissa delar lyfts fram medan andra görs osynliga. Man kan beskriva det som att det görs en hierarkisering mellan det svenska och det samiska. Konstitueringen av dessa kategorier medför att politiken är beroende av avgränsbara kollektiva identiteter (Mörkenstam, 2000).

Än i dag kan man säga att den samiska identiteten konstitueras i svensk politik och lagstiftning. Ett exempel är de grundlagsstadgade bestämmelserna kring vem som får bedriva rensköttsel. Rensköttselrätten kan bara utövas av en same som är medlem i en sameby. En sameby är en ekonomisk och administrativ förening som enligt lag ska leda renskötseln för medlemmarnas gemensamma bästa inom ett visst geografiskt område. I Sverige finns 51 samebyar och rensköttsel bedrivs på ungefär 52 procent av Sveriges yta. (www.sametinget.se).

Ett annat exempel är röstlängden till sametinget som bygger på flera olika kategoriseringar av samer. Den första innebär att du får rösta om du har en förälder som är eller har varit upptagen i sameröstlängden. Det andra är ett mer subjektivt kriterium, som innebär att du har rösträtt om du själv anser dig vara same. Ett tredje och mer objektivt kriterium har med det samiska språket att göra. Kriteriet innebär att du har rösträtt om antingen du själv har eller har haft samiska som språk i hemmet, eller att någon av dina föräldrar har eller har haft det, eller att någon av dina mor- eller farföräldrar har eller har haft samiska som språk i hemmet (www.sametinget.se).

Under en lång tid fanns en etablerad föreställning om den ”sanna” samiska identiteten, det vill säga den som nomadiserande renskötare. I denna föreställning om samer som nomader fanns också en tanke om att de var ociviliserade (Lantto & Mörkenstam, 2008). Detta är något som följt det samiska folket genom historien. I början av 1900-talet fanns inställningen att samernas rasegenskaper gjorde att de endast lämpade sig för rensköttsel och på 1920-talet genomfördes skallmätningar på samer av rasbiologiska institutet i Uppsala (Carlsson, 2006). Utvecklingen av nomadskolorna är ett exempel på detta sätt att betrakta samer.

Ett känt exempel från historien på den ociviliserade andre är Rousseaus sätt att beskriva den ädla vilden som var enkel och of sofistikerad och levde nära naturen, långt ifrån samhället och dess lagar och i en tillvaro präglad av frånvaron av social organisation (Hall, 1992; Green 2008). Ofta var det en romantisk och idealiserad bild av den gode vilden (Honour, 1975). Detta kan sägas ha utvecklats till en form av exotism (Sernhede, 1996). Denna bild av den andre sägs bli extra viktig i tider med snabba förändringar. För att vi ska kunna se oss som moderna och framåt behöver vi något att kontrastera oss mot. Vi hittar inget att identifiera oss med utan letar istället efter något som vi inte är. Detta blir en del i en maktstruktur där the West kontrollerar the Rest (Hall, 1992). The West är en historisk och inte en geografisk konstruktion. Den tillåter att man delar in samhällen i olika kategorier. Nationer får

sin starka känsla av identitet genom att kontrastera sig mot andra kulturer (Hall, 1992). Bilden av den samiska identiteten bekräftas i litteratur och läroböcker (Hällgren, 2000). Bilden återspeglas även i samernas självbilder som talar om att många under nittonhundratalets första del försökte tona ned sin samiska identitet och på olika sätt kapa banden med den samiska kulturen (Åhrén, 2008; Skolverket 2005).

Efter andra världskriget sker en diskursiv förändring (Mörkenstam, 2000) som bland annat blir synlig i den svenska samepolitiken. Det rasbiologiska blir allt svårare att argumentera för och nu förs snarare fram tankar kring rättvisa och möjligheter för samerna att leva som en etnisk grupp. Det har hävdats att statens tidigare motiv också skrevs om vid denna tidpunkt (Mörkenstam, 2000).

I dag har en förändring skett även då det gäller vad som konstituerar det som brukar benämnas en samisk ”kultur” (Departementsserien, 1989:38). Tidigare beskrivs den enbart i termer av renskötsel. I dag är det upp till var och en att själv definiera sig som same; DO exempelvis menar att samer är alla de individer som själva identifierar sig som samer (DO, 2008:1). Denna förändrade syn från majoritetssamhället speglar sig också i de samiska självbilderna. Den kan avläsas bland annat i olika politiska dokument antagna av samestyrelsen (Koblanck, 2008). Det finns beskrivningar av samerna som ett transkulturellt folk i den norra regionen.

Samerna vill inte bli sedda som den Andre utan bli erkända i hela Norden för sin kulturella och sociala särart. Samer har reagerat mot att bli betraktade som koloniserade grupper och tagit avstånd från jämförelser med koloniserade grupper i tredje världen (Elenius, 2008). Detta kan förstås på olika sätt. Antingen reagerar samerna på jämförelsen med människor i fattigare länder och tycker själva att de bor i en modern utvecklad nation, eller också förnekar de på olika sätt att de genom åren blivit förtryckta. Utifrån ett postkolonialt tänkande skulle man kunna hävda att detta ställningsstagande från samerna bottenar i att den kolonialiserade, i detta fall samer, förslavar sig själv (Fanon, 2008) då hon/han träder in som en frivillig i kampen för kolonialismens befrämjande (Azar, 2006). I annan forskning kring främlingskap och den Andre, som samer skulle kunna beskrivas som, har det hävdats att närhet geografiskt kan innebära att den Andre accepterar och låter sig påverkas och utnyttjas av majoritetssamhället (Berg, 1996).

Samerna och skolväsendet

Utbildningssystemet betraktas som ett viktigt instrument i olika gruppers identifikationsprocesser vilket gör samernas utbildningsvägar speciellt intressanta (Pusch, 2000). Samerna har en särställning gentemot andra nationella minoriteter i och med existensen av det 1993 inrättade Sametinget. Detta är ett folkvalt organ och en

statlig förvaltningsmyndighet. Sametinget är också den instans som utser Sameskolstyrelsen. Denna i sin tur förvaltar de statliga sameskolorna. Skollagen tillåter samernas barn att fullgöra sin skolplikt i sameskola istället för i den kommunala grundskolan. Verksamheten regleras i sameskolförordningen som också inkluderar förskolan. Där sägs bland annat att verksamheten ska bevara och stärka det samiska språket, kulturen, identiteten, traditionerna och värderingarna. Utöver grundskolans allmänna mål skall barn som genomgått sameskolan vara förtrogna med det samiska kulturarvet och kunna tala, läsa och skriva på samiska.

I Sverige finns i dag (2005) totalt sex sameskolor. Det finns också en integrerad samisk utbildning i grundskolan, vilket innebär att det anordnas undervisning med samiska inslag och undervisning i samiska. I Jokkmokk finns det samiska programmet på gymnasienivå. Programmet är samhällsvetenskapligt men eleverna undervisas även i samiska, samisk historia, geografi, kultur, slöjd och rennäring.

Tidigare, ända sedan 1913, fanns de så kallade nomadskolorna där undervisningen skedde främst på svenska. Skolorna var från början till för renskötande samers barn. Renskötarna hade inget val, de var tvungna att skicka sina barn dit. Undervisningen skulle ske på ett sådant sätt att barnen inte skulle "dras bort" från nomadlivet (Lundmark, 2008, Lantto & Mörkenstam 2009; Pusch 2000). I den riksdagsdebatt som föregick riksdagsbeslutet om nomadskolor framfördes tankar om att "lapprasen" var dömd att dö ut om man slutade med nomadlivet. Bakom beslutet ligger ett rasbiologiskt tänkande. Samerna, eller lapparna som var den beteckning som användes tidigare, ansågs tillhöra en speciell ras och skulle behandlas på ett speciellt sätt efter den så kallade "lapp skall vara lapp"-linjen (Carlsson, 2006). Det ansågs viktigt att samerna inte ökade kontakten med övriga samhället, utan de skulle snarare isoleras i förhållande till majoritetsbefolkningen för att kunna fortbli "äkta och oförstörda". Skulle nomadbarnen gå i svensk skola kunde de få ovanor som att sitta vid bord, äta lagad mat, ligga i bäddad säng etc. Majoritetsbefolkningen ansågs företräda en högre stående kultur med ett moraliskt ansvar för samerna (Lantto, 2000). Att samernas undervisning skulle ges på svenska var ett medvetet beslut då regeringen inte betraktade det lappska språket som annat än ett hjälpspråk till det svenska.

Det som undervisades i nomadskolorna skulle enbart vara sådant som man hade användning för inom rennäringen. Hela reformens syfte var att bibehålla rennäringen och har beskrivits som en stark paternalism från beslutsfattarnas sida. Statsmakternas beslutsfattare visste bättre än samerna själva (Lantto, 2000). Denna skolform var också tidsmässigt kortare än den vanliga svenska skolan och dessutom var kraven på lärarnas kompetens lägre. På grund av detta har skolformen betraktats som rasistisk (Oscarsson, 2008). Undervisningen skedde också oftast i lokaler som kunde karaktäriseras som hälsovådliga (Lantto, 2000; Carlsson 2006). Införandet

av nomadskolorna kan även ses som ett utslag av en splittringspolitik. Genom skolorna splittrades olika samiska grupper då de inte tilläts att gå i samma skola.

På 1930-talet började en omdaning av nomadskolorna och samiskan tilläts som undervisningsspråk, men först 1962 kan man säga att nomadskolorna var likvärdiga med den svenska skolan. Från 1962 blev de till för alla samiska barn och då infördes även undervisning på samiska (Blind, 2007). Det finns i dag inte mycket forskning kring nomadskolorna trots deras stora betydelse för samerna. Denna skolform är unik i svensk historia då den är en skolform baserad på etnisk tillhörighet.

Samerna en förtryckt grupp?

Samerna är en grupp som upplevt förtryck och utanförskap i relation till majoritetssamhället under lång tid (DO, 2008:1). Ett exempel på detta är att samer inte tidigare tilläts tala samiska i den ordinarie skolan. Denna erfarenhet delar de med exempelvis tornedalingarna som inte tilläts tala sitt språk meänkieli i skolan. Det var det svenska majoritetsspråket som gällde (Alex, 2007). Även i dag finns många beskrivningar av upplevelser av fördomar och negativa attityder gentemot samer, både från det offentliga och från enskilda representanter för majoritetsbefolkningen (DO, 2008:1).

De negativa attityder som samerna mött, och kanske fortfarande möter, har medfört att många inte längre känner stolthet för sitt språk eller sin samiska identitet. Det finns också en rädsla för segregation, halvspråkighet och en negativ självbild kopplad till språket i gruppen (Skolverket, 2005). Tidigare forskning visar att det inte är ovanligt att majoritetens attityder övertas av minoriteten vilket tycks vara fallet med samerna (Hyltenstam & Stroud, 1991). Det egna språket blir för minoritetsgruppen ett tecken på misslyckande och underlägsenhet (Azar, 2006). I dag finns det dock en positiv tendens till en ökad medvetenhet från den yngre generationens sida (Skolverket, 2005). Fler och fler betonar vikten av en samisk identitet och att man måste slå vakt om det samiska språket. Detta skulle kunna vara en följd av att det på 1970-talet gick en våg av etnisk medvetenhet genom världen (Åhrén, 2008). En form av etnisk mobilisering startade. Det är troligt att jämförelser med andra urfolk blev viktiga för utformandet av samisk kultur och samhälle. Det har till och med talats om ett nytt paradigm för samisk förståelse. Man skulle kunna tala om en rekodifiering av kulturen och de samiska symbolerna. Denna rekodifiering skedde både av samerna själva och av det omgivande samhället (Mach, 1997). Detta är en rörelse som kan betraktas i hela världen där alltför många väljer att explicit göra sin koppling till ett ursprungsfolk.

Samisk vuxenutbildning – samernas utbildningscentrum

Samisk vuxenutbildning finns inte reglerad på något speciellt sätt i dag. Samiska språket nämns inte heller som något speciellt ämne inom grundläggande vuxenutbildning, vilket andra språk gör (Samernas utbildningscentrum, 2002). Det finns inte heller någon forskning kring vuxna samer och utbildning. Det gör att denna studie blir viktig i sig, utöver den jämförelse den innebär i förhållande till romernas och muslimernas val av vuxenutbildning, som en beskrivning av samers sätt att organisera och tänka kring vuxenutbildning för den egna gruppen.

I följande avsnitt redovisas resultaten av studien. Redovisningen vilar på dels intervjuer med rektor för Samernas utbildningscentrum och ordförande i centrets styrelse, dels på olika dokument rörande centrets historia och nuvarande verksamhet.

En samisk folkhögskola startar

1942 startade en samisk folkhögskola i Sorsele. Den flyttade efter tre år till Jokkmokk. Skolan startades av Svenska Missionsförbundet. Enligt vissa källor skedde det som en kristen gottgörelse av majoritetsbefolkningens tidigare övergrepp mot samerna (www.samernas.se/default.asp?UID=329&menu_item=58). Enligt nuvarande rektorn fanns det dock en vilja även från samernas sida att starta en folkhögskola. Redan på 1930-talet hade företrädare för samerna uppväntat Missionsförbundet för att efterhöra dess möjligheter att starta en folkhögskola för samerna.

Skolan startade sedan på initiativ av Bengt Janzon inom Svenska Missionsällskapet. Han menade att samerna genom att förkovra sig i det samiska skulle kunna lämna sitt bidrag till ”fosterlandets andliga och timliga skatt” (Nordrå & Olsson, 2004). Enligt Janzon var skolans syfte att skänka allmän medborgerlig bildning till samerna samt att särskilt uppmärksamma samernas språk, historia, kultur och yrkesliv samt deras plats i samhället. Det tredje syftet var att öppna vägarna till de djupaste livskällorna genom kristen kunskap. Genom detta ville man bidra till att fostra och stärka karaktär och personlighet hos samerna.

Detta tredje syfte är intressant ur flera aspekter. En fråga man kan ställa sig är om detta var viktigt för de samiska företrädarna eller något som man fick ”på köpet”. Syftet i sig kan tolkas som en önskan att påverka och förändra den samiska gruppen från något som inte var så bra och önskvärt till något som var mer acceptabelt sett ur majoritetssamhällets synvinkel. Med ett sådant syfte blir konstruktionen av den Andre tydlig. Diskursen om den Andre betraktas som en överlägsenhetsdiskurs, något som det tredje syftet är ett exempel på (Sernhede, 1996).

Den första rektorn var en nyutbildad präst, Wallmark, och han var något av en eldsjäl. Wallmark kan beskrivas som en samhällsarbetare som bland annat engagerade sig i starten av det samiska museet som fortfarande ligger bredvid skolan. Enligt nuvarande rektor fanns vid folkhögskolans startande inga direkta organisationer eller annan organiserad gemensam aktivitet bland samerna. Man hade dock haft två landsmöten. Det var mycket spännande aktiviteter på skolan under de första 30 åren och skolan blev något av ett samiskt centrum. Nuvarande rektorn beskriver det som ett uppbyggnadsskede. Flera organisationer, bland andra Same Ätnam (en av de nuvarande ägarna), bildades på skolan. Det första samnordiska mötet ägde rum här och det var här samerådet bildades. ”Det måste ha varit väldigt spännande” är nuvarande rektorns kommentar.

En folkhögskola går i graven

Under 1960-talet infördes nioårig skolgång för samerna och samtidigt började elevantalet på folkhögskolan att sjunka. Det skulle visa sig bli en nedgångsperiod för folkhögskolan (Samernas utbildningscentrum, 2002). Tidigare hade samerna haft en sjuårig skolgång men det ändrades då. Det skrevs en Nomadskoleutredning som kom 1961 som föreslog att samerna skulle gå även högstadiet, bland annat startade ett samehögstadium i Gällivare.

Detta kom att påverka folkhögskolan mer än man trodde. Det blev betydligt färre samer som sökte till skolan, en period var det så få som 20–25 deltagare. För att råda bot på denna situation byggde man ut skolan, och 1968 öppnades den även för icke-samer. Det ledde, enligt rektorn, till att det på slutet av 1960-talet och under 1970-talet var en majoritet som var icke-samer. Under 1980-talet minskade elevtillströmningen till folkhögskolans allmänna linje igen och diskussion uppstod om skolan skulle lämna folkhögskolesfären. Det fanns till och med ett förslag från 1987 att skolan skulle omvandlas till en fristående gymnasial skola. Jokkmokks kommun motsatte sig dock detta (Samernas utbildningscentrum, 2002).

Det kom dock att bli Folkbildningspropositionen 1990/91:82 med dess efterföljande beslut i riksdagen som möjliggjorde för Samernas folkhögskola att ta bort sin allmänna linje och ändå erhålla statsbidrag. Från och med läsåret 1991/92 erbjöds inte längre någon allmän linje och orsaken till detta var att man haft stora problem att rekrytera deltagare till den. Ett speciellt statsbidrag, som inte var villkorat till att anordna en allmän linje, skulle utbetalas och dess syfte var att gagna samernas sak. 1999 bytte Samernas folkhögskola namn till Samernas utbildningscentrum och en folkhögskola hade gått i graven. 1999 bröts också all kontakt med Folkbildningsrådet enligt nuvarande rektorn, som är av uppfattningen att skolan mer eller mindre

”blev utpuffad från folkbildningsfamiljen och man diskuterade aldrig för- och nackdelar och inte heller gjordes det någon konsekvensbeskrivning”.

En ny ägartrio

Under den period Samernas folkhögskola existerade hade den två olika huvudmän eller snarare konstellationer av huvudmän. Fram till 1972 hade skolan endast haft en huvudman, vilket av nuvarande rektorn uppfattas som positivt. 1972 bytte dock skolan huvudman. Tidigare hade Missionsförbundet samlat pengar till skolan via kollektpengar på olika sätt men 1972 ändrades reglerna och detta blev inte längre möjligt, varför Missionsförbundet såg sig tvingade att avsluta sitt huvudmannaskap. Denna förändringsprocess startade dock redan 1970 när Missionsförbundet meddelade att de ville dra sig ur och inte längre ta ansvar för skolans drift. Jokkmokks kommun sa sig då vara villig att ta över och de betraktade skolan som ett gymnasium eller en Komvux-institution. Detta ville dock inte de samiska organisationerna. De var villiga att själva ta över huvudmannaskapet för folkhögskolan, men då de saknade egna medel gav Missionsförbundet dem två år på sig att försöka ordna en stabil finansiering för skolan. 1972 lyckades en nybildad stiftelse bestående av tre delägare, två samiska föreningar (Same Ätnam och Svenska samernas riksförbund, SSR) och Jokkmokks kommun erhålla statsbidrag för verksamheten på skolan och samma år tog de över ansvaret för folkhögskolan.

I dag finansieras skolans verksamhet genom ett riktat statsbidrag samt bidrag från Jokkmokks kommun och Landstinget i Norrbotten. Ordföranden i styrelsen betonar att föreningarna inte tillför några ekonomiska medel i dagsläget, vilket kan ha betydelse när det gäller vem som har störst möjlighet att driva igenom frågor. Ordföranden, som är Jokkmokks kommuns representant, menar att i vissa situationer aktualiseras maktrelationerna i styrelsen. Han säger: ”Ibland har vi haft några olyckskorpar som ställer ultimatum gentemot kommunen: lyfter ni inte in pengar här så flytt vi.” Han fortsätter: ”Det är en del som inte förstått symbiosen mellan skolan och kommunen”. Ordföranden menar att hot som dessa är meningslösa eftersom det är kommunens pengar tillsammans med statsbidragen som driver centret. Han menar att centret inte skulle klara sig utan kommunens pengar och övriga stöd, men också att centret är viktigt för kommunen.

Den sammansättning på styrelsen som finns i dag innebär att olika intressen är representerade. Same Ätnam är enligt rektorn mer att betrakta som en kulturförening, medan SSR företrädesvis ägnar sig åt rennärlingsfrågor. Tillsammans tillvaratar dessa föreningar de samiska intressena, medan Jokkmokks kommun snarare tycks värna om de kommunalpolitiska intressena, enligt min tolkning. Enligt de inter-

vjuade så sammanfaller oftast dessa intressen, och det är sällan det uppstår intressekonflikter. Rektorn ser dock nuvarande ägarförhållanden som en inte alltid lyckad kompromiss. Han menar att det hade varit enklare med enbart en ägare.

Utbildningscentrets styrelse

I skolans styrelse finns representanter för de tre ägarna. Varje ägare utser tre representanter (Samernas utbildningscentrum, 2002). Vem som innehar ordförandeskapet skiftar och tycks främst vara avhängigt av individuella kriterier. Vid tiden för studien innehades ordförandeskapet av en av kommunens representanter, en socialdemokratisk politiker. Enligt rektorn rör det sig om en lekmanstyrelse som dessutom har en geografisk spridning vad gäller representanternas hemvister. Anledningen till detta är att centret är till för alla samer och de finns spridda inom ett stort område. Tidigare har det riktats en hel del kritik gentemot de samiska föreningarna och deras brist på engagemang. Rektorn säger:

Många röster hördes att de måste ta mer aktivt ansvar och nu har det blivit bättre.

Tidigare var uppfattningen att föreningarna enbart tillsatte ledamöter och sedan inte gjorde något mera. I den utvärdering som gjordes av utbildningscentret 2002 framkom också denna kritik. Där står att läsa:

Förutsättningar för en stark styrelse verkar inte goda. Ett svagt ägarskap i kombination med en styrelse med stark elev- och personalrepresentation och att flertalet av styrelseledamöterna kommer från Jokkmokk riskerar att styrelsen blir tandlös, icke visions- och målfokuserad och inte strategisk. (Samernas utbildningscentrum, 2002, sid 34)

Situationen föranledde utredarna att ställa sig frågan vem som egentligen styrde verksamheten på centret. Sedan 2002 har man nu arbetat med att försöka komma tillrätta med de problem som synliggjordes i utredningen, bland annat genom att renodla och stärka rektorsfunktionen och styrelsens funktion. I dag hanterar styrelsen det mer övergripande och rektor är den som anställer, lönesätter, ansvarar för att den dagliga verksamheten fungerar etc. Ordförande beskriver utvecklingen på följande sätt:

Vi bestämmer vilka utbildningar som ska vara. Innehållet i utbildningen delegerar vi till rektorn. Sen rekryterar han lärare om det inte finns och

lägger upp studieplaner och sånt. Detta sitter inte styrelsen och knypplar i utan det gör de som kan det. Jag har jobbat för att försöka lyfta upp viktiga frågor. Inte cykelställsfrågor. De är fullständigt värdelösa. Att komma till styrelsemötet nio på morgonen och inte vara klar förrän sex-sju på kvällen. Det är värdelöst att sitta och klösa.

I dag finns således en klar och tydlig ansvarsfördelning mellan personal och styrelse. Denna tycks fungera väl och de inblandade är nöjda. Det är sällan konflikter uppstår mellan ledning och styrelse. Däremot kan det ibland, som tidigare nämnts, uppstå smärre konflikter mellan de olika huvudmännen och deras intressen.

Centrets organisatoriska form

Samernas utbildningscentrum är till sin organisatoriska form att betrakta som en privat utbildningsanordnare med ett statligt stöd. Centret bedriver studiestödsberättigande studier (Samernas utbildningscentrum, 2002). Tanken är att samer i hela landet ska ha möjlighet att söka sig till skolan, men även samer i övriga Norden, enligt rektorn. Centrets verksamhet finns inte med i någon upphandlingsprocess eller något anbudsförfarande. Centret får ett direkt statsbidrag som inte är beroende av exempelvis antal deltagare eller förändrad verksamhet. Även om kommun och landsting skjuter till medel så är det statsbidragen som driver skolan menar rektor. Han tror att skolan är unik till sin skolform, möjligtvis finns det någon handfull till med liknande villkor. Att bidraget är statiskt kan vara både positivt och negativt. I dagsläget har man 85 till 90 elever och då fungerar det bra. Det är dock svårt att utveckla verksamheten, att utveckla nya linjer. Det finns det inte utrymme för, då måste andra medel, typ EU-medel, sökas.

En fråga som man funderar kring och diskuterar på centret är fördelar respektive nackdelar med att inte vara en folkhögskola. Enligt ordförande så har centret mer bidrag per elev än folkhögskolan, men han betonar att de har större omkostnader exempelvis i form av högre kostnader för lärarpersonalen. Det finns en hel del nackdelar med att inte vara folkhögskola och det är att man går miste om de resurser och medel som kanaliseras via Folkbildningsrådet. Man kan exempelvis inte söka olika typer av projektpengar. Rektorn uppger att man på olika sätt velat komma i kontakt med och samverka med folkhögskolevärlden men att det inte varit så lätt. Centret har hamnat i någon form av organisatoriskt utanförskap.

Man hamnar utanför, man tillhör inte

säger rektorn. Han uppfattar att man fått en invit från Folkbildningsrådet att man var välkommen att ansöka om att bli en folkhögskola igen eller åtminstone att ingå någon form av samverkansavtal, men han känner sig i nuläget tveksam till detta.

Enligt en rapport som skrivits av Samernas utbildningscentrum (2002) anser man att man arbetar på ett folkbildningsmässigt sätt. Det handlar om en fri och flexibel organisationsform. Vad som avviker från en folkhögskola är egentligen bara det faktum att skolan inte har en allmän linje. Något som talar emot att centret skulle utveckla ett närmare samarbete med Folkbildningsrådet i strävan att organisatoriskt bli en folkhögskola är den vilja som finns på utbildningscentrum att få behörighet att utfärda betyg, något som inte är tillåtet inom folkhögskolan. Diskussionen kring möjligheten att sätta betyg har pågått i 20 år enligt rektor. Han menar att som en samisk institution vill man kunna sätta betyg. Han uppfattar det som en urfolksrätt. I dag har man möjlighet genom samverkan med det så kallade Kunskapens hus (Komvux) att ge alla elever betyg. Man har ansökt om att på egen hand kunna utfärda betyg men fått avslag.

Hos centrets företrädare finns det inget intresse av att bli folkhögskola igen. Fördelarna med att inte vara det tycks överväga. Rektor har, som tidigare nämnts, sökt samarbete på olika sätt med folkbildande aktörer i form av folkhögskolerektorer men uppfattat att intresset varit dåligt från deras sida. Ett alternativt sätt att arbeta är att söka samarbetspartner på andra håll. Ett sätt att beskriva inställningen från centret och dess styrelse är att de vill använda sig, och dra fördel av, det bästa inom olika skolformer och hitintills tycks de ha lyckats med detta.

En skola för samer

På ett ägarmöte 2002 definierade ägarna centrets målgrupp samt centrets verksamhetsidé och vision. Centrets målgrupp är

- den vuxna delen av den samiska befolkningen (över 18 år),
- samiska gymnasieungdomar (över grundskolenivå),
- den övriga icke-samiska befolkningen vad det gäller kunskap, utbildning och information om samisk kultur, språk med mera (Samernas utvecklingscentrum 2002, bilaga 3).

Skolans övergripande mål är att främja samernas sak, som rektor uttrycker det, samt samisk utbildningsverksamhet. Genom samverkan med olika folkbildningsorganisationer vill man sprida kunskap om samer mer brett i samhället. Uttryckt annorlunda vill man utveckla, bevara och föra vidare samiska traditioner (Samernas

utbildningscentrum, 2002). Enligt rektorn så bygger centret på en allmän samisk värdegrund. Förutom att centret har mål som rör samisk utbildning på olika nivåer har man ambitionen att verka som en mötesplats för samiska aktiviteter inom både kultur och näringsliv (a.a.). Rektorn är kritisk till att det i dag saknas en utbildningspolitik för samerna. Detta tar även ordförande upp då han säger att

Vi har inget direkt uppdrag från kommunen

och menar att han får agera mer allmänt utifrån ett kommunalt perspektiv. Rektorn tycker att Sametinget borde ta sig an dessa frågor på ett mer kraftfullt sätt.

I intervjuutsagorna blir det klart att det finns delade meningar kring vad som är optimalt när det gäller utnyttjande av centret och dess resurser. Rektorn är tydlig med att det är samerna som är den primära målgruppen och ska så förbli. Han menar att han har stöd för det i reglementen och idédokument som styr centret. Han berättar om problemen tidigare på skolan då man var folkhögskola och drev en allmän linje. Då fanns elever på skolan med sociala problem och det samiska kom i skymundan. Rektorn menar att kommunen i detta avseende skiljer ut sig bland huvudmännen då man vill att alla ska kunna gå på skolan. Kommunen har framfört att man vill starta en linje som inte primärt vänder sig till samerna. Rektorn säger:

Ibland är det svårt om exempelvis kommunen vill ha in en annan målgrupp. Det blir svårt för mig. Det blir dubbla budskap. I statsbidragen står det att vi ska använda det till det som mest gynnar samernas sak. Då blir kommunen fel ute om man inte hittar en annan finansiering till det de vill göra.

Kommunens syn på vilka som ska ha rätt att söka till Samernas utbildningscentrum framkommer i ordförandens uttalande.

En gång i världen av någon anledning installerade man en ekologilinje, öppen för alla att söka. På den kom det in många miljömappar. De kom hit och tyckte att det var bra, de trivdes. Sen las den ner. Sen dess har inte skolan varit öppen för icke samer... jag börja prata från min huvudmans sida om att det är dags att tillåta en icke-samisk utbildningsgren igen, att betala tillbaka lite av de bygdemedel man fått. Krasst för de bidrag kommunen ger. Ser man tillbaka till ekologilinjen, de som gick den. De skaffade någon att göra barn på. Nu finns de kvar i samhället här i dag. Just den effekten vill vi ha.

För tar du hit sameer, så stannar de aldrig kvar. De utbildar sig och sedan åker de hem igen. Och de sameer som bor här, de flyttar och blir svenskar någonstans, man har ett annat liv också.

De olika synsätten är tydliga i ovanstående citat. Kommunen ser mer till hela kommunens bästa medan rektorn företräder en linje som hävdar skolans roll som centrum just för sameer. Enligt de intervjuade har dessa olika synsätt inte lett till några ”öppna konflikter”. Ordföranden menar att om man framöver får mer pengar kan det bli aktuellt att starta andra icke-samiska linjer. Samtidigt betonar han att det är viktigt för kommunen att skolan finns kvar och att den har ett gott rykte.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att i idéer och visioner för Samernas utbildningscentrum framkommer att centret dels ska vända sig inåt mot den egna gruppen, dels utåt mot icke-sameer. I intervjuerna blir det tydligt att rektor, som själv tillhör den samiska minoriteten, tycker att den första uppgiften är viktigast och egentligen den enda som centret ska arbeta med. Ordföranden däremot, som är icke-same, betonar flera gånger den andra uppgiften, den externa, även om han också för fram den interna uppgiften. En tolkning av detta är att behovet av en institution bara för sameer uttrycks tydligt inom den egna gruppen medan representanten för majoritetssamhället inte uppfattar det som det viktigaste.

Varför behöver samerna en egen skola?

Centrets rektor är starkt övertygad om att det är riktigt och nödvändigt att särbehandla samerna vad gäller möjligheten till vuxenutbildning. Motiven till detta tycks vara tvåfaldiga eller till och med trefaldiga. De kan sägas hänga samman på så sätt att det ena är en följd av det andra.

Ett första och mycket starkt motiv är den *diskriminering* som samerna utsatts för genom tiderna. Rektor menar att hans föräldrageneration fick lära sig att det var något fult att vara same. På grund av detta lärde man inte sina barn det samiska språket eller samiska traditioner. Detta ser han som en konsekvens av statens politik som bland annat förbjöd elever att tala samiska i skolan. Även om samernas situation blivit bättre är det många i dag som upplever diskriminering på olika sätt. Rektor menar att situationen i Jokkmokk är relativt bra jämfört med andra orter i Sverige, exempelvis Kiruna och Gällivare, där sameer diskrimineras oftare och på ett allvarligare sätt. Även ordförande tar upp det som han uppfattar tuffare klimatet och tuffare jargongen på Malmfältet. Som ett exempel på detta berättar han att man utmed en riksväg skyltat om och satt även samiska namn på byar, älvar och städer, men att de skyltar som var skrivna på samiska stals. De hittades senare nertrampade i en mosse. I Jokkmokk däremot finns ett mjukare förhållningssätt till samerna

menar ordförande som själv inte är etnisk same. Han sitter i minoritetsspråkgruppen vars syfte bland annat är att lyfta fram det samiska och genom dess försorg har man som ett led i detta arbete skyltat all kommunal verksamhet även på samiska i Jokkmokks kommun. Detta menar han eventuellt skulle kunna vara ett exempel på en positiv särbehandling av samerna. Han menar också att han uppfattat det som om hans föräldrageneration

... levde i symbios med samerna som fanns runt omkring. Man hjälpte varandra, tog hand om samernas getter. Det var ju aldrig vi och dem.

Ordföranden menar att det finns en viss avundsjuka från den icke-samiska befolkningen över att samerna, som man uppfattar det, positivt särbehandlas. När det planerades en speciell äldreomsorgsavdelning för samer, blev det kraftiga protester från icke-samer. Detta skulle tala för att samernas situation är ganska gynnsam i Jokkmokk sett utifrån ett icke-samiskt perspektiv. Men även rektor talar om att samernas situation förändrats och att man i dag på ett tydligare sätt är stolt över att vara same (Skolverket, 2005). Denna stolthet byggdes upp på 1960- och 70-talen i och med framväxten av olika samiska rörelser.

Ett annat motiv som kan vara en följd av det första är *behovet av att föra språk och traditioner vidare*. Både rektor och ordförande menar att detta är ett viktigt och avgörande argument för att samerna ska ha en egen utbildningsinstitution. Tidigare har föräldrars kunskaper i form av språk, renskötsel, hantverk etc. överförts från generation till generation. Det har varit fråga om en sorts know-how-kunskap och det var inte ovanligt att föräldragenerationen saknade skolkunskaper. Ordföranden menar att vi på 40-talet fick ett modernare samhälle vilket innebar att alla skulle lära sig läsa och skriva och då började försvenskningen. Antalet rensköttande samer sjönk och de som inte längre sysslade med rennäring var tvungna att hitta andra sysselsättningar. Många började studera. Ordföranden beskriver sin syn på vad som hände på följande sätt:

Redan på 60-talet var det mer inne, att nu ska vi studera. De studerade mer än vad de behövde. De fick jättefina jobb och jättefina bostäder. De har ju också gjort barn. De har med sig sina gamla språkkunskaper och gamla slöjdekunskaper men de har inte på Kungsholmen kunnat vidarebefordra det till sina barn. De kan inte språket mer än tala det. De kan inte hantverk och de kan inte de samiska kläderna.

Rektor har en liknande uppfattning. Han säger att tidigare skedde kunskapsöverföringen i hemmen, men att det i dag är många föräldrar som själva saknar kunskap att

föra över till barnen. Dessutom är influenserna från det svenska majoritetssamhället mycket starka. Han säger:

I dag är det svårt även om föräldrarna vill att barnen ska lära sig samiska. Svenskan är överallt, i majoritet, den är så totalt dominerande i de flesta sammanhang. Samisk barnteve är 15 minuter i veckan. Föräldrarna försöker och även om barnen går i sameskolan och man där är konsekvent med språket så är oftast lekspråket svenska.

Situationen är mycket allvarlig när det gäller det samiska språket som delvis i flera av sina variteter håller på att dö ut.

Ett tredje motiv som tas upp handlar om *samernas ställning som urfolk*. Rektorn menar att detta innebär en alldeles specifik situation. Han menar att samerna finns bara här. De har inget annat hemland med stark kultur som kan trygga överlevnaden för folket. Allt måste ske här. Detta är viktigt att beakta inte minst när det gäller exempelvis läromedel, menar han. Andra grupper kanske kan erhålla stöd, materiellt, ekonomiskt eller på annat sätt från andra länder där det kan finnas grupper av människor med samma bakgrund, språk etc. Denna möjlighet har inte samerna enligt rektorn.

Centret en skyddad värld

I ett dokument från 2002 (Samernas utbildningscentrum, 2002) beskrivs centrets primära uppgift på följande sätt (Samernas utbildningscentrum 2002, sid 13):

- att utveckla, bevara och föra vidare samiska traditioner och samisk kultur,
- att erbjuda en mångfald av samiska utbildningar,
- att vara en kulturell mötesplats där människor träffas, utbildas och berikas,
- att stärka och bevara samisk identitet och samhörighet,
- att bidra till en demokratisk samisk samhällsutveckling.

Rektors utsagor tyder på att han ser stärkandet och bevarandet av den samiska identiteten och samhörigheten som en viktig, kanske den viktigaste, uppgiften för centret. Han menar att det är oerhört viktigt att det finns en plats, en skola, där eleverna kan känna sig trygga. Det är avgörande att det finns en plats där man befinner sig i en majoritetssituation i kontrast till den minoritetssituation man alltid befinner sig i andra sammanhang. Han ser centret som en plats där man kan ”återta vissa saker”. Många av de studerande saknar exempelvis det samiska språket. Centret ska också vara ett ställe där man slipper försvara sig. Centret ska vara en skyddad värld, det är

avsiktligt. Skolbyggnaderna är formerade som en rund borg med alla ingångar inåt och detta är således en medveten strategi. Rektorn säger vidare:

Många söker en fast plats. Det handlar om en identitetsuppbyggnad. Det är en väldigt stark samisk institution och det är så det ska vara. Det är det ungdomar söker. Om det inte vore det här, var skulle det så vara?

Centret fungerar som en skyddande borg och om man känner sig trygg kan man bygga upp sin identitet, vilket är en av centrets målsättningar. Rektor tror att genom att vara trygg i sin egen identitet kan man sedan ge sig ut i storsamhället. Att centret ger möjlighet till att stärka den samiska identiteten är oerhört viktigt tycker rektorn som menar att generellt sett är det svårt i dag att bevara sin särart.

Det är ju så utjämnat allting. Vi blir integrerade i samhället.

Även centrets valda ordförande menar att det är viktigt att föra traditionerna vidare. Han har dock en lite annan vinkling på sitt resonemang. Förutom att han menar att det är viktigt att samerna själva kan lära sig och bevara sina traditioner så är det viktigt att systematisera och kategorisera de gamla traditionerna för att kunna sälja dem vidare. I detta sammanhang förespråkar han en av centrets verksamhetsidéer som handlar om ”att erbjuda och sälja kunskap och information om samisk kultur till omvärlden” (Samernas utbildningscentrum, 2002, sid 13). Enligt min tolkning återspeglar rektorns uttalanden ett tydligt inifrånperspektiv då han använder uttryck som ”ställa i ordning” och ”återta”. Språket och de samiska traditionerna håller på att gå förlorade och centrets uppgift blir att försöka rädda det som räddas kan. Ordförandens uttalanden speglar utifrånperspektivet då han mer ser till den allmänna eller kommunala nyttan av centrets verksamhet än till den samiska gruppens särbehov enligt min tolkning. Dessa två olika perspektiv, inifrån och utifrån, återfanns också när det gällde de elever man ville att centret skulle ha.

Centrets verksamhet

På centret sker en förmedling av traditionella samiska kunskaper genom de olika kurser och utbildningar som centret erbjuder. Enligt rektor och ordförande finns i nuläget följande utbildningar/kurser:

- Slöjdlinje. Detta är en sameslöjdlinje där man lär sig både hård- (trä/horn) och mjukslöjd (skinn/textil) enligt samisk tradition.
- Språklinje. Det sker i dag undervisning i alla tre samiska variteter på centret. Det finns olika sorters kurser på olika nivåer och med olika intensitet. Det

finns dessutom kurser i språk på nätet. Skolan erbjuder också helfartsutbildningar i språk men det är oftast svårt att få igång dessa och anledningen är den enskildes ekonomi enligt rektorn. Det är en skiftande grupp elever som läser språk. Det kan vara föräldrar som vill lära sig språket för att kunna föra vidare till sina barn. Av dessa är 70 procent analfabeter vad gäller samiska uppskattar rektorn. Men det kan också handla om förskollärare som vill förkovra sig för att lättare klara sitt arbete.

- Rennäringslinje. Detta är en samisk företagelinje som nu är inriktad mot rennäring.
- Matlinje. Detta är en KY-utbildning och här lär man sig samisk matkultur. Denna linje tas som ett gott exempel på hur centret kan samverka med omgivande samhälle. Utbildningen arbetar med en referensgrupp där även näringslivet är inblandat.

I dag har skolan 85–90 deltagare. Det är så många som man klarar av i dagsläget. Det är enligt rektorn ganska fullt på linjerna. I stort sett alla elever är samer, likaså de totalt cirka 15 personer som arbetar på skolan. Enligt ordföranden är cirka hälften distanselever. Han säger:

Kommer du ner så är det tomt. Väldigt lite rörelse. Det är tråkigt.

Han vill att skolan skall utvecklas och menar att det finns mycket att göra. Rektorn, som varit med om att bygga upp distansstudierna på skolan, ser dessa som en stor fördel och menar att distansutbildningen har en stor potential. Det kan många gånger vara enda möjligheten för vissa att studera över huvud taget.

Samverkan och planer framöver

Samernas utbildningscentrum samverkar med ett stort antal aktörer runt om i samhället. Viktiga samarbetspartner är exempelvis Komvux. Enligt de intervjuade råder ingen konkurrens mellan de två institutionerna utan man har ett fredligt samarbete. Bland annat samverkar centret med Komvux för att möjliggöra för centrets deltagare att erhålla betyg.

En annan allt viktigare samarbetspartner är Umeå universitet där det finns olika grupperingar med anknytning till samisk historia, språk och traditioner. Man har genom åren sökt kontakt med lärare och forskare där då man velat starta högskolekurser. Man vill vara en högskolefilial på centret i samarbete med universitetet. Man har en förebild i Steneby folkhögskola som gjort detta och i dag har 90 hög-

skoleplatser i samarbete med Göteborgs universitet. Ordföranden säger om dessa strävanden:

Samerna måste åka till Umeå. Vi har försökt få igång samarbete. Det handlar om att sitta i styrgrupper osv. Vi har kommit så långt i alla fall att vi får prata med folk lite längre upp och inte bara med vaktmästarna.

Åjtte som är det svenska fjäll- och samemuseet är ytterligare en viktig samarbetspartner för centret. Åjtte är lokaliserat precis bredvid Samernas utbildningscentrum. På museet finns ett stort antal åskådningsföremål som används i studierna enligt rektorn. En polis i Jokkmokk hade under lång tid samlat på samiska föremål och så småningom skänkte han föremålen till en hembygdsförening i Luleå och ett museum byggdes upp. En interimsstyrelse bildades som bestod av Norrbottens läns hembygdsförening, Samernas folkhögskola och Jokkmokks kommun. Museet var knutet till folkhögskolan och utställningarna skulle tjänstgöra som studiematerial vid undervisningen. Forskare skulle också ha tillgång till materialet, men det påtalades speciellt att museet skulle vara till nytta för skolan. Det är därför det ligger bredvid skolan. På museet finns också ett fantastiskt bibliotek enligt rektorn.

Ytterligare exempel på samarbetspartner är sameskolstyrelsen och samerna utbildningscentrum i Finland.

Sammanfattande reflektioner

Den samiska vuxenutbildningen måste förstås i ett historiskt sammanhang. Den samiska gruppen, som i sig är heterogen både utifrån ett kulturellt och ett språkligt perspektiv, och dess situation har beskrivits på olika sätt. Ett sätt att tänka kring samernas situation är utifrån en postkolonial diskurs (Elenius, 2008) där det koloniala står för hur olika maktstrukturer påverkar relationerna mellan dem som ses som dominerande och dem som benämns underordnade, allt i ett sammanhängande system innefattande ekonomiska, politiska, ideologiska och kulturella aspekter (Loomba, 2008). Nationella minoriteter kan då ses om internt koloniserade vilket skulle innebära att etniska minoriteter koloniserar av majoritetssamhället. Ett annat sätt att uttrycka det är att ”The West has its own internal ’others’” (Hall, 1992, sid 188). Samerna har dock avvisat detta sätt att beskriva historien, främst för att de inte vill bli jämförda med koloniserade grupper i tredje världen (Elenius, 2008). Ett alternativt sätt att tala om samernas upplevelser, som ändå är inbyggt i det koloniala tillståndet, är att tala om rasism och diskriminering. Detta sätt verkar ha accepterats

av många samer själva (DO, 2008:1; Skolverket, 2005; Oscarsson 2008). Genom åren har samernas situation förbättrats något och forskare har tolkat det som att det pågår en försoningsprocess. Det finns ett begynnande erkännande av samerna och deras självbestämmande (Baer, 2008). Denna historiska bakgrund där samerna diskriminerats och förvägrats rätten att definiera sin egen situation, sina behov, vem man är, att använda sitt språk etc. spelar stor roll i dag när man ska försöka förstå samernas sätt att organisera vuxenutbildning.

Samernas förhållningssätt i dag är att de behöver en egen utbildningsinstitution. Genom bland annat majoritetssamhällets utbildningspolitik har samerna genom årtionden förvägrats att exempelvis tala sitt eget språk. Majoritetssamhället har genom lagar och förordningar definierat vem som är same och vem som inte är det. Samerna har i perioder beskrivits på ett nedlåtande och diskriminerande sätt vilket gjort att den samiska självbilden påverkats på ett negativt sätt (Skolverket 2005; Hyltenstam & Stroud, 1991). På 1970-talet startade en process av upprättelse. De rasbiologiska argumenten fick ge vika för tankar om rättvisa (Mörkenstam, 2000). Ser man tillbaka är det under en ganska kort tidsrymd som samerna haft fler rättigheter och ett begynnande erkännande som nationell minoritet och ursprungsfolk, och samerna lider fortfarande av vad som hänt historiskt. Nu är det tid att återta, som rektorn säger, det som gått förlorat. Detta medför, som jag tolkar det, att det är angeläget för samerna att vända sig inåt, att bli starka i den egna gruppen. Det är den samiska gruppen som ska upprättas, vars språk och kultur ska utvecklas, bevaras och föras vidare (Samernas utbildningscentrum, 2002). Endast i liten utsträckning tycks man intresserad av att vända sig utåt. Gruppen behöver den interna tryggheten för att så småningom kunna ge sig ut i majoritetssamhället som stolta samer. Samerna finns redan i dag som aktiva medborgare i det svenska storsamhället men då iklädda skepnaden av svenskar, inte fullt ut som samer. Rektorn beskriver behov av en sorts omvänd integration när han menar att gruppen behöver isolera sig, bara vara för sig själv. Ett problem i dag är att man är ”så integrerad”. Detta resonemang är intressant utifrån tidigare forskning som visar just på detta, att samexistens och samvaro med andra etniska grupper ofta leder till en sorts integration. Vad rektorn egentligen talar om kanske är assimilation, ett tillstånd där minoritetsgrupperna ger upp sin särart och blir ett med majoriteten. Att bli en stolt same är vad man vill uppnå med sin vuxenutbildning. Sagt med andra ord: den samiska segregerade vuxenutbildningen behövs för att återge gruppen det som majoritetssamhället tagit ifrån den historiskt sett.

Valet av organisationsform har egentligen inte varit något aktivt val för samerna. Utvecklingen har gjort att Samernas folkhögskola blev till Samernas utbildningscentrum. Ett riksdagsbeslut möjliggjorde eller tvingade fram detta. I dag utgör skolan en unik skolform där man lyckats behålla delar av det som man tycker är bäst med folkbildningen, exempelvis den pedagogiska formen, och samtidigt slup-

pit det som upplevs som negativt, exempelvis beroendet av bidrag som hela tiden ändras när elevunderlag ändras etc. Vad man dock saknar är en samverkan med folkbildningen och att man inte får del av olika förmåner såsom deltagande i olika projekt, utbildningsinsatser etc. Således kan man säga att för samerna tycks inte den formella organisationsformen vara avgörande. Vad man vill ha är en organisationsform som tillåter en utbildning enbart för samer, byggd på samisk kultur, med en pedagogisk inriktning som betraktas som specifik för folkbildningen.

6. Sammanfattande diskussion

I detta avslutande kapitel ska vi mer sammanfattande diskutera resultaten av studien. Vi prövar om det finns några gemensamma mönster i gruppernas sätt att resonera kring och förhålla sig till den verksamhet de nyligen startat. Genom att göra detta kan vi synliggöra det som är mer generellt och också knyta det som händer nu till hur folkbildningen över tid utvecklats i förhållande till olika grupper och deras specifika behov (Eriksson & Osman, 2003; Arvidson, 1996). För att uppnå detta tar vi utgångspunkt i resonemanget kring mötet och relationen mellan minoritet och majoritet. På det sättet knyter vi an till vad som togs upp i inledningen.

Begreppet minoritet är förknippat med en icke-dominant befolkningsgrupp som i många stycken saknar makt. I vår användning av begreppet ligger att minoriteten på något sätt avviker från majoritetsbefolkningen utifrån några karaktäristika såsom språk, ursprung etc.

Minoritetsdefinitionerna kan antingen vara objektiva eller subjektiva. Dessa olika definitioner är naturligtvis teoretiska konstruktioner, men det intressanta är att vi i vår studie ser uttryck för båda dessa sätt att definiera minoritetsstatus. När det gäller de nationella minoriteterna är den objektiva definitionen kanske som tydligast. Där har staten klart definierat vad som skiljer dessa grupper från majoriteten, men grupperna själva för också fram denna minoritetsstatus, enligt resultaten från vår studie (se också exempelvis Skolverket, 2005).

Även muslimernas situation diskuteras i olika sammanhang utifrån en minoritetssituation. Det görs inom politiken, i massmedierna, av gemene man etc. Muslimerna kategoriseras på det sättet utifrån en objektiv minoritetsdefinition. I vår studie kan vi se att muslimerna också själva definierar sig som en grupp med specifika karaktäristika. Detta kanske är tydligast inom Ibn Rushd. Man kan tolka detta som utslag för en strategisk essentialism som i detta sammanhang kan beskrivas som ett sätt att betona skillnader gentemot andra grupper för att på något sätt nå vinning.

De minoriteter vi studerar är i sig långt ifrån homogena grupper utan rymmer personer med varierande språk, syn på religion, kultur, utbildning, social status etc. Ibland uppfattar man känslor av gemensam, delad identitet, ibland är detta tillhörigheter som enbart tillskrivs individerna av andra utanför den egna gruppen (se också exempelvis Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn, 1999; Balibar 2002; Fanon,

2008). I vår studie kan vi se att vad grupperna har gemensamt är en erfarenhet av en minoritetsställning i förhållande till majoritetssamhället och också erfarenheter av marginalisering och utanförskap. Med undantag av den samiska gruppen har många av gruppernas medlemmar invandrat till Sverige och har således en bakgrund i en annan nation eller kulturell och språklig tillhörighet än den svenska.

Majoritet kontra minoritet

Minoriteters möte med majoritetsbefolkningen kan förstås och beskrivas utifrån olika teoretiska perspektiv. Några av dessa tas upp i denna rapport. Ett perspektiv är att se mötena inom ramen för det mångkulturella samhället, något som kan falla sig naturligt när man rör sig inom folkbildningens arena. Ett av folkbildningens verksamhetsområden benämns nämligen ”Det mångkulturella samhällets utmaningar”.

Sverige beskrivs i dag som ett mångkulturellt samhälle. Det finns dock sätt att förhålla sig till mångkultur som innebär att ett mångkulturellt samhälle enbart kan existera ”om ingen majoritet tillmäter sitt eget levnadssätt ett universellt värde”, vilket i detta sammanhang skulle innebära en avsaknad av hierarkier (Touraine, 2002, sid 271). Utifrån ett sådant resonemang kan man fundera kring om ett mångkulturellt samhälle över huvud taget är möjligt. Begreppet har också kritiserats av flera forskare, men det finns andra som hävdar att det är ett användbart perspektiv i förståelsen av samhällen med många diversifierade grupper.

Inom folkbildningsområdet återfinns begreppet det mångkulturella samhället som ett policybegrepp och används ofta retoriskt. I senaste Folkbildningspropositionen (reg.prop. 2005/06:192) talas exempelvis om ”Det mångkulturella samhällets utmaningar” och då används begreppet som en benämning på ett samhälleligt tillstånd där olika kulturer kan leva sida vid sida men också mötas i ”meningsfulla” möten. Folkbildningens roll blir då att erbjuda dessa fysiska och mentala mötesplatser där dialoger, som uppfattas som meningsbärande för dem som deltar, kan äga rum. I propositionen påpekas att det handlar om möten mellan individer och kulturer. Mångkultur uppfattas i detta sammanhang som ett mål eller ett politiskt ideal. En relevant fråga i sammanhanget är hur man kan förstå de verksamheter vi studerat utifrån ett sådant perspektiv. Utifrån vissa teoretiska perspektiv, i viss mån empiriskt understödda, är sådana möten och en sådan dialog en omöjlighet då mötena alltid sker utifrån en majoritets normer och värderingar.

Föreningar och organisationer uppbyggda kring etnisk, religiös eller kulturell tillhörighet har under senare år fått en allt större betydelse i ”integrationsarbetet” i Sverige. Integrationen uppfattas och beskrivs som det mångkulturella samhällets viktigaste uttrycksform. I många sammanhang framförs dessa förenings stora

betydelse i integrationssammanhang (Ålund, Dahlstedt & Ålund, 2008). Parallellt med detta har det dock visat sig, enligt tidigare forskning, att dessa organisationer ofta upplevt att de haft svårt att göra sina röster hörda (Ålund, Dahlstedt & Ålund, 2008; Eriksson & Osman, 2003). Detta är något som också blev tydligt i vår studie. Samtliga grupper tog vid skapandet av sina nya institutioner sin utgångspunkt i upplevelser av att inte bli lyssnade till, det vill säga att deras röster inte tillmättes betydelse. Paradoxen här blir, att i ett samhälle som uppfattar sig självt som mångkulturellt och som har ett tydligt integrationsmål uppfattar stora grupper sig stå utanför samhällsgemenskapen.

Men å andra sidan är detta inte förvånande om utgångspunkten tas i den kritik som finns kring det mångkulturella samhället. Žižek exempelvis ser diskursen om det mångkulturella som en ideologisk överbyggnad. Han menar inte att mångkulturalismen fördömer den Andre, men respekten för den Andre vilar på en föreställning om den egna normaliteten (Žižek, 1997). För vi över detta till romernas, muslimernas och samernas situation innebär det att så länge de alltför starkt hävdar sin särart och det som i någon allmän mening anses avvika från majoritetens värderingar, normer och traditioner, blir de inte lyssnade på. Sker en anpassning till svenska normer och värderingar bjuds de in i majoritetens gemenskap och kan göra sin, om än ”censurerade”, röst hörd. Ett sätt att tolka studiens resultat är att i dessa grupper har en rörelse mot majoriteten, eller snarare mot det som uppfattas som majoritetssamhällets normer och värderingar, givit grupperna visst utrymme genom möjligheten att skapa egna institutioner. Gränserna mellan minoriteterna och majoriteten har luckrats upp som en följd av minoriteternas vilja att anpassa sig. Anpassningen sker på en organisationsnivå och på ett retoriskt plan. Man skulle kunna beskriva det som att minoritetsgrupperna i sina strävanden att kunna tillfredställa den egna gruppens specifika behov tvingas att bli mer lika majoriteten.

Den kollektiva identiteten

I detta projekt har vi talat om tre olika minoritetsgrupper konstruerade utifrån etnisk och religiös grund. Vi talar om romer, samer och muslimer. En sådan kategorisering görs ofta för att fösa ihop människor som har något gemensamt i sina egna eller andras ögon. Risken är stor att denna kategorisering får en exkluderande och marginaliserande effekt. I vår studie återfinns personer och grupper som, inte bara av andra utan också själva identifierar sig, åtminstone i vissa sammanhang, utifrån sin etniska eller religiösa bakgrund.

Kista folkhögskola bygger sin gemenskap och sin gemensamma identitet utifrån en marginaliserad situation då man vänder sig primärt till människor boende i det

lokala utsatta samhället, det vill säga skolans närområde. Skolan bygger visserligen på muslimska värderingar men kan ses i ett vidare perspektiv som en kamp mot social exkludering. Det handlar om en kamp för delaktighet i majoritetssamhället, som man uppfattar sig i vissa avseenden stå utanför, och tillträde till arbetsmarknaden. Ibn Rushd har en starkare fokusering på muslimer och stärkandet av en muslimsk identitet, något som kan beskrivas som en form av identitetspolitik där den egna gruppens behov förs fram. Inom Ibn Rushd ses islam som en naturlig del av Sverige.

Även Kista folkhögskola talar dock om att stärka identiteter och då en svensk-muslimsk identitet. Talet om identitet är något som alla tre grupperna och de fyra verksamhetsställena har gemensamt. Romerna har en uttalad tanke att stärka identiteten och så har också samerna. Men vad som konstituerar identiteten eller hur den kan beskrivas och förstås är inte tydligt i intervjuvären. Kista folkhögskolas sätt att tala om en svensk-muslimsk identitet indikerar dock att identiteten ses som något som förändras över tid och som antar nya skepnader hela tiden beroende både på historia och nutid och naturligtvis den omgivande kontexten. Vi ser inte minoriteternas identitetsutveckling som en vilja att bevara och befästa något gammalt, en gång för alla bestämt, utan som ett sätt att konstruera något delvis nytt, gemensamt, kollektivt, som erbjuder en möjlighet att navigera både i majoritetssamhället och inom den egna gruppen, men något som benämns utifrån etnicitet eller religion.

Tidigare forskning har dock betonat att det inom grupperna kan finnas individer som inte delar den gemensamma identiteten. Hur det är i de minoritetsgrupper vi studerat vet vi inte med säkerhet då vi inte intervjuat deltagarna i verksamheterna. Den bild vi presenterar är initiativtagarnas och ledarnas. Det kan således vara så att den gemenskap som identiteten bygger på är imaginär (Ehn, 1991). Gemenskapen är konstruerad, men verklig i sina praktiska konsekvenser. Ibland kan människor "tvingas" anta en etnisk identitet utan att själva vilja, en form av objektivistisk ståndpunkt (Eriksen, 1993). Genom omgivningens agerande, exempelvis majoritetssamhällets, föses man in i ett sammanhang man inte själv valt (Lithman, 1981). Man betraktas av andra som tillhörande en viss etnisk grupp och tilldelas i och med detta vissa karaktäristika, oberoende av om man vill det själv eller ej. Så skulle kunna vara fallet vad gäller de studerade minoritetsgrupperna, vissa uttalanden indikerar detta. Det kan också vara som Ålund (1991) påvisar, att tillskrivningen av en viss identitet även kan ske inom den "egna" gruppen genom att exempelvis "vita" feminister görs sig till taleskvinnor för alla kvinnor, inklusive "svarta" feminister. Detta resonemang och denna situation kan utgöra en intressant grund för fortsatta studier kring deltagarnas upplevelser av att delta i minoriteternas egna verksamheter.

Minoritetens identitetsskapande blir en kontrast gentemot en majoritetsidentitet, en tänkt "svensk" identitet. Genom den uttryckta muslimska, romska eller samiska

identiteten blir man den Andre i majoritetens ögon. Det kan beskrivas som att gränserna markeras. Denna identitetsutveckling måste förstås utifrån majoritetens sätt att förhålla sig (se exempelvis Bauman, 1991; Thörn, 2002). Majoritetsidentiteten eller den nationella identiteten bygger i sig inte på någon kulturell gemenskap men denna imaginära enhet upprättas gentemot andra kulturella enheter (Balibar, 2002; Thörn, 2002). Det sker en ”minorisering” som Balibar uttrycker det (2002).

Det som vi ser i vår studie, att grupper uttrycker sin etnicitet just i mötet med andra grupper, har också tidigare uppmärksammats av bland annat Barth (1969) och Eriksen (1993). Barth beskriver möten mellan olika grupper och menar att vad som är viktigt är om gruppens medlemmar själva ser sig som tillhörande en gemensam kategori och om gruppen använder sig av den vid interaktion med andra grupper, vilket var situationen i vår studie. Det är den egna gruppens särart som legitimerar den nyetablerade verksamheten. Eriksen talar om etnicitet på detta sätt och det illustrerar ett inifrånperspektiv. Den etniska identiteten förutsätter ett socialt samspel med andra grupper och det är vid gränserna som den etniska identiteten antar expressiva former. Gränserna är sociala produkter som förändras över tid enligt Barth (1969). Detta är intressant överfört till vår studie. Utåt sett presenteras en gemensam kollektiv identitet i mötet med andra grupper. Detta säger dock inget om hur tillhörigheter inom gruppen konstrueras och förstås.

Känslor av utanförskap

Hur kan man då förstå minoritetsgruppernas startande av egen verksamhet inom folkbildningens ram? Vilka har bevekelsegrunderna varit? Står de att finna i den situation som beskrivs ovan det vill säga att det inte funnits några möjligheter att göra sina röster hörda? Har de etablerade folkbildningsinstitutionerna inte varit tillräckligt lyhörda för gruppernas behov?

Utifrån resultaten kan vi se att de tre minoritetsgrupperna framför både liknande och särskiljande skäl till varför de velat starta egna folkbildningsverksamheter och hur de kommit fram till detta ställningstagande. Vad som är gemensamt för alla tre grupperna, och som också uttalas, är känslor av marginalisering och utanförskap. Det är inte enbart ett utanförskap i ett utbildnings- eller bildningssammanhang utan ett utanförskap som på olika sätt berör stora delar av individernas livssituation. Det kan handla om att grupperna upplevt att det inte funnits utrymme för dem helt enkelt, som i romernas fall, eller att man, som muslimerna menar, inte fått vara med och ta del i offentligheten. Minst tydlig är beskrivningen av utanförskap vad gäller Kista folkhögskola och samerna talar mer om diskriminering än om utanförskap. De har uppfattat sig vara en del av majoritetssamhället, men utan möjlighet att tala

sitt språk eller kulturellt uttrycka sig och sina traditioner och således i den bemärkelsen diskriminerade. Ett erkännande erhåller man när man har man anpassat sig till majoritetssamhället, inte annars.

I olika sammanhang har minoritetsgrupperna ställts utanför gemenskapen i majoritetssamhället och i och med det fråntagits rätten att göra sina röster hörda, om de över huvud taget haft några. Även i tidigare forskning kan vi se hur olika grupper på olika sätt fråntagits sina röster. Ett sådant exempel kan tas från flera olika interventioner och projekt som drivits av myndighetsrepresentanter, formellt sett i samverkan med olika föreningar, där myndigheterna tagit sig tolkningsföreträde vad gäller viktiga frågor rörande minoritetsgruppernas förhållanden, något som även annan europeisk forskning visar (Geddes & Bennington, 2001). Svenska exempel visar att delaktighet och underifrånperspektiv har varit de uttalade målen i många interventioner och projekt, helt i enlighet med integrationssträvanden och mångkulturella ideal, men utfallet har blivit ett helt annat (Eriksson 2008; Lahti Edmark, 2004). Således finns det ett starkt stöd i tidigare forskning för gruppernas upplevelser av marginalisering och vi menar att vi kan tolka detta också i minoriteternas relation till den etablerade folkbildningen. Folkbildningen har gjort sig till tolk för minoritetsgruppernas behov, något som dessa i längden inte accepterar (Eriksson & Osman, 2003).

Att vara bland de egna

En annan intressant fråga vi kan ställa oss är vad grupperna tror att de ska uppnå genom att bedriva sin egen bildningsverksamhet, som de inte kan uppnå via den sedan lång tid etablerade folkbildande verksamheten. Här är grupperna eniga i sina uttalanden. Samtliga talar om trygghet som ett viktigt motiv. Samerna menar att de söker ett ställe där de kan känna sig säkra, där de kan vara trygga. Utbildningscentret är till och med byggt som ett fort vilket påpekades av de intervjuade. Muslimer och romer talar också om behovet av ett ställe där man kan få vara ”med sina egna”. Ett ställe där man inte ständigt måste försvara och förklara sig, det är ett rum där man på grund av vissa gemensamma karaktäristika, utsatthet, gemensam bakgrund etc. inte behöver känna sig annorlunda, inte vara den Andre. Flera ser också denna trygghet som en första fas i en process. Romerna menar att först måste man vara trygg i sig själv och i den egna gruppen, sedan kan man delta i offentligheten i samhället i stort.

Detta sätt att resonera känns igen från tidigare forskning där man hävdade att när traditionella värden och kulturella livsformer i stor utsträckning upplöstes sluter sig andra gemenskaper samman inåt för att kunna motverka influenser utifrån

(Bauman, 2000; Touraine, 2002). Forskning har också problematiserat detta sätt att tänka och agera och på ett empiriskt sätt visat att det finns risk att verksamheten i den egna etniska eller religiösa gruppen permanentas (Eriksson & Osman 2003). Är verksamheten riktad inåt den egna gruppen och det saknas influenser utifrån och intresse för det som finns utanför, kan tryggheten och gemenskapen i den egna gruppen kännas som tillräcklig. Man behöver inte något annat, man är nöjd med situationen.

Det finns teoretiker som också påtalar denna fara då man menar att ju mer man ser det mångkulturella samhället som ett möte mellan grupper eller kulturer, desto större är risken att farliga konflikter uppstår. I stället bör försök göras att förena olika kulturer i den enskilda individens livsprojekt och livserfarenhet (Touraine, 2002). Detta skulle tala mot ett organiserande av bildningsverksamhet utifrån etnisk eller religiös bakgrund.

Samerna har ett annat sätt än romerna, som ser sin inåtvända verksamhet som en del i en pågående process, då de ser sin verksamhet som mer permanent. Relationen till majoritetssamhället gör den egna verksamheten nödvändig under överskådlig framtid. För samerna handlar det om att återerövra och bevara den egna kulturen, traditionerna och språket. Den möjligheten menar man inte finns inom andra utbildningssystem i majoritetssamhället.

Anpassning och mobilisering

När vi analyserar gruppernas intentioner med sin verksamhet kan vi på ett plan tolka det som om dessa delvis skiljer sig åt. Förenklat kan vi säga att romerna och samerna i första hand är mer koncentrerade på den egna gruppen. Det finns behov i grupperna som är det som primärt ska tillfredsställas genom den startade verksamheten. För samernas del handlar det om att försöka återta ett språk och en kultur som håller på att försvinna, dels på grund av tidigare inställning och agerande från majoritetssamhället, dels på grund av den enorma påverkan majoritetssamhällets språk, traditioner och ”kultur” har på alla som bor i Sverige, genom massmedier, utbildning etc. Detta är ett sätt att resonera som har stora likheter med ett identitetspolitiskt perspektiv.

För romernas del beskrivs gruppen oftast som en grupp som i stor utsträckning står utanför utbildningsväsendet vilket naturligtvis medför att det finns stora utbildnings-/bildningsbehov. Folkhögskolan skall därför dels arbeta med attityder gentemot utbildning och framtidsstrategier i den egna gruppen, dels arbeta med romers bakgrund, kultur och språk. Sedan finns det tankar om att kunna fungera

som en vidare plattform för kunskap och forskning kring den egna gruppens frågor, men fortfarande med fokus på den egna gruppen och dess behov.

Den muslimska gruppen däremot uttrycker något klarare att deras motiv är tvådelat, man vill rikta sig både in mot den egna gruppen och ut mot samhället. Man vill, enligt Ibn Rushd, vara en naturlig del av svenska samhället. Man uttrycker till och med att man vill vara med och förändra världen. I Ibn Rushds sätt att tänka ligger ett starkt konsensustänkande, som vi tolkar det, man uttrycker sig inte i termer av kamp eller makt, utan det är genom dialog, information och attitydpåverkan som majoritetssamhället och minoritetssamhället ska förändra sina attityder gentemot varandra (islamofobi och västfobi). Dessa tankar speglar svenska statens inställning som den kommer till uttryck i olika policydokument där man talar om möten, dialog, integration och konsensus.

Denna tanke hos Ibn Rushd, det vill säga att det kan behövas en påverkan och en förändring av attityder inom den egna gruppen, återfinns också delvis hos romerna som säger sig arbeta med gruppens attityder gentemot utbildning och utbildningsverksamhet. Vår tolkning är att man genom detta vill närma sig majoritetssamhällets syn på vikten av utbildning etc. Återigen kan vi avläsa minoriteternas önskan att anpassa sig till svenska normer, en anpassning på en organisationsnivå som inte nödvändigtvis avspeglar sig på en individnivå, men detta vet vi inte så mycket om eftersom vi inte intervjuat exempelvis deltagare. Hos romerna finns dock inga explicita tankar om attitydpåverkan på den egna gruppen inom andra områden än utbildning.

Strävanden efter attitydförändringar i den egna gruppen hos muslimer och romer kan ses som uttryck för en önskan att få tillträde till offentligheten i samhället – genom att anamma det som man uppfattar är majoritetssamhällets normer kan man få tillträde till offentligheten i samhället. Uttalat finns också regler och förordningar, som i sig speglar det svenska majoritetssamhällets normer, som grupperna måste följa för att exempelvis vara berättigade till statsbidrag för sina verksamheter. Det har konstaterats tidigare att föreningar uppbyggda kring etnisk och religiös tillhörighet har styrts via det statliga bidragssystemet och detta har lett till minskade möjligheter till påverkan och möjligheter, eller vilja, att kritisera staten eller majoritetssamhället (Södergran 2000). Reglerna för statsbidrag har inneburit att det ställts krav på föreningarna att de ska främja integrationen i samhället, ett krav som enbart ställs på organisationer grundade i etnisk (dock inte en svensk-etnisk sådan) tillhörighet. Det har ansetts att detta har lett till minskad möjlighet för organisationerna att agera som företrädare för den etniska minoriteten gentemot exempelvis staten (Borevi 2002).

Detta resonemang menar vi är överförbart på den muslimska verksamhet vi studerat, då verksamheten är ägd och styrs av olika organisationer som till största

delen är uppbyggda kring religion. Vi har sett att organisationerna på olika sätt försökt anpassa sig till svenska normer och regler och genom detta troligtvis tonat ner eventuellt kritiska röster. Vad vår forskning dock visar, i motsats till Borevis resonemang, är att representanter för minoritetsgrupperna genom sina positioner i den egna verksamheten blivit gruppernas talesmän utåt, och då gällande en rad olika områden. De används helt enkelt som minoritetsgruppernas talesmän utan att de själva gör anspråk på att tala för hela den etniska eller religiösa gruppen.

Ovanstående resonemang berör frågor kring anpassning på olika sätt. Dessa resonemang kan föras vidare om man diskuterar anpassning i relation till mobilisering, som här refererar till en process där aktiviteter sker inom gruppen som syftar till att på olika sätt förbättra gruppens situation i förhållande till andra grupper eller till majoritetssamhället. Anpassning däremot sker i detta sammanhang både i förhållande till den egna gruppen och till majoritetssamhället. Inom både den muslimska och den romska gruppen tycks en form av fostrande, attitydpåverkande arbete pågå som vänder sig in mot gruppen själv. Det handlar om att som individ anpassa sig till den egna gruppens värderingar etc. men det handlar också om att lära sig de ”rätta” majoritetsnormerna och attityderna. Att organisationer uppbyggda kring etnisk eller religiös grund skulle vara avstamp för politisk verksamhet med mer konfliktnriktning, som annan forskning hävdar, har vi inte sett något av i vår studie (se exempelvis Ålund, Dahlstedt & Ålund, 2008; Eriksson & Osman, 2003).

Muslimerna och romerna talar således om en inre anpassning eller attitydförändring, parallellt med anpassningen gentemot majoritetssamhället. Folkbildningen beskrivs i många sammanhang utifrån sin fostrande roll så minoritetsgruppernas fostran av de egna genom folkbildande aktiviteter är inget nytt. Samerna däremot är den grupp som inte över huvud taget tar upp attityderna i den egna gruppen. Det verkar inte finnas några tankar kring att man vill förändra någonting inom den egna gruppen som skulle innebära en högre grad av anpassning till majoritetssamhällets regler och normer. Samerna uppfattar sig vara en del av majoritetssamhället i dag, enligt vår tolkning, men för att kunna återta och bevara sitt samiska språk och sina samiska traditioner behöver man en egen plattform, ett skyddat rum, där den samiska identiteten och kulturen kan bevaras och utvecklas.

Vad vi tycker oss kunna se utifrån vår studie är att folkbildningstraditionen av att fostra sina deltagare till ”goda” medborgare ärvt av de ”nya” minoritetsgrupperna, åtminstone om vi tänker på romer och muslimer. Genom att organisera sig och bli en del av folkbildningen blir grupperna ”ofarliga” i makthavarnas ögon. Deras verksamhet blir inte en väg till samhällsomvandling, vilket folkrörelserna i folkbildningens barndom sågs som (Arvidson, 1996). Minoritetsgruppernas organisationer kan snarare betraktas precis på samma sätt som de ”gamla” rörelserna i dag görs, det vill säga som en väletablerad del av samhället eller åtminstone som några som inte står i motsättning till samhället (Eriksson, 2005).

Utifrån ett sådant resonemang blir det ointressant att leta efter förklaringar till varför nyetableringen sker just nu och just med dessa grupper som aktörer. Det som sker i samhället i dag med hårdnande klimat och med främlingsfientliga strömningar har sin del i förklaringen till nyetableringen, men å andra sidan har olika grupper som i något avseende befinner sig i minoritet alltid valt att organisera sin egen verksamhet. Det framgår av folkbildningens historiebeteckning. Två av de grupper vi studerat, romer och muslimer, har båda upplevt en välvilja från övriga folkbildningssfären inför sin etablering. Deras strävanden har setts positivt. Kanske beroende på att grupperna varit angelägna om att passa in inom ramarna för det redan etablerade?

En demokratisk fostran?

Det val minoritetsgrupperna gjort att starta egen folkbildningsverksamhet kan tolkas på två olika sätt, som förenklat skulle kunna uttryckas i termer av att man valt eller valt bort. En tanketråd är att dessa minoritetsgrupper tidigare funnits inom folkbildningens verksamhet men av olika skäl inte tyckt att den verksamheten fokuserat just deras frågor eller att deltagande i verksamheten givit den trygghet som gruppen behövt för att kunna ta steget vidare ut i majoritetssamhället. Detta har då lett till att man valt att starta sin egen verksamhet. Således har man valt bort den etablerade folkbildningens institutioner. Däremot bejaktar grupperna folkbildningen som institution, vilket de kan sägas visa genom att starta egen verksamhet inom ramen för folkbildningen. Alla tre grupperna anger just detta att man behöver en verksamhet med fokus på de egna frågorna, en plattform utifrån vilken man kan stärka den kollektiva identiteten. Denna stärkta identitet är en nödvändighet för att gruppen och dess medlemmar i nästa fas ska kunna verka i majoritetssamhället och där ta plats och göra sina röster hörda.

Detta resonemang känns igen från folkbildningens barndom, även om också mycket är olika, då olika rörelser ville skapa plattformar för sina medlemmar utifrån vilka man kunde ifrågasätta de styrande strukturerna, bli starka och få en röst i majoritetssamhället. Då hade basen för tillhörigheten sin grund i gemensam klass, religiös tillhörighet eller kanske en nykterhetsivran (se ex. Arvidson, 1996). Kista folkhögskola tycks själva göra en koppling mellan den muslimska gruppen och andra minoritetsgrupper inom tidigare folkbildning då man talar om att man är den nya bondeklassen, med hänvisning till folkhögskolornas första ”målgrupp” som just var bönderna.

Folkbildningens demokratiska grund är således något som är viktigt även för de ”nya” grupperna. Vi tycker oss se att de demokratiska processerna verkar på tre

nivåer. För det första på den individuella nivån där den enskilde individen genom sin medverkan i de folkbildande aktiviteterna inom ramen för den egna gruppen blir stärkt i att ta för sig på ett tydligare sätt, att bli en del av ett större sammanhang, individen stärks i gemenskap med de egna. För det andra verkar de demokratiska processerna på en organisationsnivå. Genom minoritetsgruppernas bildningsverksamhet blir ett allt större antal föreningar delaktiga i den demokratiska dialogen och i offentligheten. För det tredje handlar det om att en demokratisk effekt kan avläsas i gruppernas utökade möjligheter att påverka majoritetssamhället. Den muslimska gruppen har en klar ambition med sitt arbete, att kunna göra skillnad, kunna påverka. Ju fler som deltar i den samhälleliga debatten ju mer demokratiskt kan samhället uppfattas vara. Rörelser som inte hörts tidigare får nu utrymme, om än fortfarande på majoritetens villkor. Att minoriteterna bildar egna verksamheter kan således ses som ett bidrag till demokratiska processer i samhället.

Ett erkännande av folkbildningens värdegrund

Vad vi kan konstatera utifrån vår studie är att den i dag etablerade folkbildningen med rötter hundra år tillbaka misslyckats med att tillvarata nya gruppers specifika behov, åtminstone de grupper vi studerat. Grupperna har upplevt ett utanförskap både inom folkbildningens institutioner och utanför dessa i samhället i stort. Folkbildningens institutionella verksamhet har således inte lyckats med att skapa trygghet och tillfredställa behov, men det har däremot folkbildningen som idé och som värdegrund gjort. Genom kontakter och egna erfarenheter har ledare och initiativtagare för de olika minoritetsgruppernas bildande verksamhet kommit i kontakt med folkbildningen och utifrån denna erfarenhet så småningom ”underkänt” den befintliga institutionella verksamheten utifrån minoritetsgruppens perspektiv och behov, men ”godkänt” idéerna. Samtliga grupper menar att folkbildningen med värderingar och tankar om demokrati, dialog, medbestämmande, möten, en speciell pedagogik, det fria och frivilliga etc. är värdefull och en bra grund för det fortsatta demokratiska arbetet med den egna gruppen. Det är idéer som man i dag vill kämpa för och som man menar kan vara ett stöd för den egna gruppens utveckling mot en mer delaktig position i samhället.

Representanter för Kista folkhögskola går längre än så då de tar upp detta till diskussion och menar att skolan har en annan (än övriga folkbildningsaktörer) syn på folkbildning och genom detta har man kanske möjlighet att förändra folkbildningstraditionen i Sverige. Detta är intressant då uttalandet skulle kunna tas som inräkning för att man menar att man har något nytt, något annorlunda att bidra med. Man avviker från det etablerade på väsentliga punkter. Det är grunden för att positionera

sig som annorlunda. Detta samtidigt som samtliga grupper i sina olika styrdokument tar upp beskrivningar av värden som också återfinns i folkbildningspolicy-sammanhang. Sammantaget skulle man kunna uttrycka det så att folkbildningen som idé håller, medan folkbildningen som institution inte lyckas med ambitionen att tillvarata alla gruppers intressen och behov.

En fråga vi ställer oss till sist är vad detta misslyckande kan leda till och vilka riskerna är med att olika minoritetsgrupper startar egen verksamhet understödd av staten, om det nu kan beskrivas som en risk. Att på detta sätt stötta minoriteters ”kulturbevarande” har kritiserats då det antas leda till marginalisering i stället för integration. Det tros även leda till stigmatisering och ett utpekande av invandrade personer och minoriteter som annorlunda. Risken med en sådan strategi är att den leder bort tankarna från socio-ekonomiska ojämlikheter (Barry, 2001), något som i Sverige har benämnts kulturrasism (Ålund & Schierup, 1991).

Avslutningsvis kan vi konstatera att vår forskning i mångt och mycket stödjer tidigare forskningsresultat kring relationen mellan majoritet och minoritet. Vi har visat att det finns olika sätt att närma sig denna problematik och att detta kan leda till olika resonemang och slutsatser. Utifrån folkbildningens perspektiv har vår studie bidragit med ny kunskap, då resultatet visar att folkbildningen som idé och värdegrund har anammats av de ”nya” grupperna, men att folkbildningens etablerade institutioner inte klarat av att svara upp till minoriteternas behov, farhågor som även uttalats av representanter för de sedan länge verksamma folkbildningsinstitutionerna.

Referenser

- Alex, L. (2007). Fråntagna sitt språk. *i & m* 6, 32–35.
- Alveson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, E., Laginder, A-M., Larsson, S. och Sundgren, G. (1996). *Cirkelsamhället. Studiecirkelns betydelser för individ och lokalsamhälle*. (SOU 1996:47). Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes.
- Arvidson, L. (1996). *Cirklar i rörelse*. Mimers småskrift. Linköping: Mimer och Skapande vetande.
- Arvidson, L. (2005). Bildningsrevolutionen – hur gick den till? I A-M. Laginder & I. Landström (Red.) *Folkbildning – samtidig eller tidlös?* Om innebörder över tid. Linköping: Mimer och Skapande vetande.
- Aytar, O. (2007). Mångfaldens organisering. Om integration, organisationer och interetniska relationer i Sverige. Stockholm Studies in Sociology. New Series 27. Stockholm: sociologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Azar, M. (2006). *Den koloniala bumerangen*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Baer, L.A. (2008). Inledningsanförande: Samisk forskning – i en postkolonial diskurs. I P. Sköld (Red.), *Människor i norr. Samisk forskning på nya vägar*. Umeå: Vaartoe – Centrum för Samisk forskning, Umeå universitet.
- Balibar, E. (2002). Finns det en ”nyrasism”? I E. Balibar & I. Wallerstein. *Ras, nation, klass*. Göteborg: Daidalos.
- Balibar, I.E. & Wallerstein, I. (2002). *Ras, nation, klass*. Göteborg: Daidalos.
- Barry, B. (2001). *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and Boundaries. The social Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press

- Bauman, Z. (2000). *Savnet felleskap*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Benhabib, S. (1996). Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy. I S. Benhabib (Red.) *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. New Jersey: Princeton University Press.
- Benhabib, S. (2004a). *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgar-skap i en global tidsålder*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Benhabib, S. (2004b). On Culture, Public Reason, and Deliberation: Response to Pensky and Peritz. *Constellations* 11 (2), 291–299.
- Berg, M. (1996). Biskopsgården - Baghdad, Midnight Express. I G. Hallerstedt & T. Johansson. (Red.), *Främlingskapets anatomi*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Berglund, J. (2007). Muslimska friskolor i Norden. I Berglund, J. & Larsson, G. (Red.), *Religiösa friskolor i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, J. (2009). Teaching Islam. Islamic Religious Education at Three Muslim Schools in Sweden. Uppsala, Uppsala universitet.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Bhabha, H.K. (1997). Minoritetsmanövrar och oavklarade förhandlingar., *Ord & Bild*, 6, 29–43.
- Blind, E. (2007). Skolan som ingen saknar. *i & m* 6, 32–35.
- Blomster, J-O. (2001). En rapport om nationella minoriteters deltagande i folkbildningen. Statens Kulturråd 2001:4. Stockholm: Statens Kulturråd.
- Blum, L. (2001). Recognition and Multiculturalism in Education. *Journal of Philosophy of Education* 35(4), 539–559.
- Borevi, K. (2002). *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*. Umeå: Umeå universitet.
- Brune, Y (2002). ”Invandrare” i mediearkivets typgalleri. I: P. De los Reyes, I. Molina, & D. Mulinari (Red.), *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*. Stockholm: Atlas.
- Bryman, A. (2004). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.
- Brändström, K-A. (2000). Bilder av det samiska i den svenska 1800-talslitteraturen. I K-A. Brändström (Red.) *Bilden av det samiska. Samerna och det samiska i skönlitteratur, forskning och debatt*. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet.
- Bunar, N. & Kallstenius, J. (2006). ”I min gamla skola lärde jag mig fel svenska”: En studie om skolvalfriheten i det polariserade urbana rummet. Norrköping: Integrationsverket.

- Carlbom, E. (1997). Sverige – ett främmande moraliskt rum. *i & m*, 1, 12–15.
- Carlsson, H. (2006). *Same och lapp. I tid och otid*. Skellefteå: Ord & visor förlag.
- Carlsson, M. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen*. Göteborg Studies in Sociology No 13. Göteborg: Department of Sociology, Göteborg Universitet.
- Connolly, W. (1984). *Legitimacy and the state*. Oxford: Blackwell.
- Dahlstedt, M. (2004). Den massmediala förortsdjungeln: Representationer av svenska förortsmiljöer. *Nordicom Information* 26(4), 15–29.
- Dahlstedt, M. (2009). Aktiveringens politik: Demokrati och medborgarskap för ett nytt millennium. Malmö: Liber.
- Dahlstedt, M. & Hertzberg, F. (2007). Democracy the Swedish Way? The Exclusion of ‘Immigrants’ in Swedish Politics. *Scandinavian Political Studies* 30(2), 175–203.
- De los Reyes, P., Molina, I., & Mulinari, D. (2002). *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*. Stockholm: Atlas.
- Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press.
- DS: Departementsserien nr 1989:38
- Dunkels, E. (2007). *Bridging the Distance – Children’s Strategies on the Internet*. Umeå: Umeå Universitet.
- Ehn, B. (1991). Youth and multiculturalism. I C. Palmgren, K. Lövgren & G. Bolin (Red.), *Etnicity in youth culture*. Stockholm: USU/JMK.
- Ek, S. (1989). *Qltur som problem*. Göteborg: Robek-Konsult.
- Ekman, B & Andersson, M. (2000) *Skapande mångfald. Om kultur och kulturverksamhet inom folkbildningen*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Elenius, L. (2008). Postmodernt identitetsskapande på Nordkalotten. I P. Sköld (Red.), *Människor i norr. Samisk forskning på nya vägar*. Umeå: Vaartoe – Centrum för Samisk forskning, Umeå universitet.
- Eriksen, T.H. (1993). *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.
- Eriksson, C., Eriksson Baaz, M. & Thörn, H. (1999). *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.

- Eriksson, L. (1997). *Folkhögskolan som mångkulturell mötesplats*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Eriksson, L. (1998). *Folkbildning i ett mångfaldigt samhälle: segregerad verksamhet med integrerande syfte?* Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Eriksson, L. (2002). *"Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället" – Om invandrare – integration – folkhögskola*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Eriksson, L. (2005). *Ett förändrat samhälle – en förändrad folkbildning? Det mångkulturella samhällets utmaningar*. I A-M. Laginder & I. Landström (Red.), *Folkbildning – samtidig eller tidlös? Om innebörder över tid*. Linköping: Mimer och Skapande vetande.
- Eriksson, L. (2008). *Folkbildning och lokal utveckling i förorten*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Eriksson, L. & Lundberg, M. (2008). *Ibn Rushd – ett nytt studieförbund*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Eriksson, L. & Osman, A. (2003). *Utsatt folkbildning*. I *Folkbildning och integration*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Fanon, F. (2008). *Black Skin. White Masks*. New York: Grove Press.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Folkbildningsrådet (2007). *Statsbidrag till studieförbund: kriterier och fördelningsprinciper från och med 2007*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Geddes, M. & Bennington, J. (Red.), (2001). *Local Partnership and Social Exclusion in the EU*. London: Routledge.
- Gerle, E. (1999). *Mångkulturalism för vem?* Nora: Nya Doxa.
- Gerle, E. (2007). *Kristna fristående skolor – en front mot vad*. I J. Berglund, & G. Larsson. (Red.), *Religiösa friskolor i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilroy, P. (2002). *There Ain't No Black in the Union Jack*. London: Routledge.
- Gougoulakis, P. (2002). *Har studiecirkeln någon framtid?* I H. A. Bengtsson (Red.), *Folkbildning i vår tid*. Stockholm: Atlas.
- Green, C. (2008). *Indigeniety – Idea and political Reality*. I P. Sköld (Red.), *Mäniskor i norr. Samisk forskning på nya vägar*. Umeå: Vaartoe – Centrum för Samisk forskning, Umeå universitet.

- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad : etnicitet och institutionell praktik*. Linköping studies in arts and science, 0282-9800 : 387. Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet.
- Gustafsson, K. (2007). Den gäckande kulturen. I J. Berglund & G. Larsson (Red.), *Religiösa friskolor i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, J. (1995). *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. [Politisk-filosofiska texter i urval av E. O Eriksen och A. Molander]
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2003). *Truth and Justification*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1992). The West and the Rest, discourse and power. In S. Hall & B. Gieben. (Red.), *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Hall, S. (1997). The West and the Rest: Discourse and Power. I S. Hall, D. Held, D. Huber & K. Thompson (Red.), *Modernity: An introduction to Modern Societies* (ss. 184–227). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Honour, H. (1975). *The new golden land: european images of America*. London: Allen Lane.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hyltenstam, K. & Stroud, C. (1991). *Språkbyte och språkbevarande: om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hällgren, A-L. (2000). Samebilder i undervisningen. En kvalitativ analys av lärarintervjuer och historieläroböcker på gymnasiet. I B. Claesson. (Red.), *Samer och ursprungsbefolkningars rättigheter. Värdegrunden rapport 6*. Göteborg: Centrum för värdegrundsstudier, Göteborgs universitet.
- Jones, A. (1999). The limits of Cross-Cultural Dialogue: Pedagogy, Desire and Absolution in the Classroom. *Educational Theory* 49 (3) 299–316.
- Jonsson, S. (1993). *De andra: amerikanska kulturkrig och europeisk rasism*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Jonsson, S. (2004). Rasism och nyrasism i Sverige 1993–2003. I *Rasism i Europa – kontinuitet och förändring*. Stockholm: Agora.
- Kamali, M. (2005). Ett europeiskt dilemma. Strukturell/institutionell diskriminering. I SOU 2005:41 *Bortom Vi och Dom – teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

- Koblanck, M. (2008). For the benefit of indigenous peoples and all of humanity – the difficult negotiation between a perceived universality and a perceived particularity. I P. Sköld (Red.), *Människor i norr. Samisk forskning på nya vägar*. Umeå: Vaartoe – Centrum för Samisk forskning, Umeå universitet.
- Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.
- Kymlicka, W. (1998). *Mångkulturellt medborgarskap*. Nora: Nya Doxa.
- Laclau, E. (2007) *On populist reason*, London: Verso.
- Lahti Edmark, Y. (2004). *Fängslande bilder, fängslande verklighet: om utsatta bostadsområden och interventioner*. Lund: Lunds universitet.
- Lantto, P. & Mörkenstam, U. (2008). Samerörelsen och offentlig svensk samepolitik. I M. Darvishpour & C. Westin (Red.), *Migration och etnicitet. Perspektiv på ett mångkulturellt Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantto, P. (2000). *Tiden börjar på nytt. En analys av samernas etnopolitiska mobilisering i Sverige 1900–1950*. Umeå: Umeå universitet.
- Larsson, S. (1995). Folkbildningen och vuxenpedagogiken. I B. Bergstedt & S. Larsson (Red.), *Om folkbildningens innebörder*. Linköping: Mimer och Skapande Vetande, Linköpings universitet.
- Larsson, S. (1999). Studiecirkeldemokratin. I: Amnå, E. (red.) *Civilsamhället, SoU 1999:84*. Stockholm: Fakta Info Direkt.
- Larsson, S. (2005). Förnyelse som tradition. I A-M. Laginder & I. Landström (Red.), *Folkbildning – samtidig eller tidlös? Om innebörder över tid*. Linköping: Mimer och Skapande vetande.
- Latour, B. (1996). *Aramis, or the love of technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J. (2000). Lärande, mästerlära, social praxis. I S. Kvale, Nielsen, K. (Red.), *Mästerlära – lärandet som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Lithman, Y. (1981). Andragenerationen och ett flerkulturellt Sverige. I E. Hamberg & T. Hammar (Red.), *Invandringen och framtiden*. Stockholm: Liber.
- Loomba, A. (2008). *Kolonialism / Postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfält*. Stockholm: Tankekraft
- Lundberg, M. (2008). *Överläggningar om hållbar utveckling – En studie av studiecirkelsamtal*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.

- Lundmark, L. (2008). *Stulet land. Svensk makt på samisk mark*. Stockholm: Ordfront.
- Lunneblad, J. (2006). Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i multietniskt område. Göteborg: Acta Universitatis, Gothoburgensis.
- MacAdam, D. (1994). Culture and Social Movements. I Larana, E., Johnston, H. & J. R. Gusfield (Red.), *New Social Movements: From Ideology to Identity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Mach, Z. (1997). *Symbols, conflict, and identity: essays in political anthropology*. Albany: State University of New York Press.
- McIntyre, I. (1981). *Reproductive behavior: central and eastern european experience*. New York: Springer.
- Mignolo, W. (2008). *The idea of Latin America*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Modood, T. (2009). Civic Multiculturalism: Still Too Particularistic? Paper presenterat på konferensen Beyond Identity Politics Stockholms universitet, 21–22 oktober 2009.
- Moodley, K. (1992). Ethnicity, Power, Politics and Minority Education. I K. Moodley (Red.), *Beyond Multicultural Education. International Perspectives*. Calgary: Detselig Enterprises Ltd.
- Mulinari, D. & Neergaard, A. (2004). *Den nya arbetarklassen: rasifierade arbetares kamp inom facket*. Umeå: Borea.
- Mörkenstam, U. (2000). ”Rennäring är förutsättning för samisk kultur”: Föreställningar om samiskhet i offentlig svensk samepolitik 1952–1977. I P. Sköld & P. Lantto (Red.), *Den komplexa kontinenten. Staterna på Nordkalotten och samerna i ett historiskt perspektiv*. Umeå: Institutionen för historiska studier, Umeå universitet.
- Nordrå, A. & Olsson, A. (2004). *Eldsjälen Lennart Wallmark*. Jokkmokk: Samernas utbildningscentrum.
- Nordvall, H. (2005). Att konstruera ett folk. Föreställningar om folkbegreppet i svensk folkbildning. I A-M. Laginder & I. Landström (Red.) *Folkbildning – samtidig eller tidlös? Om innebörder över tid*. Linköping: Mimer och Skapande vetande.
- Ombudsmannen mot etnisk diskriminering (2003). *Diskriminering av romer i Sverige*. Stockholm: Ombudsmannen mot etnisk diskriminering.

- Ombudsmannen mot etnisk diskriminering (2008). *Diskriminering av samer – samers rättigheter ur ett diskrimineringsperspektiv*. (DO:s rapportserie 2008:1). Stockholm: Ombudsmannen mot etnisk diskriminering.
- Oscarsson, E-O. (2008). Samerna i litteraturen – en vägledning. I P. Sköld (Red.), *Människor i norr. Samisk forskning på nya vägar*. Umeå: Vaartoe – Centrum för Samisk forskning, Umeå universitet.
- Osman, A. (1999). *The "Stranger" among us*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Osman, A. (2005). Folkbildning i "integrationens" tjänst. I *Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering: Demokrati på svenska: om strukturell diskriminering och politiskt deltagande* (ss. 191–229).
- Osman, A. (2007). Invandrarföreningar: Arenor för aktivitet och motstånd. I M. Dahlstedt, F. Hertzberg, S. Urban, & A. Ålund. (Red.), *Utbildning, arbete, medborgarskap: Strategier för social inkludering i den mångetniska staden*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Phoenix, A. (2009). De-colonising practices: Negotiating narratives from racialised and gendered experience of education. *Race, Ethnicity and Education* 12(1), 101–114.
- Pripp, O. och Öhlander, M. (2005). *Kulturbegreppets användningar och sociala betydelser*: Paper presenterat vid ACSIS nationella forskarkonferens för kulturstudier, Norrköping 13–15 juni 2005.
- Pripp, O., Plisch, E. & Printz Werner, S. (2004). *Tid för mångfald*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Pusch, S. (2000). Nationalism and the Lapp Elementary School. I P. Sköld & P. Lantto (Red.), *Den komplexa kontinenten. Staterna på Nordkalotten och samerna i ett historiskt perspektiv*. Umeå: Institutionen för historiska studier, Umeå universitet.
- Regeringens proposition 2005/06:192. *Lära, växa, förändra – Regeringens folkbildningsproposition*. Stockholm: Regeringen.
- Regeringens proposition 1998/1999:143, *Nationella minoriteter i Sverige*.
- Rodell Olgac, C. (2006). Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola. Från hot till möjligheter. Stockholm: HLS Förlag.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan.* Stockholm: Prisma.
- Said, E. (2008). *Orientalism.* Stockholm: Ordfront.
- Samernas utbildningscentrum (2002). *Strategier för utveckling.* Jokkmokk. Samernas utbildningscentrum.
- Samuelsson, J. (1999). *Islam i Sverige: Nutid och framtid.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Sernhede, O. (1996). Fascinationen och rädslan inför det främmande. I G. Hallerstedt & T. Johansson. (Red.), *Främlingskapets anatomi.* Stockholm: Carlssons förlag.
- Severinsson Eklundh, K. (1986). Dialogue processes in computer mediated communication. A study of letter exchange in the COM system. Linköping: Linköping studies in arts and science.
- Singh, B. R. (2001). Dialogue Across Cultural and Ethnic Differences. *Educational Studies.* 27(3), 341–355.
- Skarin Frykman, B. (1999). *Demokrati, kultur och kunskap. Visioner och verklighet.* Demokratiutredningens forskarvolym IV, SOU 1999:129.
- Skolverket (2005). *De nationella minoriteternas utbildningssituation.* Rapport 272. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1995:84. *Kulturpolitikens inriktning.* Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2004: 30. *Folkbildning i brytningstid: en utvärdering av studieförbund och folkhögskolor.* Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2009:52. *Staten och imamerna: religion, integration, autonomi.* Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Soutphommasane, T. (2005). Grounding Multicultural Citizenship: From Minority Rights to Civic Pluralism. *Journal of Intercultural Studies.* 26(4), 401–416.
- Sundgren, G. (2000). *Demokrati och bildning. Essäer om folkbildnings innebörder och särart.* Borgholm: Bildningsförlaget.
- Svanberg, I. & Westerlund, D. (1999). *Blågul islam?* Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

- Södergran, L. (2000). *Svensk invandrar- och integrationspolitik: en fråga om jämlikhet, demokrati och mänskliga rättigheter*. Umeå: Umeå universitet, sociologiska institutionen.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Ewing: Princeton University Press.
- Tesfahuney, M. (1998). Imag(in)ing the other(s): migration, racism, and the discursive constructions of migrants. Uppsala: Department of Social and Economic Geography, Uppsala university.
- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 8(3), s 65–84.
- Thomasson, L. (2000). Med samernas egna röster. I Brändström, K-A. *Bilden av det samiska i skönlitteratur, forskning och debatt*. Umeå: Institutionen för Literaturvetenskap och Nordiska språk, Umeå universitet.
- Thorsén, S-M. (2001). *Mångkultur, världskultur och andra kulturer*. Göteborg: Musikhögskolan, Göteborgs universitet.
- Thörn, H. (2002). *Globaliseringens dimensioner. Nationalstat, världssamhälle, demokrati och sociala rörelser*. Stockholm: Atlas.
- Touraine, A. (2002). *Kan vi leva tillsammans? Jämlika och olika*. Göteborg: Daidalos.
- Tøsse, S. (2009). *Folkbildning som universellt fenomen. Om betydelser och motsvarigheter i historiskt och internationellt perspektiv*. Linköping: Mimer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Westin, C. (1999). *Mångfald, integration, rasism och andra ord : ett lexikon över begrepp inom IMER – Internationell migration och etniska relationer*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Williams, R. (1976). *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Žižek, S. (1997). Multiculturalism, Or, the Cultural Logic of Multinational Capitalism. *New Left Review*, 1/225, September-Oktober, 28–51.
- Žižek, S. (2008). Tolerance as an Ideological Category. *Critical Inquiry* 34, 660–682.

- Åhrén, C. (2008). *Är jag en riktig same? En etnologisk studie av unga samers identitetsarbete*. Umeå: Institutionen för kultur- och medievetenskaper, Umeå universitet.
- Ålund, A. (1991). The power of definitions: immigrant women and problem ideologies. I A. Ålund & C. Schierup (Red.), *Paradoxes of Multiculturalism. Essays on Swedish society*. Aldershot: Avebury
- Ålund, A. (2009). Segregationens motmakt. *i & m* 2, 5–10.
- Ålund, A. Dahlstedt, M. Ålund, A. (2008). Unequal Partnership? ”Immigrant Associations” and Adult Education in Sweden. *International Journal of Sociology* 38(2) 18–31.
- Ålund, A. & Karlsson, L-G. (1996). Svensk pluralism i omvandling. I SOU 1996:55. *Vägar in i Sverige. Invandrapolitiska kommittén*. Bilaga till slutbetänkandet. Stockholm: Fritzes.
- Ålund, A. & Reichel, I. (2007). Mellan marknad och volontär aktivism. I M. Dahlstedt, F. Hertzberg, S. Urban, & A. Ålund. (Red.), *Utbildning, arbete, medborgarskap: Strategier för social inkludering i den mångkulturella staden*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Ålund, A. & Schierup, C-U. (1991). *Paradoxes of Multiculturalism: Essays on Swedish society*. Aldershot: Avebury.

Mångfaldig (folk)bildning för det offentliga samtalet?

Denna rapport är resultatet av ett ettårigt forskningsprojekt som Folkbildningsrådet finansierat. Projektet har genomförts av en grupp forskare vid Linköpings universitet: **Lisbeth Eriksson, Martin Lundberg, Thomas Winman och Robert Aman.**

Forskarna undersöker hur olika religiösa och etniska guppers skapande av "egna" folkbildande verksamheter kan förstås. I rapporten beskrivs de processer som lett fram till etablerandet av Kista folkhögskola, Agnesbergs folkhögskola, studieförbundet Ibn Rushd samt Samernas utbildningscentrum.



Folkbildningsrådet