



Estetisk-filosofiska fakulteten

Hans-Åke Höber

# Hur uppfattar folkhögskolans lärare sitt uppdrag?

In what way do teachers in folk high schools understand their mission?

Examensarbete 15 hp  
Magisterutbildning i pedagogisk yrkesverksamhet –  
aktion, analys och utveckling

Datum/Termin: 2008-06-05  
Handledare: Tomas Saar  
Examinator: Björn Eliasson

## Sammanfattning:

<b>Arbetets art:</b>	Magisteruppsats, 15 hp.
<b>Sidantal:</b>	57
<b>Titel:</b>	Hur uppfattar folkhögskolans lärare sitt uppdrag?
<b>Författare:</b>	Hans-Åke Höber
<b>Handledare:</b>	Tomas Saar
<b>Datum:</b>	2008-06-05

Syftet med denna studie är att ge en bild av hur lärare på folkhögskola beskriver sitt uppdrag samt hur de uttrycker att de gestaltar och ”lever” denna uppfattning i sitt vardagsarbete. Jag har också jämfört folkhögskolans självförståelse, såsom den uttrycks i officiella dokument, med den praxis som beskrivs i informanternas berättelser.

Jag har använt mig av kvalitativa intervjuer som metod, och analyserade intervjuerna utifrån en meningskategorisering som växte fram ad hoc under bearbetningen. Bakgrundsmaterialet, som låg till grund för utformandet av undersökningsfrågorna, kommer i huvudsak från en explorativ enkätundersökning genomförd 2004 med 84 folkhögskolelärare. Som instrument i analysarbetet har jag använt mig av sociokulturella begrepp från skolforskningen, som kod och kontext, skolkultur och handlingsrationalitet. Utifrån den särskilda kontext som folkhögskolan är, med sin självförståelse och särart, har intervjuerna tolkats.

Studien visar på att kodsysteem och skolkultur tycks vara ganska likartad på de olika folkhögskolorna. Denna ”folkhögskoleanda”, sprungen mer ur småpratet och många dagliga möten än ur centrala styrdokument, skapar hos den enskilda läraren ett förhållningssätt som bygger på omsorg, dialog, solidaritet med utsatta och ett främjande förhållningssätt. Mer strukturerade forum för pedagogiska samtal och utveckling i professionen saknas och folkbildningens innebörd tolkas av informanterna utifrån vardagsverksamheten. Varje lärare har utformat en egen handlingsrationalitet utifrån mötet med kursdeltagarna och de lokala betingelserna.

Det fria, mellanmännsliga mötet mellan vuxna subjekt lyfts fram som kärnan i folkbildningen. I motsats till den underordning många av kursdeltagarna upplever i samhället, ska folkhögskolan erbjuda en asyl där man behandlas värdigt och med respekt för sin kunskap och sina erfarenheter.

I synen på kunskap och lärande framgår också tydligt att de intervjuade lärarna vill distansera sig till instrumentell undervisning och istället arbeta med förståelseskapande processer utifrån varje enskild kursdeltagares förutsättningar och önskemål. Detta problematiseras när många kursdeltagare vill läsa in gymnasiebehörigheter. Informanternas beskrivningar visar på att frågor kring kunskapsbegreppet och bildningens innebörd behöver utvecklas inom folkhögskolan.

Undersökningen visar också att det finns en spänning mellan samhällets uppdrag till folkhögskolan och den anpassning lärarna måste göra till kursdeltagarnas mer grundläggande behov av social art. Lärarna handskas med detta genom att tolka sina vardagliga handlingar så att de relaterar till folkhögskolans uppdrag och ideal.

**Nyckelord:** Folkhögskola, lärarens uppdrag, bildningssyn, skolkultur, handlingsrationalitet

## Abstract

The purpose of this study is to give a picture of how teachers in folk high schools describe their mission and how they express the creation of this understanding in their daily work. In this study I also have compared the folk high schools self-understanding, as described in official documents, with the practice described by the informants' stories.

As a research method I have used qualitative interviews. These were analyzed by categorizing of meanings that developed ad hoc during the processing of the interviews.

The material that formed a background to the design of the questions in my inquiry is in the main the results from an inquiry 2004, based on a questionnaire answered by 84 teachers, working in folk high schools.

I have used socio – cultural concepts, as code and context, school-culture and rationality in action as an instrument in my analyze work. Given the particular context of the folk high school, with its self-understanding and its distinctive character, the interpretation of the interviews have been made.

The study show that code systems and school culture seems to be quite similar at the different folk high schools. This "spirit", emanating rather from everyday's small talk and meetings, than out of central regulation documents, creates an attitude, building on care, dialogue, a promotional attitude and solidarity with exposed by the individual teacher. More structured forum for pedagogical conversations and development in the profession is missing and the purport of the liberal adult education is constructed by the informants from their everyday work. Each teacher has designed their own rationality in action from the meeting with the students and the local conditions.

The free, interpersonal meeting between adult subjects is emphasized as the core in the liberal adult education. As a sharp contrast to the suborder many of the students experience in the society, the folk high school shall offer an asylum where they are treated worthy with respect for their knowledge and their experiences. In their view of knowledge and learning is clearly apparent that the interviewed teachers want to dissociate themselves of instrumental education and instead work with comprehensive processes based on the individual student's wishes and needs. This is problematical when students want to reach formal qualifications equivalent of gymnasium. The statements of the informants' shows that the folk high school needs to develop issues concerning the concept of knowledge and the purport of the concept of liberal education.

The study also shows that there is a tension between the task given to the folk high school from the government, and the adaption have to be done by the teachers due to the students more basic needs of a social kind. The teachers are dealing with this by interpret their everyday actions so they will relate to the mission and ideals of the folk high school.

**Keywords:** Folk high schools, teachers mission, view of education, school culture, rationality in action

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Syfte .....	6
1.2 Disposition .....	6
<b>2. Folkbildning som idé och praktik</b> .....	<b>8</b>
2.1 Historik.....	8
2.2 Folkbildningens identitet.....	10
2.2.1 <i>Samhällsuppdraget</i> .....	10
2.2.2 <i>Folkbildningens självförståelse</i> .....	11
<b>3. Lärares uppfattning om sitt uppdrag</b> .....	<b>13</b>
3.1 Folkhögskolelärares uppfattning om sitt uppdrag .....	14
3.1.1 <i>Kunskap om folkhögskolans särskilda uppdrag</i> .....	14
3.1.2 <i>Vad styr i vardagen?</i> .....	14
3.1.3 <i>Organisationen av det dagliga arbetet</i> .....	15
3.1.4 <i>Kursdeltagarna i centrum</i> .....	15
3.1.5 <i>Folkhögskolans pedagogik</i> .....	15
3.1.6 <i>Folkhögskolelärares</i> .....	16
3.1.7 <i>Sammanfattning</i> .....	16
<b>4. Analysbegrepp</b> .....	<b>17</b>
4.1 Bildningsbegreppet.....	17
4.2 Kontext och kod .....	18
4.2.1 <i>Kontext och kod i Folkhögskolan</i> .....	19
4.3 Skolkultur .....	19
4.3.1 <i>Finns det en särskild folkhögskolekultur?</i> .....	20
4.4 Kollektiv handlingsrationalitet .....	21
<b>5. Metodologiska och analytiska utgångspunkter</b> .....	<b>23</b>
5.1 Fenomenologi.....	23
5.2 Livsvärldshermeneutik .....	23
5.3 Undersökningsfrågor .....	24
<b>6. Metod</b> .....	<b>27</b>
6.1 Den kvalitativa metoden.....	27
6.2 Kvalitativ intervju .....	27
6.2.1 <i>Fördelar och nackdelar med intervjuer</i> .....	28

6.3 Metodval.....	28
6.4 Undersökningsgruppen.....	28
6.5 Genomförande av intervjuerna.....	29
6.6 Utskrift och bearbetning.....	29
6.7 Analys.....	30
6.7.1 Förförståelse .....	31
6.8 Validitet och reliabilitet.....	31
<b>7. Etiska överväganden .....</b>	<b>33</b>
<b>8. Resultat.....</b>	<b>34</b>
8.1 Att vara lärare på folkhögskola är annorlunda .....	34
8.2 Det mellanmänniska mötet.....	36
8.3 Kursdeltagaren som subjekt .....	37
8.4 Att skapa lärande .....	38
8.5 Kunskap eller redskap? .....	40
8.6 Folkbildningsbegreppet formuleras utifrån praktiken .....	41
8.7 Spänningen mellan ideal och verklighet .....	43
8.7.1 Konflikten mellan fri bildning och behörighetsgivande studier.....	43
8.7.2 Konflikten mellan vilka kursdeltagare man får och vilka man skulle vilja ha.....	44
8.8 Slutsatser .....	46
<b>9. Diskussion .....</b>	<b>47</b>
9.1 Metoddiskussion.....	47
9.2 Validitet och reliabilitet.....	47
9.3 Resultatdiskussion.....	48
9.3.1 Allt jag tar i blir folkbildning .....	48
9.3.2 Den ensamme folkbildaren.....	49
9.3.3 Folkhögskolelärares uppdrag .....	50
9.3.4 Kunskap eller bildning .....	50
9.4 Vidare forskning.....	51
 Källförteckning.....	 51
Bilaga 1; Intervjuguide	
Bilaga 2; Missivbrev	

# 1. Inledning

Denna uppsats är skriven inom ramen för kursen ”Vetenskaplig kunskapsbildning” vid Karlstads universitet vt 2008. Ämnet som behandlas i uppsatsen är på vad sätt lärare inom folkhögskolan uppfattar sitt uppdrag och den speciella bildningstradition de verkar inom. Eftersom jag själv arbetat som lärare vid Kristinehamns folkhögskola, KPS de senaste sexton åren har denna fråga följt mig under lång tid. Jag är också sedan några år tillbaka samordnare i en arbetsgrupp som utreder betingelserna för pedagogisk utveckling inom Region Värmlands fem folkhögskolor.

Folkhögskolan verkar under delvis andra förutsättningar än det allmänna skolväsendet. Finansieringen av verksamheten sker huvudsakligen genom statliga anslag som fördelas av Folkbildningsrådet, som agerar ”i myndighets ställe”. Rådet är en ideell förening som ägs av Folkbildningsförbundet, Rörelseskolornas intresseorganisation, RIO och Sveriges kommuner och landsting. I de statliga direktiven för medelstilldelningen anges tydligt att ”verksamheten skall skilja sig till form och innehåll från det allmänna skolväsendet”. Varje enskild folkhögskola har en egen huvudman och stor frihet att utforma verksamheten utifrån sina egna förutsättningar och profiler.

Vid Linköpings universitet utbildas särskilda folkhögskolelärare på en pedagogutbildning omfattande 60 högskolepoäng. Majoriteten av lärarkåren har dock traditionella lärarutbildningar bakom sig. Folkhögskolans lärare har också ett eget fackförbund, SFHL, men även LF och LR representeras i lärarkåren. En intressant fråga, som jag dock inte utreder i denna studie, är om olika lärarutbildning formar olika synsätt på sin lärarroll och undervisningen.

Folkbildningen är också behäftad med en ideologisk/kulturell tradition att leva upp till. I många stycken är vardagsverksamheten på folkhögskolorna dock påfallande lik annan vuxenutbildning.

Det är i spänningsfältet mellan vardagsverklighet och ideal min undersökning tar sikte. Jag har med utgångspunkt i tidigare forskning samt en omfattande enkätundersökning jag genomförde 2004, sökt ny kunskap i frågan genom intervjuer med ett antal folkhögskolelärare. Syftet är att försöka belysa huruvida folkbildningens särart ger genomslag i undervisningens praxis och hur den enskilde läraren uppfattar sitt uppdrag. Det är en besvärlig uppgift som förutsätter tydliga begreppsdefinitioner och ett tydligt särskiljande av hur man *önskar* att undervisningen borde vara och hur den *verkligen är*. Ett dilemma jag själv känner mig leva med dagligen.

## 1.1 Syfte

Syftet med min undersökning är att ge en bild av hur lärare på folkhögskola beskriver sitt uppdrag samt hur de uttrycker att de gestaltar och ”lever” denna uppfattning i sitt vardagsarbete. Jag kommer också jämföra folkhögskolans självförståelse, såsom den uttrycks i officiella dokument, med den praxis som beskrivs i de intervjuade lärarnas berättelser.

## 1.2 Disposition

Efter min programförklaring i form av inledning och beskrivning av det övergripande syftet för min undersökning presenterar jag en bakgrundsbild av folkhögskolans idé och praktiska utformning. Därefter ger jag en ganska omfattande redogörelse för resultaten av en explorativ

enkätundersökning där 84 folkhögskolelärare deltog. Tillsammans ger dessa kapitel en bred bild över den kontext min undersökning utgår från.

Bildningsbegreppet samt de sociokulturella faktorerna kod, kontext och skolkultur behandlas därefter. Tanken är att dessa begrepp ska ge näring åt den analys och rapportering av de intervjuade lärarnas berättelser som presenteras i resultatkapitlet. Innan resultatet presenteras beskriver jag i metodkapitlet mina bevekelsegrunder för metodval och behandlar frågorna om validitet, reliabilitet och etik. Jag beskriver också tydligt hur jag gått tillväga metodiskt vid genomförandet av min undersökning.

Avslutningsvis diskuterar jag resultatet av min undersökning, och relaterar det till de fakta jag presenterat. Jag reflekterar också här över mitt metodval, mitt analysarbete och de etiska frågorna.

## 2. Folkbildning som idé och praktik

Inledningsvis nämndes att folkhögskolan verkar under delvis andra förutsättningar än det allmänna skolväsendet samt att folkbildningen dessutom är behäftad med en ideologisk/kulturell tradition att leva upp till.

Folkbildningens framväxt är länkad till folkrörelsernas och det moderna samhällets genombrott. Den har behållit sin tillhörighet i det civila samhällets sfär och utvecklat ett eget system för vuxenutbildning vid sidan om det offentliga, såväl idémässigt som organisatoriskt (Vestlund, 1996). Samtidigt har folkbildningen allteftersom finansierats och därmed delvis reglerats av statsmakterna och därigenom inlemmats i samhällets utbildningspolitiska strategier. I spänningsfältet mellan medborgare och myndigheter har behovet av att artikulera sin särart blivit allt viktigare. Folkhögskolans självbild och särskilda kontext måste förstås utifrån dess historia och den relation den står i till samhällets utbildningsväsen. Detta påverkar givetvis också det sätt på hur folkhögskolans aktörer, inte minst dess lärare, tänker och talar om sin verksamhet och hur man uppfattar sitt uppdrag.

### 2.1 Historik

Den moderna folkbildningens historia i Sverige börjar på 1800-talet, med de första folkhögskolorna, biblioteken, föreläsarföreningarna, s.k. bildningscirklar, samt även tidskrifter och debattböcker. De olika bildningsrörelserna växte fram parallellt med och i samarbete med de nya folkrörelserna och bidrog på många sätt till utvecklingen av demokratin och det moderna samhället.

De första folkhögskolorna bildades redan 1868, medan de första studieförbunden tillkom i början av 1900-talet. Det var framförallt behovet av utbildning hos den politiskt allt starkare bondebefolkningen som låg bakom de första skolorna. De nya kommunallagarna och riksdagsordningen på 1860-talet ökade böndernas politiska inflytande avsevärt. Den nya situationen krävde utbildning för de nya uppgifterna. Många ansåg att folkskolan inte kunde ge de nödvändiga kunskaperna och började verka för en påbyggnad, s.k. högre folkskolor (Vestlund, 1996).

Folkhögskoletanken väcktes på 1830-talet av dansken N.F.S. Grundtvig. Han förespråkade en folklig högskola med en pedagogik som byggde på ”det levande ordet”. Lärarna skulle verka i fria, muntliga föreläsningar och samtal med eleverna. Målet var folkupplysning och andlig väckelse. Mot elitens skola och dess klassiska fostran, med tonvikten på det skrivna ordet och den bokliga lärdomen, vetenskaplighet och yrkesförberedelse, ställde Grundtvig en skola som skulle ”väcka och nära kärleken till fosterlandet, ge kunskap om livet, vägleda de unga till en bildning, som i sig själv är en lön...” (Gustavsson, 1991).

Skolpionjärerna i Sverige var delvis påverkade av Grundtvigs idéer, men de svenska skolorna utvecklades självständigt. Större vikt än i Danmark lades vid naturvetenskapliga ämnen, samhällsorientering och yrkesämnen. Hvilans folkhögskola i Skåne startade 1868 och dess förste rektor Leonard Holmström beskrev skillnaden mellan danska och svenska skolor med orden: ”*Den danska folkhögskolan försökte utbilda känslan, den svenska förståndet*” (NE band 6).

Under tiden fram till sekelskiftet kom så gott som enbart söner till självägande bönder som elever till folkhögskolorna. Idealet för både undervisningen och internatlivet var det goda bondehemmet med föreståndaren som patriarkalisk ledare i nära samarbete med sin hustru. Hon innehade ofta tjänsten som skolans husmor. Undervisningen skulle präglas av kristen

anda och fosterlandskärlek och målet var att ge *allmän medborgerlig bildning* – ett begrepp som fortfarande är en ledstjärna för folkhögskolan (Vestlund, 1996).

Nya skolor bildades i snabb takt och vid sekelskiftet 1800-1900 uppgick antalet till 29 stycken. Dessa skolor var oftast enskilda företag, uppburna av lokala stödföreningar. Allt fler skolor fick också landsting som huvudman. Landstingsskolorna vände sig till hela länets ungdom. Ämnesinriktningen kan delas upp i ”allmänt bildande”, såsom historia och litteratur, och ”praktiska och naturvetenskapliga”, där räkning, modersmål och hälsolära ingick. Även praktiska färdigheter med inriktning på jordbruksnäringen tränades (Vestlund, 1996).

Från och med förra sekelskiftet är det de framväxande, stora folkrörelserna som tar plats på arenan. Folkbildningen blir ett redskap för att utbilda interna funktionärer och politiska företrädare. Rörelseskolorna profilerade sin undervisning mer tydligt än de äldre, lokalt anknutna skolorna och kunde genom sina organisationer rekrytera elever från hela riket. Det är också under denna tidsperiod den svenska arbetarklassen organiserar och formerar sig. Detta ledde till stridigheter mellan konservativa, liberala och socialistiska krafter inom folkbildningen. Rörelseskolorna etablerades under en tid av dramatiska förändringar i samhället och dessutom i skuggan av det första världskriget, Men de hade kommit för att stanna (Vestlund, 1996).

Trots stor tillväxt av folkhögskolor var bidragen från stat och kommun knappa och en ny folkbildningsutredning tillsattes 1920. Utredningen försökte avgränsa och definiera begreppet ”folkbildning” och betonade det fria och frivilliga kunskapssökandet, självverksamhet och andlig utveckling riktad till alla vuxna medborgare. Mellankrigstidens ekonomiska svårigheter innebar dock att medeltilldelningen inte alls blev vad folkbildarna hoppats. Trots ekonomiska begränsningar växte folkbildningen, med allt fler folkhögskolor och studieförbund. Nya grupper av människor rekryterades, bland annat innebar den stora arbetslösheten under 30-talet till att skolorna fick nya elevgrupper genom att arbetslösa genom myndigheterna fick möjlighet att studera.

Folkbildningen frodades även utanför folkhögskolor och studieförbund; när radion startade fick den t.ex. ett tydligt folkbildningsuppdrag.

Det bekanta begreppet ”fritt och frivilligt” myntades av 1944 års folkbildningsutredning. Utredningens betoning på ”demokratisk fostran” hade naturligtvis en påtaglig aktualitet genom framväxten av de totalitära rörelserna under 1900-talet och det nyss avslutade världskriget. Under 1900-talets andra hälft har folkbildningen fortsatt att expandera, samtidigt som regering och riksdag efterhand förändrat villkoren för de statliga anslagen till folkhögskolor och studieförbund.

Den senaste stora förändringen kom 1991 med en helt ny folkbildningsförordning, som innebar att den statligt stödda folkbildningen blev målstyrd istället för regelstyrd. 1998 kompletterades förordningen: syftet att stärka och utveckla demokratin tillkom och de särskilda målgrupperna utökades med gruppen arbetslösa. I regeringens nya folkbildningsproposition 2006 (prop. 2005/06:192) tog man bort inriktningen på vissa målgrupper och angav istället sju verksamhetsområden vilka i särskilt hög grad ligger till grund för statens stöd.

I dag (FBR:s siffror för 2007) finns det i Sverige 148 folkhögskolor som uppbär statsbidrag. Av dessa är 105 rörelseskolor. Sammantaget genomfördes på skolorna 946 100 deltagarveckor. Varje termin deltog drygt 100 000 deltagare i långa eller korta kurser. Enligt statsbidragsbestämmelserna ska varje folkhögskola årligen anordna allmänna kurser som omfattar minst 15 % av verksamheten. Dessa kurser ska kännetecknas av ett brett ämnesval och vända sig till deltagare som saknar grundskola eller gymnasiekompetens. De flesta av dessa allmänna kurser sträcker sig över två terminer. De allmänna kursernas andel av genomförda elevveckor har minskat under den senaste 5-årsperioden, men ökade igen 2006 - 2007 (Fakta om folkbildning 2008, FBR).

## **2.2 Folkbildningens identitet**

Folkbildningspropositionen 1990/91:85 antogs av riksdagen 1991. Där fastslogs att den utbildning som bedrivs inom folkbildningen till form och arbetssätt tydligt ska skilja sig från utbildning inom det offentliga skolväsendet och högskolan. 1998 års folkbildningsproposition (prop. 1997/98:115) innebar att denna restriktion togs bort, då det övriga skolväsendet hade närmat sig folkbildningen i flera avseenden. I propositionen utgick regeringen från att folkbildningen själv skulle ta ansvar för att all utbildning, som anordnas med statsbidrag, skulle präglas av folkbildningens kännetecken. Den senaste propositionen (prop. 2005/06:192) bygger vidare på samma grundtankar.

### **2.2.1 Samhällsuppdraget**

Ett grundläggande skäl för samhällets stöd till folkbildningen är att den bidrar till en demokratisk utveckling av samhället. Villkoren för det statliga stödet till folkbildningen anges i "Förordning om statsbidrag till folkbildningen" (SFS 1991:977 med vissa förändringar i SFS 1998:973 och SFS 2006:1499):

2 § Statens stöd till folkbildningen skall ha till syfte att

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

Vidare preciserar man sju verksamhetsområden som i särskilt hög grad utgör motiv för statens stöd:

- 1. den gemensamma värdegrunden; alla människors lika värde och jämställdhet mellan könen,*
  - 2. det mångkulturella samhällets utmaningar,*
  - 3. den demografiska utmaningen,*
  - 4. det livslånga lärandet,*
  - 5. kulturen,*
  - 6. tillgängligheten och möjligheterna för personer med funktionshinder, och*
  - 7. folkhälsa, hållbar utveckling och global rättvisa.*
- (Förordning 2006:1499).

Folkbildningsrådet, som är en ideell förening som i statlig myndighets ställe ansvarar för fördelning av statsbidrag, uppföljning, rapportering och utvecklingsarbete, fastslår följande

schematiska definition av folkbildningens identitet och kännetecken:

- *Fritt och frivilligt (deltagarna väljer själva att delta samt ämnen/kurser/aktiviteter)*
  - *Deltagarstyrd (deltagarna ges ett stort inflytande över uppläggning och innehåll)*
  - *Formar egna utbildningsplaner (icke läroplans- eller betygstyrt)*
  - *Livsvärldsförankrad (utgår från deltagarnas behov och erfarenheter)*
  - *Ideologisk och/eller innehållsmässigt profilerad (plats för särarter)*
  - *Mångsidig (i sitt verksamhets- och programutbud)*
  - *Flexibel (snabbt tillgodose nya utbildningsbehov eller utveckla nya former)*
  - *Riksomfattande (finns i alla kommuner)*
- (<http://www.folkbildning.se/page/484/kannetecken.htm>)

### 2.2.2 Folkbildningens självförståelse

Folkbildningsrådet betonar att det inte går att sortera in folkbildningen antingen i ett ”vuxenutbildningsfack” eller som ”enbart delar av kultur och folkrörelseverksamheten”. Ett av kännetecknen för folkbildningen skall istället vara dess mångsidighet och rikstäckande förutsättningar att genomföra verksamhet inom hela spektret demokratiskolning, folkrörelsebaserad verksamhet, kulturverksamhet samt allmän bildning och vuxenutbildning på alla nivåer och för alla samhällsgrupper. En i sanning mycket vid definition (<http://www.folkbildning.se/page/484/kannetecken.htm>).

De 148 folkhögskolornas gemensamma informationstjänst, FIN ([www.folkhogskola.nu](http://www.folkhogskola.nu)) beskriver det typiska med folkhögskola som att varje folkhögskola bestämmer självständigt över sitt kursutbud och sin profil och är inte bunden till centralt fastställda läroplaner. Man lyfter fram att på folkhögskolan utgår man från de studerandes behov, förkunskaper och erfarenheter. Samtalet och den studerandes aktiva deltagande i gruppen beskrivs som utmärkande för skolformen. Detta möjliggörs genom den lilla gruppen och de fria studieformerna;

*”Folkhögskolan strävar efter att ha mindre och sammanhållna studiegrupper. Ofta studerar man ämnesövergripande i projektform med både praktiska och teoretiska inslag”.*

Internatlivet är ett annat kännetecken för skolformen, och det icke-formella lärandet på fritiden lyfts fram som en särskild kvalitet;

*”Många folkhögskolor har ett internat där deltagarna kan bo vilket ger en social gemenskap som gör folkhögskoletiden till en unik upplevelse. I möten, samtal och diskussioner på fritiden fördjupas de kunskaper som undervisningen ger”.*

Som varudeklaration för blivande kursdeltagare beskriver man att det speciella med folkhögskolan som studieform är att den, utöver att ge kunskaper man har nytta av i vidare studier eller som förberedelse för jobb, också erbjuder mer. Vad innebär då detta ”mer”? Vad är det med folkhögskolan som beskrivs som annorlunda i den officiella retoriken?

*”Många studieformer är helt inriktade på vad man uppnår efter avklarade studier i form av poäng och betyg. Hos oss är resan dit lika viktig.”*

Samtalet betonas som det kanske viktigaste på folkhögskolan och skapandet av kunskap i dialog kontrasteras mot traditionell förmedlingspedagogik:

*”Den som förväntar sig långa monologer av våra lärare får tänka om. Det är med hjälp av dialog och förmågan att lyssna som vi bygger vår kunskap”*

Frånvaron av centrala läroplaner och varje folkhögskolas frihet att själv bestämma sin verksamhet och profil gör det möjligt att ta vara på varje individs erfarenhet och möta dem utifrån deras individuella situation, enligt FIN: *”Det ger kunskap som räcker längre, som leder till personlig utveckling.”*

I informationen från FIN beskrivs folkhögskolans mervärden dessutom utifrån dess pedagogiska praktik:

*”Vi tror på att förena teori och praktik och låta olika människor, kulturer, livsvillkor och intresseinriktningar möta varandra. Allt det där blir tillsammans folkhögskolan – en helhet och en pedagogisk miljö, snarare än fyrkantiga undervisningsmetoder”.*

Bilden man ger av undervisningen är att den är flexibel, omväxlande och personlig:

*”Visst sitter vi i lektionssalar, men inte hela tiden. Ibland väljer vi andra mer stimulerande miljöer. Studiebesök, grupparbeten och studieresor är vanliga”. Speciellt för folkhögskolan är också våra små och sammanhållna studiegrupper. Vi studerar ofta ämnesövergripande i projektform och utgår då från dina behov, förkunskaper och erfarenheter”*

([www.folkhogskola.nu](http://www.folkhogskola.nu))

I förarbetena inför SUFO 2, den senaste statliga utredningen om folkbildningen, som presenterade sitt slutbetänkande i april 2004, belyses frågan om folkbildningens särart i en separat forskarrapport (SOU 2003:94). Huvudförfattaren till rapporten, Gunnar Sundgren, anser att folkbildningens särart inte går att slå fast eller karaktärisera. Huvuddelen av särarten existerar endast som en tankefigur, som en språklig och social konstruktion som syftar till att legitimera och skapa en gemensam identitet, en särartsföreställning som delas av både folkbildningen själv, forskare och staten. Folkbildningens mest markanta kännetecken är, enligt Sundgren, flexibiliteten och förmågan att anpassa sig till nya behov i sin verksamhet, fast man i självförståelsen håller fast vid att folkbildningen är densamma genom alla tider.

I samma forskarrapport granskar Anna Lundin hur särartsbegreppet konstrueras i avhandlingstexter inom folkbildningsforskningen. Hon menar att forskarna verkar sakna ett eget språk för att beskriva, tolka och förklara fenomenet folkbildning. I de avhandlingstexter Lundin granskat har utgångspunkterna karaktär av ideal eller uppfattningar om vad folkbildningen ”är” eller ”skall vara”, grundat i historiska förebilder, statliga propositioner eller olika bildningsideal (Lundin i SOU 2003:94).

I regeringens proposition 2000/01:72 ”Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen” beskrivs folkbildningens särskilda roll inom vuxenutbildningen på ett sätt som bekräftar den självförståelse Sundgren och Lundin menar att folkbildningen har. I propositionen beskrivs hur folkbildningen genom sin form, särart och sitt innehåll, har flera uppgifter att fylla, inte minst i ett samhälle präglad av det livslånga lärandet. Samtidigt framhålls att detta är överensstämmande med vad folkbildningen alltid gjort:

*”Behoven i dag är desamma som då den växte fram – förståelse av helhet och sammanhang, eftertanke, kunskap och insikt för att kunna påverka samhället och sina egna livsvillkor”.*

I propositionen uttryck en stark tilltro till att folkbildningens värdegrund, demokratiska grundsyn och arbetssätt har en stor betydelse för vaktsläendet av demokratin i samhället *”..i en tid där demokratin utsätts för ständiga påfrestningar”*. Folkbildningen som arena för möten och samtal lyfts fram som redskapet för detta:

*”Genom folkbildningen kan många tillsammans med andra belysa och diskutera en fråga utifrån egna erfarenheter och ta väl underbyggd ställning till allehanda spørsmål”*

(Prop. 2000/01:72, sid 67).

### 3. Lärares uppfattning om sitt uppdrag

Min undersökning tar sikte på hur lärare inom folkhögskolan uppfattar sitt uppdrag och hur de gestaltar denna förståelse i praxis. Tidigare forskningsresultat kring detta finns framförallt från studier av lärare i det offentliga skolväsendet, bl. a. Hargreaves (1998); Arfwedsson (1994); Rhöse (2003) och Scherp (2002). Lärare i grund- och gymnasieskola är ju, på ett helt annat sätt än folkhögskolans lärare, tjänstemän i offentlig tjänst och ska genomföra den skolpolitik som riksdagen och skolmyndigheterna fastställt. Lärarkåren inom grund- och gymnasieskolans förståelse av sitt uppdrag är vitalt för att samhällets skolpolitik ska fungera som tänkt.

Carlgren/Marton (2001) beskriver hur lärarna har att handskas med dels intentionerna, samhällsuppdraget med sin normativa karaktär, och dels betingelserna, den speciella sociala situation skolan som miljö och institution innebär. Betingelserna är dels fysiska; 40-minuterslektioner, 30 elever i klassen, dels sociokulturella. Eleverna och läraren utkämpar en kamp om makten över elevernas tid och intresse.

Att få eleverna till klassrummet, få dem att arbeta och upprätthålla någon sorts ordning – alltså få lärande att uppstå inom de betingade omständigheterna är lärarens pedagogiska uppdrag (s 220). Det är också detta lärare pratar om när de berättar om sitt arbete; *hur* man ska få eleverna att arbeta inte *vad* de ska lära sig.

Scherp (2002) menar att lärares förståelse av sitt uppdrag, tillsammans med de lärdomar man gör i sin vardagsverksamhet, har avgörande betydelse för lärarens undervisningsmönster. Han menar, utifrån intervjustudier av lärare, att det finns en grundläggande skillnad om man i första hand ser sitt läraruppdrag som ett samhällsuppdrag, d v s fostra blivande medborgare, eller om man sätter fokus på att tillgodose den enskilde elevens vilja och behov av utveckling. Lärare skiljer sig åt i sin förståelse vad de i första hand ser som sin uppgift. Fokus riktas mot elevernas emotionella och sociala utveckling eller mer kognitivt inriktad kunskapsutveckling.

När det gäller förhållandet till kollegor menar Scherp att två olika förståelser kan urskiljas; en del ser läraruppdraget som ett lagarbete, andra ser det som ett individuellt arbete, där var och en sköter sitt. Ser man det som ett lagarbete tar man oftast större ansvar för helheten medan den solitärt inriktade läraren menar att ansvaret för en större helhet ligger någon annanstans än hos den enskilde läraren (Scherp, 2002).

Sundgren (2000) behandlar också spänningen mellan samhällsuppdraget och individens behov i lärarens arbete, det han benämner objekts- respektive subjektskraft; "*Å ena sidan har vi statens strävan att forma medborgare, skola och utbildning så att reproduktionen samhällets kultur och struktur säkras. Å andra sidan individernas strävan att i handling omsätta egna intentioner och livsprojekt, att söka meningssammanhang och upprätta yttre och inre kontroll*" (sid 118).

Läraren har, som tjänsteman, att verka för det samhälleliga, objektiva målet med skolan, samtidigt som han/hon som människa möta varje elev som ett subjekt. Sundgren menar att denna dubbelhet utgör lärarrollens kärna, balansgången mellan att vara agent för ett samhällsintresse och samtidigt vara medmänniska. Folkbildningen, menar han, förmår på ett helt annat sätt än Komvux att ge utrymme åt subjektskrafterna, att låta livsvärlden ta plats på bekostnad av systemvärlden, för att tala med den tyske sociologen Habermas terminologi.

### 3.1 Folkhögskolelärares uppfattning om sitt uppdrag

Det finns lite forskning kring just folkhögskolelärares uppfattning om sitt uppdrag. Det faktaunderlag jag bygger detta kapitel på kommer från en bred enkätundersökning jag genomförde 2004, där syftet var att undersöka folkhögskolelärares uppfattning av sitt uppdrag och vilka preferenser de angav för folkbildningsmässig verksamhet (Höber opubl. 2004).

Enkäten genomfördes genom att ett omfattande formulär sändes till samtliga lärare på de sex folkhögskolor som finns i Värmlands län, tillsammans 100 personer, samt till 30 lärare från folkhögskolor i andra län. 84 respondenter svarade på enkäten. Underlaget till enkätens frågeställningar kom från en pilotstudie jag gjorde, genom intervjuer med fyra folkhögskolelärare på Kristinehamns folkhögskola 2003.

#### 3.1.1 Kunskap om folkhögskolans särskilda uppdrag

Läraren ska i sitt arbete på folkhögskolan verka utifrån flera intressenters uppdrag; Det statliga folkbildningsuppdraget som ligger till grund för skolans statsbidrag, huvudmannens intentioner med verksamheten och den lokala planen. I enkätundersökningen visade det sig att en mycket stor andel av lärarna ansåg sig känna till folkbildningsuppdraget och skolans lokala plan. De angav också att dessa påverkar deras arbete på skolan. Huvudmannens intentioner med verksamheten var inte lika kända.

Känner till folkbildningsuppdraget	87 %
Folkbildningsuppdraget påverkar	88 %
Känner till lokal plan	92 %
Lokala planen påverkar	92 %
Känner till huvudmannens intentioner	67 %

Tabell 1: Andel som svarat "stämmer helt" eller "stämmer ganska bra" på påståendena (n=84)

#### 3.1.2 Vad styr i vardagen?

När det kommer till vems intressen som påverkar lärarens arbete i vardagen så tillkommer arbetslaget och kursdeltagarna. Respondenterna i undersökningen fick göra en skattning av hur stor hänsyn de tog till de olika intressenterna i sitt arbete.

Påverkansfaktor	Påverkansgrad i %
Folkbildningsrådet	12,40 %
Huvudmannen	6,35 %
Lokala planen	17,21 %
Arbetslaget	26,62 %
Kursdeltagarna	37,03 %

Tabell 2: Påverkansgrad på undervisningens upplägg (medelvärde)

I lärarens dagliga gärning, undervisningen, angav lärarna att det fanns två dominerande intressenter som påverkar arbetet – kursdeltagarna och arbetslaget. Statsmakternas intentioner och skolledningens påverkan genom den lokala planen finns i fonden. Huvudmannens intressen angavs inverka mycket lite på den dagliga verksamheten.

### 3.1.3 Organisationen av det dagliga arbetet

Drygt 89 % av lärarna i undersökningen angav att de har ett stort självbestämmande, klargjort genom en tydlig ansvarsfördelning på skolan. 80 % angav också att de kan påverka schemaläggning och studietider så det möjliggör undervisning på mångsidigt och varierat sätt.

9 av 10 lärare angav att ansvaret för den dagliga verksamheten på folkhögskolan delegerats till arbetslaget/lärlärlaget. Nästan lika många angav samtidigt att det är varje enskild lärare som formar undervisningens innehåll och uppläggning efter egna bedömningar. Det är endast en tredjedel av lärarna som angav att planering och uppläggning av undervisningen sker vid regelbundna träffar i arbetslaget.

Det tycks alltså, enligt enkätsvaren, vara så att ansvaret för undervisningens uppläggning och genomförande delegerats till arbetslaget, men det är i praktiken den enskilde läraren som lägger upp arbetet efter eget huvud.

### 3.1.4 Kursdeltagarna i centrum

Respondenterna i undersökningen värderade ett antal påståenden om folkhögskolans verksamhet utifrån två olika perspektiv; hur det *bör vara* och hur det *faktiskt är*. Detta gör det möjligt att få en bild av hur de upplever att ideal och praxis överensstämmer.

Kursdeltagarna ska ha ett avgörande inflytande över verksamheten på folkhögskolan, ansåg drygt 75 procent av respondenterna. Lika stor andel instämde i att på folkhögskolan ska den sociala aktiviteten vara lika viktig som studierna. Ännu fler, drygt 81 procent, instämde i att undervisningen ska utgå från kursdeltagarnas egna erfarenheter och kunskaper. Två tredjedelar av respondenterna instämde också i att man som lärare på folkhögskolan ska knyta personliga kontakter med kursdeltagarna.

### 3.1.5 Folkhögskolans pedagogik

Hur ansåg då lärarna som deltog i enkätundersökningen att folkhögskolans undervisning ska organiseras och genomföras?

Den lilla studiegruppen anses viktig – tre av fyra svarade att på folkhögskolan ska studiegrupperna inte bestå av fler än 15 deltagare. En problembaserad metodik som bygger på att kursdeltagarna själva söker svar på de frågor de har förespråkades av en stor majoritet, 72 procent. Nästan lika många instämde i att undervisningen på folkhögskola ska individualiseras i så stor grad som möjligt.

Folkhögskolans särart i förhållande till ungdomsgymnasiet och Komvux handlar bland annat om huruvida gymnasieskolans läroplaner ska ligga till grund för ämnesstudierna på folkhögskolan. En majoritet av de tillfrågade ansåg att folkhögskolans val av ämnesinnehåll inte ska följa gymnasiets kursplaner. Många kommenterade att det inte handlar om att ge samma kunskaper som på gymnasiet utan motsvarande eller bättre kunskaper. Dock höll en majoritet med om att undervisningen på folkhögskola ska syfta till att förbereda deltagarna för vidare studier.

Att studierna ska organiseras som grupparbeten avvisades av en majoritet av respondenterna, däremot bejakade flertalet att studierna ska bedrivas i ämnesövergripande projekt. Likaså ansåg en majoritet att folkbildning förutsätter fysiska möten och inte kan bedrivas via distansstudier.

Sammanfattningsvis är det önskade tillståndet små elevgrupper i närundervisning, gärna i ämnesövergripande projekt.

I folkbildningens uppdrag ligger att stärka demokratin, öka samhällsengagemanget hos medborgarna samt att bredda kulturintresset. En överväldigande majoritet av lärarna, 95 procent, instämde också i påståendet att folkhögskolan ska ägna stor kraft på att utveckla kursdeltagarnas förmåga att bli aktiva samhällsmedborgare. 70 procent instämde också i att som lärare på folkhögskola ska man aktivt utmana kursdeltagarnas åsikter och föreställningar. Kulturella aktiviteter ansågs viktiga. Hela 94 procent av respondenterna bejakade påståendet att på folkhögskolan ska kulturella aktiviteter och arrangemang ges stort utrymme.

### **3.1.6 Folkhögskoleläraren**

Hur ansåg lärarna att en folkhögskolelärare ska vara? Är en god allmänpedagogisk kompetens viktigare än ämnesspecifik kompetens? Något entydigt svar gav inte denna undersökning. Visserligen bejakade 40 procent påståendet, men de flesta svaren låg på mitten av skalan – man bör ha både - och menar många.

Att man anser att folkhögskoleläraren ska vara personlig och social med kursdeltagarna har redan berörts. En stor majoritet av lärarna i undersökningen höll också med om att man ska se positivt på att undervisa i många olika grupper. Mer tveksam var man till påståendet att folkhögskoleläraren ska kunna undervisa i många olika ämnen.

Credot ”Utgå från kursdeltagaren” har tidigare nämnts. Därför är det inte förvånande att påståendet ”läraren ska organisera och leda undervisningen genom att vara en auktoritet i sitt ämne” också avvisades av de flesta lärarna, även om en inte obetydlig andel, 27 %, tyckte att så bör det vara.

### **3.1.7 Sammanfattning**

Denna undersökning verkar påvisa att det verkligen finns en skolkultur och ett förhållningssätt inom folkhögskolans värld som markerar en form av särart, särskilt i fråga om den handlingsfrihet som bottnar i frånvaron av centrala styrdokument och möjliggör den flexibla anpassningen av undervisningen till de enskilda kursdeltagarnas behov. En bred samsyn verkar också finnas mellan lärarna när det gäller hur undervisningen bör organiseras och hur lärarrollen på en folkhögskola uttrycks.

Jämför man lärarnas åsikter om hur det *ska vara* på folkhögskolan med deras svar på hur de anser att *det faktiskt förhåller sig* på sin skola visade undersökningen tydligt att verkligheten är krassare än idealen, men också att överensstämmelsen mellan ideal och praxis trots allt korrelerar relativt väl. Många frågor har dock svarsresultat med ganska stor spridning och detta visar på att det bakom den relativt entydiga helhetsbilden finns nyanser och tvetydigheter i uppfattningar som inte frågeställningarna fångade in.

En kvantitativ studie ger en fingervisning om opinionsläget genom att den kan visa på frekvensen i olika uppfattningar. Om en annan formulering av frågan skulle gett ett annat svar, eller om svaren mer speglar vad som är politiskt korrekt än vad respondenten innerst inne tycker vet vi inte. En intervjuundersökning som följer upp intressanta spår ur enkätens resultat kan då vara en väg att få en djupare förståelse hur lärare tänker och resonerar kring frågan om sitt uppdrag.

## 4. Analysbegrepp

För att sätta in mina informanternas berättelser i ett ramverk behöver jag några grundläggande begrepp att arbeta med. Lärarnas beskrivning av bevekelsegrunderna för sina pedagogiska handlingar och det sätt de handskas med betingelserna för sitt arbete kan analyseras med hjälp av begrepp från såväl generell skolforskning som folkbildningsforskningen.

De begrepp jag valt att utgå från är sådana som ofta används i sociokulturella analyser av skolor och läraryrket, men som samtidigt har haft sparsam uttolkning i folkhögskolans speciella kontext. Just därför tycker jag det är intressant att använda dem i bearbetningen av mina intervjuer. Själva bildningsbegreppet, som såväl historiskt som ideologiskt har en stark koppling till folkhögskolan, är en naturlig utgångspunkt i en granskning av pedagogik och kunskapssyn hos folkhögskolelärare.

Samtidigt måste jag kritiskt granska den tolkning mina informanter gör av begreppen och mitt eget användande av dem i min tolkningsprocess. Särskilt intressant är frågan om begreppen läraren använder i beskrivningen av sin vardagspraxis överensstämmer med *talet* om folkbildning i officiella dokument och, i sådana fall, om överensstämmelse finns mellan den faktiska verksamhet begreppen beskriver och de idéer begreppen uttrycker.

### 4.1 Bildningsbegreppet

Folkbildningsforskaren Bernt Gustavsson har behandlat bildning som begrepp och folkbildningens särart i ett flertal böcker och artiklar, bl. a Gustavsson 1991, 1992, 1996. Min genomgång av bildningsbegreppet bygger till stor del på Gustavssons texter.

Bildningstanken föds inte genom folkhögskolans framväxt utan har sina rötter i den Europeiska filosofin kring den franska revolutionen och upplysningstiden. Tänkare som Rousseau, Kant, Humboldt och Hegel grundlade tanken om människans bildning. Såväl upplysningen som nyhumanismen och romantiken på 1800-talet har bidragit till idéerna om en fri, oändlig bildningsprocess. Tanken är att människan genom bildning ”förädlas” och utvecklas. Människan strävar mot det sanna, det goda och det sköna. Detta ideal innefattade det mänskliga släktets samlade kulturella nivå. När den enskilda människan bildar sig, tillägnar hon sig mänsklighetens samlade erfarenheter samtidigt som hon tillför släktet sin egen utveckling (Gustavsson, 1991).

Gustavsson påpekar dock att det finns i upplysningens och humanismens traditioner en inneboende motsättning mellan elitism och jämlikhet. Rousseau ger i sin bildningsroman ”Emile” jämlikhetssträvorna goda argument. Dock utvecklas under senromantiken ett förakt för ”den obildade pöbeln” och en estetiserande syn på bildning, vad vi idag kallar ”finkultur”, utvecklas.

Med andra ord så är det omöjligt att ge en enhetlig bild av vad begreppet ”bildning” innebär. Gustavsson talar hellre om bildningens konfliktpunkter:

- Bildning är i sig en fri, oändlig process, men dess motsats, målet eller förebilden finns hela tiden närvarande
- Bildning ska försöka åstadkomma sammanhang och helhet, men dess motsats, splittring och specialisering finns hela tiden närvarande.
- Bildning är jämlikhetsskapande, men dess motsats, elitism och ojämlikhet, finns också hela tiden som en strömning i bildningens historia (Gustavsson, 1991).

Går man till Nationalencyklopedin och söker en beskrivning av begreppet ”bildning”, kan vi läsa Sven-Eric Liedmans beskrivning, som i många stycken överensstämmer med Gustavssons. Liedman beskriver också bildning som en motsats till utbildning, där bildningen syftar till en omdaning av hela människan, medan utbildningen mål är bestämt och begränsat. (NE band 2) Bildning är dock inte en alltigenom subjektiv process. Det förutsätts bl. a en orientering i tillvaron som är bred och mångsidig.

Liedman utvecklar dessa tankar mer personligt i sin bok ”Ett oändligt äventyr” (2001). Han pekar på att bildningen bygger på en nyfikenhet som inte sätter några gränser. Det är också väsentligt att bildningen ses som en del i ett livsprojekt och inte bara som en tidsbegränsad utbildning. Det förutsätts också en frihet för individen i val av kunskaper och kunskapsvägar. Kunskapens subjekt, människan, och inte dess objekt, den enskilda kunskapen, avgör alltså vad som är bildande.

Gustavsson (1986) använder resan som metafor för bildningsprocessen. Från det bekanta och kända kastar vi oss ut på en resa och möter det okända och främmande. Syntesen som föds i detta möte är den ökade grad av bildning vi uppnår.

Min intervjuundersökning visar på hur bildningsbegreppets skiftande innebörder lever i olika lärares vardagliga gärning, samt hur de konfliktpunkter Gustavsson identifierar, delvis återfinns i lärarnas beskrivning av diskrepansen mellan ideal och verklighet. Om detta återkommer jag i resultat- och diskussionskapitlen.

## **4.2 Kontext och kod**

Läraren ska utföra sitt uppdrag i ett sociokulturellt sammanhang, en fysisk, ekonomisk, social och kulturell miljö, som sätter såväl praktiska som mentala gränser för hur arbetet genomförs. Lärares pedagogiska teori och praxis utvecklas i detta sammanhang. Relationsmönster, arbetsformer och innehåll i skolans verksamhet formas i en process där de enskilda lärarnas handlingsmönster såväl skapar som skapas av den sociokulturella situationen. För att analysera de pedagogiska handlingar och överväganden lärare gör är begreppen kontext, kod och skolkultur användbara.

Lärararbetets kontext består av de ekonomiska, politiska och sociala strukturer som bestämmer och begränsar den pedagogiska verksamheten. Det handlar såväl om direkt begränsande faktorer som lagstiftning, läroplaner och andra skriftliga direktiv ger, som den dominerande ideologisk – kulturella normen på skolan och i samhället. Den stora kontexten är det samhälle vi verkar inom, idag ett globaliserat västerländskt liberalt-demokratiskt system. Även skolans närsamhälle utgör en kontext, med förutsättningar som skiljer i olika delar av landet. Dessutom utgör den lokala skolan ytterligare en kontext. Den aktuella kontexten betecknar alltså alla faktorer som sätter gränser för lärarens handlingsmöjligheter men också styr handlandet i en bestämd riktning (Arfwedsson, 1979).

Kod och kontext står i ömsesidigt förhållande till varandra. Lärarens kod betecknar den internalisering av de yttre omständigheter, kontexten, som läraren transformerat till ett personligt tanke- och handlingsmönster. Utifrån denna kod tolkas situationer och sammanhang. Koden ger principer som möjliggör aktiviteter och handlingar i det sammanhang de avgränsar (Arfwedsson, 1979).

Varje individuell lärarkod ingår i och påverkas av den lokala skolans förhållanden och kultur. En kollektiv skolkod utvecklas genom detta, där gemensamma handlingsmönster och principer utvecklas. Denna skolkod blir på så vis också en del i den lokala kontext den

enskilde läraren har att verka inom. Skolkoden betecknar sålunda de dominerande handlingsmönster som framförallt skolans lärarpersonal är bärare av.

#### **4.2.1 Kontext och kod i folkhögskolan**

För folkhögskolans del är de begränsande faktorerna i form av centrala styrdokument, läroplaner och statliga regleringar avsevärt mindre än i det kommunala skolväsendet. Förutom det övergripande uppdrag som ligger till grund för det statliga folkbildningsanslaget, är varje enskild huvudman och skola i stort sett fria att själva utforma sin verksamhet. Detta förhållande möjliggör en odling av skolegen särart och utvecklande av lokala skolkoder. Samtidigt visar forskningen att folkhögskolan som samlad företeelse uppvisar ett förvånansvärt enhetligt kodsysteem, åtminstone i retoriken (Sundgren, 2000).

En intressant aspekt i fråga om kontextens betydelse för handlandet är om den lokala skolans kontext kan uppväga, neutralisera och motverka makrokontexten i det omgivande samhället? För folkhögskolans del, där ju uppdraget är att motverka ojämlika och orättvisa förhållanden i samhället, är frågan i högsta grad aktuell. Kan en utbildningsinstitution som bekostas med allmänna medel utveckla en kultur som utmanar och ifrågasätter det samhälle den verkar i? Lindgren (1996) har i en undersökning granskat folkbildningens ideal och praktik och konstaterar att det råder obalans mellan det folkbildarna säger sig vilja göra och vad de faktiskt gör. Folkhögskolan som kontext, och den kollektiva kod som utvecklats hos skolformens aktörer, befinner sig i en korseld mellan bidragsgivarens långsiktiga ambitioner med verksamheten och deltagarnas personliga behov, menar Lindgren.

Med andra ord kan man, enligt Lindgrens forskning, konstatera att de politiska ambitionerna som motiverar de statliga bidragen till folkbildningen inte leder till önskade effekter. Detta kan bero på att genomförandet av verksamheten inte gått till som det var tänkt. Men det kan också bero på att hela verksamheten bygger på felaktiga föreställningar om orsak och verkan, vad som är möjligt och realistiskt. Lindgren ifrågasätter relevansen i folkbildningens tankemässiga ryggrad och menar att den inte står i balans med det samhälle och den omvärld man verkar i. Folkbildningens kontext skulle alltså inte vara relevant i samhällets makrokontext, vilket skulle förklara varför de goda ambitionerna så platt faller till marken.

#### **4.3 Skolkultur**

Skolforskaren Berg (1999) lyfter fram skolkultur/er som en nyckelfaktor i analys av skolan som institution och organisation. Skolans kulturer handlar inte om de formella regelsystem som kringgärdar verksamheten, ”utan utgörs snarare av osynliga regler och vanor som – medvetet och/eller omedvetet – styr, begränsar och reglerar skolpersonals och elevers arbetsförhållanden i såväl snäv som vid mening” (s. 37). Den enskilda skolans kultur präglas av såväl arbetsorganisationen som de enskilda människorna i organisationen och har utvecklat en egen tradition och historia. Den återspeglas i ritualer, symboler, talesätt; i en ”skolanda”. Den rådande skolkulturen grundas, enligt Berg, i såväl de kontextbundna faktorerna som i den lokala skolkoden. Det är heller inte ovanligt att flera olika kulturer utvecklats på samma skola.

Arfwedsson (1994) lyfter också fram att lärares handlande är kontextbundna och vanligtvis inte resultat av en genomtänkt pedagogisk eller ideologisk strävan. För en ny lärare är det via kulturen på den enskilda skolan som socialisationsprocessen in i yrket äger rum.

Hargreaves (1998) har i sina undersökningar funnit olika lärarkulturer och utifrån de olika kulturerna visar han på förändringar i skolan och konsekvenserna för lärarbetet. Hargreaves

urskiljer fyra grundläggande former av lärarkulturer; den individualistiska, den ”balkaniserade”, där egna gruppintressen dominerar, den administrativt skapade samverkanskulturen och samarbetskulturen. Han menar att det är de strukturella betingelserna som måste förändras för att lärarna ska ges möjligheter att utforma en samarbetskultur utifrån ett mer flexibelt, föränderligt och osäkert samhälle. Bilden för denna skolkultur benämner han ”den rörliga mosaiken” (sid 78). Det handlar om flytande, flexibla och dynamiska organisationsformer, där de anställda går in och ur olika samarbeten och verksamheten formas efter de behov som uppstår.

Tidigare forskning visar på att det i lärares kåranda dessutom finns generella yrkeskoder, som inte är avhängiga den lokala miljön (Arfwedsson & Lundman 1984, Lortie 1975). Det tycks vara så att kärnan i lärares kåranda består av en generell yrkeskod. Dock kan denna påverkas av kontextbundna skolkoder. Alltså kan den kultur som utvecklas på en skola endera förstärka traditionella yrkeskoder, som konservatism, nuorientering och individualism, eller stimulera arbetsformer utifrån en annorlunda lärarroll som istället bygger på flexibilitet, framförhållning och samarbete.

Blossing (2003) redovisar en undersökning om fem skolors arbetssociala liv och hur arbetet med en förbättrad arbetsorganisation och undervisning skett på skolorna. Detta med utgångspunkt i det senaste skolutvecklingsavtalet och strävan mot en lärarroll som är mer handledande än traditionellt undervisande. Skolans arbete ”laddas” av olika skolkulturer, olika typer av lärarskap och olika arbetsuppgifter i lärarlag. Blossing beskriver hur kulturen skapas genom interaktionen mellan de grundåskådningar lärarna omfattar och de organisatoriska strukturerna

#### **4.3.1 Finns det en särskild ”folkhögskolekultur”?**

Som nämnts ovan har aktuell forskning pekat på att det tycks som om folkhögskolans särart existerar endast som en tankefigur, som en språklig och social konstruktion som syftar till att legitimera och skapa en gemensam identitet (SOU 2003:94). Annan forskning har dock påvisat att deltagarnas upplevelse av folkhögskolestudier tyder på att skolformen har kvaliteter som särskiljer den från annan utbildning (Berntsson, 2000; Sundgren, 2000; Andersson, Larsson & Wärvik 2000). Vari ligger då dessa?

Det verkar vara folkhögskolornas utformning, snarare än undervisningens uppläggning, som är folkhögskolans signum. En trygg social miljö, vänliga, engagerade och omhändertagande lärare samt respektfullt bemötande är kvaliteter som lyfts fram av kursdeltagare (Andersson, Larsson & Wärvik 2000). Andra saker som framhålls är den sammanhållna utbildningen, de sammanhållna klasserna, schemalagda och lärarledda lektioner, små grupper och lugnt tempo. Undervisningen och den pedagogiska miljön visade sig alltså ha stora likheter med den traditionella skolan. Detta kan betyda trygghet och igenkännande för deltagarna, trots att många av dem vittnar om dåliga erfarenheter från sin tidigare skolgång. (Andersson i Wenestam & Rosendahl (red) 2005)

Sundgren menar att, utöver den trygga sociala miljön på folkhögskolan finns där en ”klimatfaktor” som har sin klangbotten i folkbildningens pedagogiska tradition.. Han beskriver denna som bl.a. *”En gemensam målförståelse hos ledning och lärare som får genomslag i verksamheten med eleverna, en tydlig struktur och en stark sakorientering”* (Sundgren 2000, s. 126).

I en delstudie till den statliga utvärderingen av folkbildningen 1996 (SUFO 1996) intervjuades kursdeltagare, lärare och rektorer inom folkhögskolan (SOU 1996:75). Den skolkultur som där beskrivs av de intervjuade lärarna bekräftar ovanstående studier. Det specifika med själva undervisningen är svårfångat – flexibilitet i metoder och arbetsformer framhålls. Själva skolmiljön verkar vara det kännetecknande; på folkhögskolan är tempot lugnare, där finns inte samma effektivitetskrav och nyttoinriktning. Folkhögskoleutbildning handlar framförallt om att förmedla självförtroende, självförtroende och ett demokratiskt tänkande. Att arbeta med folkbildning uppfattas dessutom som ett ideologiskt ställningstagande för att arbeta med och ge kunskaper till utbildningsmässigt och socialt missgynnade grupper.

Folkbildningens kultur präglas mycket av frivillighet och frihet, frånvaron av styrning från myndigheter och centrala direktiv och ett odlade av den enskilde lärarens individuella metoder, det Blossing (2003) benämner ”spontanistisk” skolkultur.

Sammantaget ger detta en bild av att en generell skolkultur verkar prägla folkhögskolorna. Den kommer inte i första hand till uttryck i val av undervisningsmetoder och ämnesstoff, utan mer i de relationer och förhållningssätt som präglar samspelet mellan kursdeltagare och personal, samt i den sociala och kulturella miljön på skolan. Samtidigt är den lokala skolans och den enskilde lärarens frihet att profilera och utforma verksamheten efter egna ideal ett av skolformens signum.

Frågan blir då om och hur den ”folkhögskolekultur”, som identifieras i nämnda studier, kommer till uttryck på de lokala skolorna. Tolkar lärarna på den enskilda skolan sitt uppdrag i ljuset av ”folkhögskolkulturen” eller ger den lokala kontexten och de lokala skolkoderna uppdraget en annan innebörd? En del av svaret går att utläsa i ovan refererade enkätundersökning. Ytterligare bitar i den mosaik som kan kallas ”folkhögskolans kultur” ger mina informanter i intervjustudien jag redovisar i denna uppsats

#### **4.4 Kollektiv handlingsrationalitet**

Granberg och Ohlsson (2005), som i sin forskning fokuserat på hur lärande i arbetslag och team utvecklas, menar att människors vardagliga arbetsutövande, och det lärande som sker, tycks baseras på reflektion i handling och på intuitiva, föga planlagda överväganden som skapas i situationen.

I den sociala praktiken skapas uppgifter och mening socialt och kulturellt. Med hänvisning till forskning av bl a Weick och Roberts (1993) menar de att människor i vardagligt arbetsliv inte i första hand är sysselsatta med att utveckla sitt logiska tänkande, snarare är man i färd att utföra vardagliga uppgifter och strävar efter att få det att praktiskt fungera

I den moderna skolorganisationen betonas behov av kunskapsutveckling, behov av flexibilitet samt önskemål om medbestämmande, överblick och kompetensutveckling. Behovet av lärande och kompetens inom mer permanenta arbetsgrupper betonas och traditionellt regelstyrda, hierarkiska organisationsformer har bytts ut mot arbetslags- eller teamorganisation. Men intentioner och resultat är inte alltid överensstämmande. Granberg och Ohlsson (2005) skriver:

*”Teamorganisation som ett led i strävan efter en »lärande organisation» utgår ofta från ett ideal om så kallad mål- och visionsstyrning. Modellen bygger på ett rationalistiskt tänkande kring verksamhetsplanering och genomförande. Tanken är att en plan ligger till grund för handlande, och att handlande sedan följs upp med avseende på resultat och prestationer och återförs till nya planer. Samtidigt visar forskningen inom området att förhållandet mellan*

*planen och vardagspraktiken är oklart. March och Olsen (1982), Suchman (1987) och Rombach (1990, 1991) visar att mål i verkligheten är delvis motstridiga och ibland ologiska. Inte sällan omtolkas de under genomförandeprocessen. Ibland omformuleras de i efterhand.”* (sid. 229)

Lärande kan inte ske om inte individer lär. Lärande i team förutsätter att individerna kommunicerar och bearbetar sitt konkreta handlande, praktiken, till en gemensam förståelse som utvecklas i teamet. Granberg och Ohlssons forskning visar också på att samtalen, i team både inom barnomsorg och skola, inrymmer i stor utsträckning berättelser från vardagligt arbete, allmän information, prat om elever och föräldrar och reflektioner över olika sätt att arbeta. De startar vanligen i praktiken, i något praktiskt problem eller vardaglig händelse. Lärandet har inte så mycket med tankeutveckling att göra, utan är snarare relaterat till den situation och den kontext som utmärker organisationens praktik (Granberg/Ohlsson, 2005).

Att en handlingsrationalitet som skapas utifrån lärarens vardagliga möte med eleverna, betyder betydligt mer för lärarens uppfattning om sitt uppdrag, än de direktiv och föreskrifter uppdragsgivaren tillhandahåller, understöds också av Scherps forskning. Han betonar att de lärdomar man gör i sin vardagsverksamhet, har avgörande betydelse för lärarens undervisningsmönster (Scherp, 2002).

Hur en kollektiv handlingsrationalitet, grundad i en lokal skolkultur, växer fram ur vardagserfarenheten är ett av de teman som växt fram i mina intervjuer, och som jag återkommer till i min resultatredovisning och min diskussion.

## 5. Metodologiska och analytiska utgångspunkter

Syftet med min undersökning är att ge en bild av hur lärare på folkhögskola beskriver sitt uppdrag samt hur de uttrycker att de gestaltar och ”lever” denna uppfattning i sitt vardagsarbete. Det innebär att jag inte har någon färdig hypotes jag vill testa, utan är intresserad av lärarnas personliga bilder av sin yrkesgärning. Även om resultatet i undersökningen blir sådant att det är möjligt att kategorisera svaren och göra vissa jämförelser, t ex mellan lärare med olika utbildningsbakgrund eller olika kön, så är det i huvudsak en kvalitativ, tolkande forskning.

Cohen (2001) skriver att tolkande forskare börjar med individerna och försöker förstå deras tolkning av sin omvärld. Teorin växer fram ur de data som uppkommer i undersökningen (sid 23). Detta talar för att det är inom en tolkande tradition min undersökning passar. Den normativa forskningens strävan efter generaliserbarhet och mätbarhet är svår att uppfylla i min så öppna frågeställning. Om man inom det normativa paradigmet utgår från att mänskligt beteende i stort är regelmässigt och att detta kan, och ska, utforskas med naturvetenskapens metoder (sid 22), kan jag inte finna min egen forskning passa inom den traditionen

Den kritiska forskningen däremot, särskilt beträffande läroplansforskning, har ingredienser jag anser ligga nära min ansats. Cohen (sid 33) beskriver den kritiska läroplansforskningens grundläggande frågor; vilken kunskap är intressant och vems kunskap är intressant? Vad och vilka intressen tjänar denna kunskap? Hur tjänar läroplanen och pedagogiken olika intressen? Denna kritiska infallsvinkel finns underliggande i min undersökning, eftersom folkbildningens uppdrag är emanciperande och utjämnande och det är hur lärarna tolkat detta uppdrag jag är intresserad. Det är också ur en kritisk utgångspunkt jag relaterar statens uppdrag och folkhögskolans självförståelse till vad som faktiskt sker i skolornas vardagsverksamhet, enligt lärarna jag intervjuat.

### 5.1 Fenomenologi

I empiriska studier med fenomenologisk ansats försöker man undvika tolkningar. Målet är att presentera fenomen sådana som de visar sig utan tolkningar. Ett viktigt moment för att uppnå denna frihet från tolkningar är att forskaren försöker hålla tillbaka sin egen förförståelse så att fenomenet kan framträda (Mårtensson/Nilstun, 1988). Frågan är då om någon lyckas åsidosätta sin egen förförståelse? Det blir då viktigt att ingående redovisa sin egen förförståelse så att den som granskar studien själv kan bedöma om forskaren har lyckats med detta. Då min egen förförståelse är en av de arbetsredskap jag har att bruka i min undersökning, kan knappast en fenomenologisk ansats anses lämplig, däremot en hermeneutisk.

### 5.2 Livsvärldshermeneutik

*”Hermeneutiken eliminerar med andra ord den oskyldiga, objektivt betraktande blicken. Men detta behöver inte med nödvändighet resultera i vare sig en tungfotad, resignerad pessimism eller en glad, obekymrad optimism. Valet kan inte handla om att förstå allt eller ingenting förstå, kontrollerad entydighet eller okontrollerbar alltydlighet. Hermeneutiken erbjuder oss ytterligare ett alternativ som kan hjälpa oss att navigera bättre...”* (Kristensson Ugglå, 2002, sid 342)

Edmund Husserl, som lanserade livsvärldsteorin, ville lägga grunden för en vetenskap som intresserade sig för vad ett fenomen har för innebörd för dem som är berörda av det. Vetenskapen skulle utgå från livsvärlden, den värld som vi dagligen lever i, erfar, talar om och tar för given i alla våra aktiviteter. Detta naturliga förhållningssätt kan beskrivas som en relation mellan det faktiska, den så kallade objektiva verkligheten, och det subjektiva, den värld vi upplever. I vårt vardagliga och naturliga förhållningssätt tillskriver vi nämligen alla företeelser i tillvaron en mer eller mindre bestämd mening. Detta sker många gånger långt innan vi börjar reflektera över vad de saker vi träffar på egentligen innebär för oss. Det är som regel denna omedelbara tendens att alltid se något som något som konstituerar vår livsvärld (Kristensson Ugglå, 2002).

I en vetenskaplig studie som vilar på en livsvärldsansats får forskarens förmåga till öppenhet stor betydelse. Ett öppet och upptäckande förhållningssätt är nämligen nödvändigt om vi vill förstå vad en företeelse har för betydelse för deltagarna i en studie. Detta är inte möjligt om vi bara försöker bekräfta våra hypoteser ( [www.infovoice.se/fou/bok/10000025.htm](http://www.infovoice.se/fou/bok/10000025.htm)).

Enligt hermeneutiken hänger förståelse och tolkning samman och det kan aldrig utvecklas förståelse utan förförståelse. Vår förförståelse anses ha stor betydelse inom fenomenologi och livsvärldshermeneutik. Den tillmäts dock olika betydelser inom dessa riktningar - inom fenomenologin skall förförståelsen medvetandegöras för att sedan åsidosättas och inte få påverka tolkningen av data, inom hermeneutiken skall förförståelsen däremot medvetandegöras och förstås för att sedan vara en viktig del i hur man tolkar insamlade data. Holme och Solvang menar att forskarens förförståelse är utgångspunkten i den kvalitativa, hermeneutiska forskningsprocessen. Genom förförståelsen kommer man fram till frågeställningar och skapar en förhandsteori (Holme och Solvang, 1997).

Eftersom jag menar att min förförståelse av folkhögskolans värld är en väsentlig utgångspunkt för min undersökning och tolkningen av resultaten, utgår jag i mitt arbete från en hermeneutisk ansats, där jag genom intervjuer med 7 folkhögskolelärare försöker utröna hur dessa tänker och talar om sitt uppdrag och hur de beskriver sin pedagogiska praxis.

### **5.3 Undersökningsfrågor**

Min tidigare enkätundersökning, som jag refererar i kapitel 3.1 gav en bred, allmän bild av folkhögskolan som idé och praktik sett ur lärarens perspektiv. Undersökningen bekräftade också mycket av den särartsbeskrivning som redovisats i tidigare forskning och dessutom den förförståelse jag själv har från folkhögskolans värld.

Samtidigt fanns det i enkätundersökningens resultat delar jag ville förstå mer om och ansåg var värda en djupare granskning. En sådan fråga är att en så överväldigande stor andel av respondenterna uppgav sig väl känna till det statliga uppdraget för folkhögskolan, men ändå uppgav att de tar liten hänsyn till det i planeringen av sin undervisning. Jag blir nyfiken på om folkhögskolans uppdrag så djupt genomsyrar folkhögskolans skolkultur att man inte reflekterar över uppdragets innebörd; fisken tänker inte på vattnet som den simmar i.

Ett annat resultat från enkätundersökningen som intresserar mig är uppgiften att det vardagliga arbetet i huvudsak läggs upp och genomförs av den enskilda läraren, samtidigt som respondenterna hävdar att ansvaret för undervisningen lagts ut på lärar/arbetslag. Kan det vara så att de små studiegrupperna och den individualiserade undervisningen främjar en läraridentitet som bygger mycket på personliga relationer och den enskilde lärarens subjekt

till subjekt - relation med kursdeltagaren, och därmed gör undervisningen till ett mycket personligt projekt för läraren?

Slutligen blir jag intresserad att veta mer om den skillnad mellan ideal och verklighet som lärarna uttrycker i enkätundersökningen. Handlar det om vad Gustavsson (1996) benämner ”Folkbildningens konfliktpunkter” eller är det andra faktorer på skolan eller i samhället som orsakar diskrepanser mellan ideal och praxis?

Utifrån nyfikenheten att förstå mer om vad som situerar folkhögskolelärarnas tankar och handlingar utformades syftet med min kvalitativa intervjustudie; att ge en bild av hur lärare på folkhögskola beskriver sitt uppdrag samt hur de uttrycker att de gestaltar och ”lever” denna uppfattning i sitt vardagsarbete.

Min undersökning ska alltså försöka belysa två olika fenomen, tänkande och handlande:

- Hur lärarna på folkhögskolan beskriver att de uppfattar sitt uppdrag.
- Hur lärarna på folkhögskolan beskriver att de gestaltar denna uppfattning i sitt vardagsarbete

Processen att transformera mitt syfte till hanterbara undersökningsfrågor har gjorts genom att de två fenomen som jag vill belysa har preciserats i att antal forskningsfrågor.:

Dessa ska täcka upp olika dimensioner av begreppen och, förhoppningsvis, göra det möjligt att få en ganska väl täckande bild av hur lärarna resonerar och agerar.

A. Den allmänna frågan ”hur lärarna uppfattar sitt uppdrag” har formulerats i dessa frågeställningar:

- *Hur beskriver man de uppdrag som påverkar lärarens arbete på skolan?*
- *Hur ger det allmänna folkbildningsuppdrag, som ligger till grund för skolans statsbidrag, avtryck i lärarens pedagogiska ställningstaganden?*
- *Hur bedömer man olika uppdragsgivares påverkan på sitt arbete?*
- *Hur definierar man begreppet ”folkbildning”?*
- *Hur beskriver man sin syn på vad kunskap är och hur lärande skapas?*

B. Frågan om ”hur de gestaltar denna uppfattning i sitt vardagsarbete” har operationaliserats på följande sätt:

- *Hur beskriver lärarna skolkulturen och kodsystemet på sin skola?*
- *Hur beskriver man sin roll som medarbetare och pedagog på folkhögskolan?*
- *Hur beskriver man sina relationer till kollegor, skolledning och kursdeltagare?*
- *Hur beskriver man sina arbetsformer och pedagogiska praxis?*
- *Hur beskriver man att ”folkbildning”, som man uppfattar begreppet, gestaltas i sin vardagliga lärargärning?*

De begrepp som jag behandlat i kapitel 4; bildningsbegreppet, kontext och kod, skolkultur och handlingsrationalitet användes för att bygga en preliminär tankestruktur runt forskningsfrågorna:

- Bildningsbegreppet, med sina konfliktpunkter, kan användas för att resonera kring synen på kunskap, folkbildning och lärandets villkor.
- Begreppen kontext och skolkultur relaterar till dels samhällets förväntningar på och uppdrag till folkhögskolan, dels den särart och lokala skokultur som är intressant att

belysa och definiera för att förstå villkoren för folkhögskolelärares överväganden och handlingar.

- Uppstår tänkandet och handlandet utifrån en handlingsrationalitet sprungen ur mötet med kursdeltagarna, eller finns det i den lokala skolkulturen koder för hur en lärare på folkhögskolan ”ska vara” och som gör att lärarna socialiseras in i ett specifikt tänkande och handlande?

I skapandet av forskningsfrågorna, konstruerandet av intervjuguiden samt vid genomförandet, bearbetningen och analysen av intervjuerna fungerade denna preliminära tankestruktur, tillsammans med min förförståelse, som ett raster genom vilket informanternas berättelser genomgick en första, provisorisk filtrering.

## 6 Metodbeskrivning

### 6.1 Den kvalitativa metoden

Valet av forskningsmetod beror på vad som passar bäst för att belysa det problemområde man undersöker, utan inbördes konkurrens. Alla metoder ska ses som arbetsredskap och deras respektive användbarhet beror på vilka forskningsfrågor som ställs (Kvale, 2007).

Holme och Solvang (1997) menar dessutom att inget hindrar att såväl kvalitativa som kvantitativa element kan ingå i samma undersökning. Precis som Kvale menar de att det endast handlar om ett strategiskt val, utifrån vilken metod som förväntas ge bästa möjliga information om problemområdet.

När man använder kvalitativa metoder försöker man överskrida den subjekt – objektrelation som finns mellan forskaren och det eller den man utforskar inom naturvetenskapen. Holme och Solvang (1997) menar att det uppnår man genom att försöka sätta sig in i informantens situation och förstå världen ur dennes perspektiv. Kvale (2007) skriver att den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före de vetenskapliga förklaringarna

Som forskare försöker man se de fenomen man studerar inifrån för att kunna skapa en så djup förståelse som möjligt. Detta perspektiv innebär också att man ser verkligheten som en kulturell och social konstruktion och intresset för forskaren förskjuts till att studera hur människan uppfattar, tolkar och konstruerar sin verklighet.

### 6.2 Kvalitativ intervju

Styrkan i den kvalitativa intervjun, enligt Holme och Solvang (1997), är att den liknar ett vardagligt samtal. Forskaren ger de tematiska ramarna för samtalet, men undviker så långt det är möjligt att styra respondentens svarande. I en kvalitativ intervju använder man inte fasta intervjufrågor, utan forskaren har en manual med teman som är tänkta att behandlas under intervjun. Med hjälp av denna kan forskaren se till att intervjun håller sig inom ramarna och de t område man undersöker.

Kvale (2007) menar att den kvalitativa forskningsintervjun är ett slags samtal mellan två personer, där man behandlar ett ämne av gemensamt intresse. Forskarens roll i processen kan, enligt Kvale, metaforiskt ses som ”malmlätarens” eller ”resenärens”. Dessa två ingångar representerar också två olika kunskapssyner. Malmlätarmetaforen signalerar att kunskapen finns given och väntar på att grävas fram medan resenärmetaforen speglar en konstruktivistisk kunskapssyn, där samtalet och reflektionen leder till att forskaren och respondenten i dialog finner kunskaper. I arbetet med denna undersökning var mitt angreppssätt från början malmlätarens, men allteftersom arbetet fortskridit har komplexiteten i samtalen med informanterna tvingat mig att lämna hackan och bli mer av en resenär. Detta har bland annat inneburit att de preliminära meningskategoriseringar, som jag redan hade skissat på vid skapandet av intervjuguiden, fick omprövas, omformuleras och nyskapas i bearbetningen av materialet.

*”Hela intervjuundersökningen är i vid mening ett samtal”*, skriver Kvale (sid 266) och menar med det att i det första stadiet av en forskning pågår samtalet, dialogen, mellan forskaren och traditionen, litteraturen, teorierna. Därefter följer det direkta samtalet mellan forskaren och informanterna, som utmynnar i en dialog mellan den, från intervjun, framkomna texten och

forskaren. Själva rapporteringen av undersökningen kan också ses som ett fingerat samtal med en potentiell publik (Kvale, 2007).

### **6.2.1 Fördelar och nackdelar med intervjuer**

En fördel med intervjuundersökningar är närheten mellan forskaren och objektet. Man kan få svar på de frågor man ställt genom att till exempel ställa följdfrågor, formulera om frågeställningen eller cirkla runt ett ämne för att finna nyanser och tydliggöranden.

Undersökningssituationen liknar ett vardagligt samtal. Man kan följa ett resonemang och se materialet som en helhet. Det finns möjligheter att uppmärksamma och tolka kroppsspråk och nyanser i informantens röst och attityd till frågorna.

Att genomföra intervjuer tar dock mycket tid, såväl förberedelse som genomförande, utskrift, analys och tolkning. Holme och Solvang (1997) menar också att närheten mellan forskare och informant också präglar hela situationen, vilket man måste ta med i beräkningarna. Risken för den s k intervjuareffekten är alltid närvarande., dvs. den påverkan forskaren har på informanterna. Det kan ha att göra med hur jag påverkar genom mitt uppförande, mitt sätt att ställa frågor och om det framgår vad jag har för förväntningar på den intervjuade och resultatet.

### **6.3 Metodval**

Jag har valt en kvalitativ ansats i min undersökning eftersom jag inte sökte efter mätbara och generaliserbara fakta, utan är intresserad av att få en djupare och mer fullständig förståelse för lärarnas uppfattningar och bevekelsegrunder för sina pedagogiska ställningstaganden. Konkret innebär det att jag genomförde intervjuer med 7 folkhögskolelärare under våren 2008.

### **6.4 Undersökningsgruppen**

Holme och Solvang (1997) skriver att urvalet av undersökningsspersoner är avgörande för undersökningen, även om inte generaliserbarhet och representativitet är något centralt syfte i kvalitativa metoder. Urvalet måste göras med någon form av systematik för att maximera möjligheten att få ut mesta möjliga information om det område man utforskar.

Antalet intervjupersoner beror, enligt Kvale på *”hur många personer som behövs för att ta reda på vad du vill veta”* (Kvale 2007 sid 97).

Jag bedömde att 7 – 10 individer var en tillräckligt stor grupp för att få en rik flora av information. Samtidigt en tillräckligt liten grupp för att, inom de tidsramar jag hade för undersökningen, kunna bearbeta och analysera intervjuresultaten.

Min undersökningsgrupp består av lärare från fem folkhögskolor i Värmlands län. Rektorererna vid dessa folkhögskolor tillsändes ett brev för kännedom om att jag önskade genomföra intervjuer med några medarbetare. Därefter tog jag personlig kontakt via mail med ett tiotal lärare. Urvalet av de som erbjöds delta i undersökningen skedde på strategiska grunder. Samtliga tillfrågade kände jag till som väl förankrade i sina skolors verksamhet och med pedagogiska, elevnära uppgifter som huvudsakliga arbetsuppgift. De verkar också på olika typer av kurser och inom olika ämnesområden.

Av de tio lärare som erbjöds delta svarade sju ja och intervjuerna genomfördes under mars-april 2008.

Informanterna kommer alltså från fem olika folkhögskolor, med olika profil och utbud av kurser. Dock har alla skolor givetvis en allmän kurs. Sex av informanterna arbetar i huvudsak på skolans allmänna kurs och en på estetiska profilkurser.

Fyra av informanterna är kvinnor och tre är män. De har börjat arbeta på folkhögskolan utifrån olika skäl; tre som tidigt bestämt sig för att bli folkhögskolelärare utifrån egna, positiva erfarenheter av studier på folkhögskola, två som sökte utannonserade lärartjänster utan tidigare erfarenhet av folkhögskola och två som erbjöds anställning efter att ha vikarierat till och från på skolan.

Utbildningsbakgrunden är skiftande. Inom gruppen finns såväl adjunkter som folkhögskolelärover utbildade och sådana utan formell pedagogisk utbildning. Alla har erfarenhet från andra yrken än lärarens bakom sig.

## **6.5 Genomförandet av intervjuerna**

Jag besökte informanterna på deras arbetsplats på den tidpunkt vi kommit överens om via mailkontakt. Två av informanterna önskade få ta del av frågeställningarna i förhand, medan de andra nöjde sig med den allmänna informationen om intervjuens syfte och ungefärliga innehåll jag beskrivit vid den första förfrågan. (Bilaga 2)

Intervjuerna genomfördes på en ostörd plats, som informanten föreslog, och varade mellan 50 och 75 minuter. Dokumentationen skedde med hjälp av fickminne, något samtliga godkände. Intervjuerna inleddes med att jag informerade om huvuddragen i mitt forskningsprojekt och på vilket sätt intervjuerna skulle bearbetas och redovisas. Jag garanterade anonymitet och konfidentialitet och beskrev hur det inspelade materialet skulle behandlas.

Intervjuerna genomfördes sålunda med informerat samtycke.

Jag utgick från en halvstrukturerad intervju, med en intervjuguide som innehåller en översikt över de ämnen jag ville täcka in och ett antal förslag till frågor (Bilaga 1). Frågornas lydelse och inbördes ordning varierades beroende på hur de olika intervjuerna utvecklade sig. Som Kvale (2007) säger så vilar det på intervjuarens omdöme och känslighet hur strikt man måste följa guiden och hur långt man kan följa med i informantens svar.

Min förförståelse inom området var här till stor hjälp, då jag kunde låta intervjuerna ta mycket personliga vägar, men ändå ringa in de frågeområden jag var intresserad av i samtalet. Varje intervju inleddes med frågan ”Varför började du arbeta på en folkhögskola?” och därefter följde ett samtal som fick helt olika utveckling i de olika intervjuerna. Ett par av informanterna uttryckte oro för att inte ”svara rätt” eller ha missförstått frågan, och där fick jag som intervjuare försöka avdramatisera situationen och locka fram de personliga tankarna. Andra berättade livshistorier och egna minnen i ett flöde av ord och där blev min roll som uppstramare av samtalet viktigare. Varje intervju tog en dryg timme och blev mycket personlig.

## **6.6 Utskrift och bearbetning**

De bandade intervjuerna skrevs av ordagrant, med markeringar för pauser, skratt och tillfälliga avbrott. Jag bevarade respondenternas talspråk i utskriften, med undantag för vissa dialektala ord. De intervjuade fick, innan analys- och bearbetningsarbetet startade, läsa igenom utskriften för att korrigera eventuella missuppfattningar som uppstått vid min avlyssning av inspelningen. Två av de intervjuade justerade några faktauppgifter som personnamn och organisationsförkortningar som nämnts i samtalen, en skrev en komplettering med tankar som dykt upp efter intervjuens avslutande medan resterande inte hade några synpunkter på utskriften. Samtliga uttalade dock att de var imponerade över hur rika samtalen varit och att de tyckte det var lite pinsamt att läsa sitt eget talspråk i skrift.(!)

Kvale (2007) påpekar att ” *Genom utskriften struktureras intervjusamtalet i en form som lämpar sig för närmare analys* ” (sid 155). Vid utskriften av intervjuerna fångades också ad hoc några återkommande teman som jag markerade med granskningskommentarer i marginalen för att användas senare i analysarbetet

Kvale varnar för att utskrifterna kan skapa ett förtingligande av samtalen och reducera dem till en samling ord eller verbala data. Han påpekar att respondenternas berättelser inte samlas in som stenar på en strand, utan de skapas tillsammans med intervjuaren. Därför innebär också den vidare bearbetningen av de utskrivna intervjuerna en fortsatt dialog med texten, där den grundläggande frågan är ”*hur fortsätter jag dialogen med den text som jag har skapat tillsammans med intervjupersonen*” (Kvale, 2007, sid 167).

I bearbetningen av intervjumaterialet har jag först koncentrerat mig på *vad* de olika lärarna berättar om och lyfter fram som väsentligt i sitt arbete, utan krav på att det ska ingå i något mönster eller bekräfta/falsifiera några teser. Jag har bearbetat varje intervju som en självständig berättelse och först i ett andra steg har jag tolkat och jämfört för att finna gemensamma mönster eller samstämmigheter som kan leda till slutsatser. Den begreppsram som låg till grund för mina forskningsfrågor och som jag beskriver i kapitel 4.3, samt min egen förförståelse låg till grund för bearbetnings- och tolkningsarbetet.

## 6.7 Analys

Grundfrågan inför analysarbetet är, enligt Kvale, ”*Hur bär jag mig åt för att komma fram till vad intervjuerna säger om det jag vill veta?*” (2007, sid 164) Den analysmetod jag väljer beror givetvis på ämnet för och syftet med intervjun. De teoretiska utgångspunkterna för vad som undersöks genom intervjuerna, ligger till grund för hur analysen ska ske.

Att analysera betyder att skilja något helt i delar eller moment. Samtidigt som intervjupersonernas berättelser fragmenteras och kategoriseras, måste helheten och sammanhanget beaktas, för att utsagorna ska kunna tolkas trovärdigt. Det handlar om att rekonstruera en lång, och ibland osammanhängande, berättelse så den blir möjlig att bearbeta och förmedla vidare. ”*Hur kan jag rekonstruera den ursprungliga historia som berättades av intervjupersonen till en historia som jag vill berätta för min publik*” (Kvale, 2007, sid 168).

Jag har framför allt använt mig av det Kvale benämner ”meningskategorisering” i mitt analysarbete. Redan vid utformandet av intervjuguiden skedde en preliminär kategorisering utifrån de forskningsfrågor jag ställt.

Under intervjuerna och utskrifterna av dem, trädde delvis nya mönster och kategorier fram, som i och för sig hade relevans till intervjuguidens kategorier, men samtidigt överskred och utvecklade dem. Detta innebar att jag närmade mig en ”ad hoc – analys” i det senare skedet av analysarbetet. Kvale refererar till Miles och Huberman (1994) och exemplifierar ett antal tänkbara ingredienser i en ad hoc - analys, bland andra att lägga märke till mönster, teman och rimligheter och se vad som hör ihop med vad samt att skapa kontraster och göra jämförelser för att identifiera skillnader och differenser i informanternas berättelser (Kvale, 2007).

Genom att under analysarbetets gång läst om de transkriberade intervjuerna ett flertal tillfällen och successivt konstruerat, dekonstruerat och rekonstruerat kategorier har jag försökt skapa en så mångsidig och representativ bild av informanternas berättelser som möjligt, samtidigt som jag genom att kategorisera dem försökt göra resultatet förmedlingsbart.

### **6.7.1 Förförståelse**

Att tydligt redovisa sin förförståelse och det perspektiv man som forskare använder vid tolkningen är ett kvalitetskriterium i kvalitativ forskning, enligt Staffan Larsson (1994). Svårigheten är att all förförståelse man som forskare har i princip kan påverka tolkningen av det insamlade materialet. Larsson menar att praktiskt sett handlar det om att avgränsa sig till det i förförståelsen som är rimligt relevant. Min förförståelse av fenomenet folkhögskola i allmänhet och folkhögskoleläraryrket i synnerhet har varit av avgörande betydelse i hela arbetsprocessen.

Genom den enkätundersökning jag genomförde 2004 och som refereras i teorigenomgången har teman och specifika faktorer i folkhögskolelärarens uppfattning om sitt uppdrag tydliggjorts. Den fördjupade insikt i problemområdet som intervjustudien gett har sin klangbotten i denna kunskap. Det är genom de glasögon min förförståelse skapat jag tolkat intervjuerna och detta har givetvis också påverkat mig i processen när jag utformat meningsskategorisering, valt representativa citat och dragit slutsatser.

### **6.8 Validitet & reliabilitet**

Validitet och reliabilitet måste värderas på ett delvis annorlunda sätt i studier med kvalitativ inriktning jämfört med studier med kvantitativ inriktning. Holme och Solvang (1997) menar att problemet att få giltig, valid, information är betydligt mindre i kvalitativa än kvantitativa studier, eftersom vi i den kvalitativa studien har mycket större närhet till det som studeras. Genom att informanterna och intervjuaren utvecklar svaren i dialog, sker en kontinuerlig validering. Genom att jag dessutom låtit informanterna läsa utskrifterna och kommentera dem anser jag att intervjuerna håller god validitet och reliabilitet.

Man kan också söka uppnå validitet genom att använda flera olika undersökningsinstrument, triangulering (Cohen, 2001). För att kunna förklara det komplexa i mänskligt beteende kan det vara av stort värde att undersöka med flera olika metoder. Genom att först genomföra en explorativ enkätundersökning och utifrån resultatet av den identifiera några centrala områden för fördjupade intervjuer, menar jag att validiteten i min undersökning förstärkts.

Kvale (2007) strukturerar validering av kvalitativa studier i sju steg. Han beskriver det som en kvalitetskontroll som pågår genom forskningsprocessens alla stadier. Validitet kan ses som en form av hantverksskicklighet där valideringen är beroende av forskarens förmåga att kontrollera, ifrågasätta och teoretiskt tolka sina resultat och att en del av en studies validitet har att göra med förfaringsättet.

Validitet och reliabilitet i studier med kvalitativ inriktning handlar alltså bland annat om att kunna beskriva att man har samlat in och bearbetat data på ett systematiskt och hederligt sätt. I den slutliga rapporten beskriver man även förutsättningarna inför projektet och hur resultaten under processen har vuxit fram. Jag har försökt att uppfylla detta krav i min uppsats.

#### *Reliabilitet*

Med reliabilitet menas att den kunskap som kommer fram är framtagen på ett tillförlitligt sätt, att det inte finns okontrollerade tillfälliga fel som grumlar kunskapsutvecklingen. Inom kvantitativ forskning är reliabilitet lika med reproducerbarhet

Reproducerbarhet betyder att undersökningens resultat har konsistens och är möjliga att återskapa över tid, med användning av olika undersökningsinstrument eller med andra undersökningsgrupper (Cohen, 2001). I kvalitativa undersökningar handlar reliabiliteten om överensstämmelsen mellan forskarens samlade data och vad som faktiskt hände i den undersökta situationen.

Kvale (2007) behandlar frågor om reliabilitet under såväl intervjun, utskriften som analysen. Forskarens förmåga att undvika ledande frågor och godtyckligt tolkande av materialet betonas också. Samtidigt betonar han att även om godtycklig subjektivitet från forskarens sida givetvis skall motverkas, så kan en för stark tonvikt på reliabiliteten i kvalitativa studier motverka kreativitet och föränderlighet. Jag har i min forskning försökt att balansera denna dubbelsidighet.

## 7. Etiska överväganden

Enlig Cohen handlar de etiska kraven inom alla forskning i grunden om respekt för de som ingår i, eller påverkas av undersökningen. Det kan vara en konflikt mellan det vetenskapliga kravet på sanningssökande och undersökningssubjektens rättigheter och intressen som kan hotas av undersökningens resultat och man är tvingad att göra en avvägning mellan ”costs” och ”benefits” (Cohen, 2001). Är konsekvenserna av min undersökning tillräckligt betydelsefulla att genomförandet av den är etiskt försvarbar?

En intervjuundersökning är ett moraliskt företag, menar Kvale (2007). Det finns inga uttryckliga regler eller klara lösningar för de etiska problem som kan uppstå i en intervjuundersökning, men Kvale ger ändå några förhållningsregler, eller ramar, att hålla sig till. Jag utgår från dessa i min beskrivning i detta kapitel

Begreppet ”informed consent”, informerat samtycke, är grundläggande (Kvale, 2007; Holme och Solvang, 1997; Cohen, 2001). Detta begrepp innefattar den procedur då respondenterna får sådan information om forskningen att de kan fatta beslut om att vara med eller att stå över. Jag har genom att erbjuda frivilligt deltagande i min undersökning och tydligt klargjort syfte, innehåll och användande av resultaten för de medverkande försäkrat mig om att de vet vad deras medverkan innebär. Jag berättade också att intervju svaren skulle citeras i min redovisning och ingen av informanterna såg några hinder i detta.

Genom att låta informanterna läsa igenom mina transkriptioner och ge dem möjligheten att justera eller komplettera dem, har risken för att de tillskrivits åsikter som inte yttrats minimerats.

Etiska frågor i analysarbetet är hur djupt och kritiskt intervju svaren kan tolkas och analyseras. Jag har inte låtit informanterna ta del av min analys och tolkning av intervjuerna, men försökt undvika spekulativa tolkningar av enskilda yttranden för att få ett mer ”uppseendeväckande” resultat.

Frågorna om informanternas anonymitet och konfidentialitet är grundläggande. Givetvis är de intervjuade lärarna inte anonyma för mig som intervjuare, men jag försäkrade dem att deras utsagor skulle anonymiseras och behandlas konfidentiellt i min rapport. I min redovisning har jag också anonymiserat dem så långt jag kunnat, utan att behöva utelämna väsentligt innehåll i deras berättelser. Jag har inte angett vilken skola de arbetar på, deras ålder eller kön eller vilka ämnen de undervisar i, även om dessa uppgifter i vissa lägen skulle kunna öka förståelsen för deras olika åsikter i resultatredovisningen.

Frågan om vilka konsekvenser den publicerade forskningsrapporten kan få för de intervjuade eller den skola de representerar måste tas i beaktande. Eftersom ämnet för min undersökning inte berör missförhållanden eller konflikter på arbetsplatsen, utan enbart koncentrerar sig på lärarnas beskrivning av sina pedagogiska och ideologiska överväganden för arbetet, finns inget i rapporten som riskerar obehag för de inblandade. De kritiska synpunkter på ledning och kollegor som uttrycktes i intervjuerna har jag inte citerat i rapporten, dels av etiska skäl, dels för att de inte berikade svaren på mina frågeställningar.

## 8 Resultat

Resultat av intervjuundersökningar kan presenteras på olika sätt. Det vanligaste sättet är att göra det genom citat (Kvale, 2007; Holme och Solvang, 1997). De valda citaten ska ge en bild av intervjusamtalet och exemplifiera de utsagor som använts i min analys (Kvale, 2007) Det är utifrån denna princip citaten i min resultatredovisning är valda.

Vid bearbetningen av intervjuerna har jag först ”destillerat” materialet, d v s försökt plocka ut essensen ur intervjuvaren, för att få fram de grundläggande tankarna de olika lärarna gett uttryck för när de reflekterat över sitt uppdrag. Därefter har jag kategoriserat några teman i lärarnas berättelser som återkommer i de olika intervjuerna och kring dessa, samt den litteratur som redovisats, spunnit mitt resonemang i resultatredovisningen.

I de riktlinjer för rapportering av intervjuцитat som Kvale rekommenderar anger han att forskaren bör ge en referensram för de valda citaten och tolkningarna av dessa. Denna ram kan hämtas från såväl informantens livsvärld som från forskarens teoretiska modeller (sid 240).

Jag har i min resultatredovisning alltså försökt att kontextualisera citaten genom tematiseringen och jag har rubricerat de olika temana som:

- *Att vara lärare på folkhögskola är annorlunda*
- *Det mellanmännsliga mötet*
- *Kursdeltagaren som subjekt*
- *Att skapa lärande*
- *Kunskap eller redskap?*
- *Folkbildningsbegreppet formuleras utifrån praktiken*
- *Spänningen mellan ideal och praxis*

Jag har valt att presentera resultatet från intervjuerna med dessa teman som rubriker. Jag har också kopplat citaten från informanterna till den fakta och de teorier jag tidigare presenterat. Jag har benämnt de intervjuade Lärare A, B, C, D, E, F och G

### 8.1 Att vara lärare på folkhögskola är annorlunda

Lärarna i undersökningen har olika ingångar till folkhögskolan som arbetsplats men de delar upplevelsen av att mötet med folkhögskolan förändrat dem. Det tycks finnas en praktik framväxt ur folkhögskolans verksamhetstradition som lärarna beskriver som något annat än vad ”skola” normalt förknippas med. Detta annorlunda, eller ”särarten” har visat sig för lärarna i vardagserfarenheten och mötet med skolformen beskrivs av ett par av informanterna som ganska omtumlande:

*”När jag först fick jobbet och började på skolan då kanske jag inte riktigt insåg vad det var för typ av jobb jag fått egentligen, utan tänkte mig kanske mer traditionell skola om man säger så....den stora skillnaden var ju att dom på universitetet var mycket mer självgående om man säger så, tog mer eget ansvar och kanske inte behövde så mycket stöttning. Och det trodde jag först när jag började, det här är ju vuxna människor och dom klarar sig väl själva i mångt och mycket. Men sin insåg jag väl att..ja, dom kanske behöver en annan typ av stöttning då, det här med att bygga självförtroende och studieteknik, ja..såna saker. Vilket jag helt bortsåg ifrån när jag jobbade på lärarutbildningen, där man gick dit och körde sitt..race om man säger så..” (Lärare G)*

*..helt plötsligt skulle jag tänka på ett annat sätt. Jag skulle inte tänka genom boken. Det var inte att ta en bok, gå in och ställa sig och prata, ha en föreläsning och dom skulle jobba med det och det och det, utan det kändes väldigt förvirrat och nu måste jag tänka till här...Sen var*

*det ju när jag började jobba med eleverna..kollegorna hade jag nog inte så mycket hjälp av för..jag var väldigt ensam i början, det måste jag säga..Idag är det ju ..men då var det ensamt. Ja, jag kände mig mycket, mycket ensam de första åren, om jag säger. Då försökte jag nog mest lyssna mig till eleverna, deltagarna. (Lärare C)*

Bland informanterna finns också lärare som aktivt sökt sig till folkhögskolan för att de där funnit ett forum som passat deras ideal. De berättar om egna upplevelser av studier på folkhögskolan, som blev en vändpunkt i deras liv, och denna positiva erfarenhet önskar de sprida till andra människor så de också kan få ta del av liknande upplevelser:  
*..jag blev bekräftad i det jag gjorde..”kan jag göra det här?” ”Ja men prova då!” ”Det kanske du kan göra själv, du kanske inte behöver tänka att nån annan ska komma hit och göra det” Men hur? ”Ja men gör som du säger..”  
Det är att hela tiden bli bekräftad i sina tankar och stöttad i att kanske pröva det i praktiken också. Det sitter i än..att våga kliva över trösklar och göra det som inte går att göra, det finns inte som argument när jag träffar människor (Lärare B)*

*”Lärare på folkhögskola var jag övertygad om att jag ville bli och det hade nog mycket att göra med det sätt jag hade blivit bemött här och som inte liknar de sätt och de erfarenheter jag hade från skolan i övrigt...för jag hatade gruvligt allt som hade med skola att göra, så blev jag bemött på ett annat sätt och då tänkte jag ”så vill jag bemöta folk”. Det är ett värdigt sätt att gå i skolan och jag lyckades ta vara på mina förmågor på ett vettigt sätt så jag kom vidare. Det var grunden i det”.(Lärare D)*

Samtliga informanter beskriver också på olika sätt, hur deras roll som lärare skiljer sig från en traditionell syn på läraren som överordnad, eller åtminstone utanförställd kursdeltagarna:  
*Alla har nånting att bidra med och jag är ju en av dom även om jag är den som organiserar och har en större tanke med varför vi gör det vi gör men jag vill inte va på en annan nivå än dom andra i gruppen..Vi är där tillsammans. Jag vill inte att man har nån annan respekt för mig för att jag är lärare än nån annan kursdeltagare, alla har samma värde. (Lärare F)*

En av informanterna har också utbildat sig till folkhögskolelärare vid Linköpings universitet och menar att lärarens handlingsrationalitet präglas av vilken bakgrund och lärarutbildning man har:

*”Men jag upplever att det är en bidragande orsak till de här skillnaderna hur vi funkar som lärare. Dom som har gått F-programmet verkar ha lite mer självklart det jag upplever som riktigt, än dom som inte har gjort det och..kanske dom som har gått folkhögskola också, eller har haft hårt arbete.” (Lärare B)*

Samtliga informanter berättar om hur lärarrollen växt fram utifrån de praktiska erfarenheterna. Någon uttalad inskolning eller explicit överföring av påbudna handlingsmönster har inte funnits. Den egna förståelsen av skolformen och behovet att lösa arbetsuppgifterna man ställts inför har format den lärarroll man iklätt sig:

*”Jag visste inte egentligen vad det var utan mer att det var en chans att få en plats och det var viktigt för mig”(Lärare A)*

*”Alltså jag har ingen arbetsbeskrivning vad jag formellt är ålagd att göra och så där, utan jag har ju fått lära mig under resans gång, då. Utan jag upptäckte kanske mer..praktiskt då att det var vissa skillnader..” (Lärare G)*

”Handlingsrationalitet utifrån vardagserfarenhet” – mycket tyder på, enligt lärarnas berättelser, att detta begrepp beskriver hur en folkhögskolelärare skapas.

*”Jag hade väl egentligen inte tänkt mig att bli lärare... Så fick jag prova mig fram här undan för undan och det är liksom genom trial and error som man säger..(skratt)..och hjälp av äldre kollegor som jag undan för undan på något sätt hittat min lärarroll, eller vad man ska kalla det..” (Lärare E)*

De lärare som inte hade någon tidigare erfarenhet av skolformen beskriver hur deras yrkesroll utmejslas utifrån den lokala kontexten, med tillhörande kodsysteem och skolkultur, vilket ibland kan upplevas ganska frustrerande:

*”jag vill gärna ha lite ordning på allting, så där...jag vill att eleverna ska komma i tid och att läxorna ska göras och därför har jag gärna lite striktare, det kanske inte passar så där jättebra ihop....med folkhögskola.” (Lärare A)*

*”Alltså när jag först fick jobbet och började på skolan då kanske jag inte riktigt insåg vad det var för typ av jobb jag fått egentligen, utan tänkte mig kanske mer traditionell skola om man säger så.. här har jag väl känt att det gäller att vara hyfsad på det mesta, att man måste vara ganska allround, så att säga. Samhällskunskap är ju mitt huvudämne och jag kan ju inte bara gå in och prata demokratins utveckling och tro att det räcker, utan..det krävs så mycket mer, alltså...alltifrån att täcka upp för andra ämnen som jag inte är utbildad i till att fixa såna här praktiska saker åt eleverna, eller hjälpa dom att fixa praktiska saker i alla fall. Alltifrån bidragsansökningar till vart ska jag ta vägen under lovet när jag inte är välkommen hem till mamma..” (Lärare G)*

Samtliga informanter beskriver, som nämnts, hur friheten och självständigheten i folkhögskolelärararbetet också inneburit frånvaron av instruktion och handledning som nyanställd. Några av dem tar inte upp detta förhållande som något problem, medan andra berättar om hur denna kultur inneburit ganska hårda prövoår på skolan

*”Jag kände mig mycket, mycket ensam de första åren, om jag säger. Då försökte jag nog mest lyssna mig till eleverna, deltagarna. Jag försökte nog..jag upptäckte rätt snabbt att ..ja det kollegorna sa var ju det här att ”vi sätter inte betyg”, att man inte ska göra skrivningar och så..det var väl av det lilla jag bildade mig en uppfattning av att här finns det utrymme att jobba på ett annat sätt.. Men sen fick jag nog jobba mig fram själv..” (Lärare C)*

## **8.2 Det mellanmännsliga mötet**

Det första lärare B tänker på i sitt uppdrag är mötet med människan. Själva ämnena är i det perspektivet endast den vardagliga arbetsuppgift man samlas kring, men det viktiga som kännetecknar folkhögskolan är för den personliga utveckling som uppstår genom samtalet och mötet:

*”Utgångsläget är folk och inte läroboken, om man säger så...jag har rätten att se varje människa där den är” (Lärare B)*

Det pedagogiska mötet sker inte bara mellan läraren och kursdeltagaren, utan också mellan kursdeltagarna. Folkhögskolan beskrivs av flera respondenter som en alternativ offentlighet, ett forum för socialt och kulturellt gränsöverskridande möten:

*Alltså dom goda samtalen är nåt av det bästa som folkhögskolan har att erbjuda...tiden till det och att man får tid att prata med dom som man aldrig skulle prata med i andra fall, för här träffas alla sorters människor (Lärare F)*

*En mötesplats som ska spegla samhället, tycker jag..där vi ska lära av varann och av varandras situationer. Jag tror att alla människor har med sig, ja vi bär väl alla på nån slags*

*ryggsäck med erfarenheter och så och alla tar med sig det in i det mötet som sker där..att människor växer och utvecklas...(Lärare G)*

Mötet och samtalet mellan människor betonades redan av folkbildningspionjären Grundtvig som en bärande pedagogisk idé. I motsats till de gamla latinskolornas föreläsningar, förhör och prov ställde Grundtvig det fria meningsutbytet och det pedagogiska samtalet. Lärarna jag intervjuat uttrycker sig som moderna utövare av detta pedagogiska ideal, och de ”latinskolor” man ser sig som alternativ till idag är ungdomsgymnasiet och komvux:

*.. man ser hela personen på ett annat sätt om jag jämför med hur det var på gymnasiet. Där gick man efter hur många timmar en kurs var på, och sedan hade man en bok och räknade ut hur många sidor man skulle göra på varje lektion. Här är det inte mindre arbete som lärare, definitivt inte för man har många fler planer i huvudet, liksom, nästan lika många som man har deltagare, men det tycker jag är typiskt att man ser hela personen på ett annat sätt, mer individuellt. Tycker nog jag..(Lärare C)*

Andemeningen i Grundtvigs landsman Kirkegaard´s kända devis ”för att hjälpa en annan människa måste jag möta henne där hon är” återkommer i de olika intervjuerna. Just att möta varje kursdeltagare som individ och utgå från dennes livssituation, förförståelse och personlighet är ett genomgående tema i lärarnas berättelser:

*Jag tror det är grejen, här kommer du inte in som olika personer i en maskin och så ska de formas lika allihop och så har det blivit ett resultat. Alltså, folkhögskolans särart kanske handlar om.., att man kan vara olika och utgå från olika utgångspunkter och vi når aldrig lika långt, vi når olika långt, men förhoppningsvis nådde vi det som var viktigast för oss..(Lärare B)*

### **8.3 Kursdeltagaren som subjekt**

Att folkbildningen ska vara livsvärldsförankrad, d v s utgå från deltagarnas behov och erfarenheter, bekräftas i de intervjuade lärarnas beskrivning. Den enskilde kursdeltagaren, med sin unika bakgrund, sina särskilda behov och sin personlighet beskrivs av samtliga respondenter som den främste uppdragsgivaren: Några uttrycker tydligt kursdeltagarens tolkningsföreträdare beträffande lärandets inriktning:

*Jag fokuserar inte på andra saker utan mest på vad deltagarna ska få och att man diskuterar med dem, vad är det dom vill ha när dom kommer? (Lärare C)*

*Man får jobba i den takt man själv är i. Man kan varva grupparbeten med individuellt arbete...man har ju så olika tempo i sig. Nån behöver ha tre saker på gång samtidigt för att inte gå i taket och nån annan behöver kanske tre veckor på en enda grej. Då kan dom få det (Lärare F)*

*Mitt uppdrag är ju att se till att alla får sina behov uppfyllda..det är nog så jag ser det..att jag är deras handledare, för det är som jag brukar säga, jag kan inte lära dom nånting men jag kan vara deras redskap så dom kan lära sig (Lärare C)*

Men det finns också informanter som mer betonar förhandlade överenskommelser om mål och prestation mellan läraren och kursdeltagaren

*Jag menar att kommunikationen ska vara att vi pratar den individuella utvecklingen, att där ska det finns mål som alla når...Det kan vara hur lågt som helst, det här målet i förhållande till utgångsläget, men dom ska nå det (Lärare B)*

Upprättelse och främjande är begrepp som återkommer i intervjuerna. Samtliga respondenter menar att många kursdeltagare har dåliga erfarenheter av det allmänna skolsystemet och saknar självförtroende. Att frigöra kursdeltagarna från underordning och dålig självtillit och stället lyfta fram och bekräfta deras kompetenser nämner respondenterna som kärnan i sitt folkbildande arbete:

*”Den första tiden handlar det om att avprogrammera gamla skolan, för gymnasieskolan idag handlar om att inte misslyckas, du har inte råd att misslyckas du har ingen tid och chans att göra om det och jag vill att det ska vara tvärtom, jag vill att du ska få tid att göra massor med misstag, och det är inte misstag utan ett annat sätt att skaffa kunskap på”* (Lärare B)

*..det är ju att bli sedda som en person och vi försöker ju plocka fram det dom är bra på, inte trycka ned det som är dåligt utan lyfta fram varje grej som är bra* (Lärare C)

Att hjälpa kursdeltagarna att våga, att bli av med spärrar för sitt lärande, beskrivs av samtliga informanter som en väsentlig del i arbetet:

*..det är mycket jobb med just personer som måste övervinna rädslor och så...särskilt i matematiken då..Så det är väl en viktig uppgift jag har..att försöka hitta olika ingångar och olika vägar att möta dom människorna och försöka visa att det här är inte så farligt som du inbillar dig* (Lärare E)

Folkhögskolans frihet från centrala styrdokument i form av läro- eller kursplaner nämns i flera av intervjuerna som en förutsättning för detta:

*Nummer ett; jag har inget centralt styrdokument som säger att det här ska du ha gjort. Det är det första och det viktigaste, vilket gör att jag istället kan sätta den studerande på styrdokumentets plats..och därifrån göra dom saker som behövs. Den studerande i centrum istället för styrdokumentet. Det tycker jag är den viktigaste delen av vad folkhögskolan gör* (Lärare D)

*”Det är fritt, det är bara att du arbetar hur du vill, det finns ju ingen läroplan som man måste följa....Jag kan göra det på mitt eget sätt och är inte tvungen att anpassa mig”* (Lärare A)

Just avsaknaden av centrala styrdokument och frånvaron av individuell betygssättning är alltså ett par av grundfundamenten i folkhögskolans kultur och lyfts även fram i de officiella dokument som beskriver skolformens särart. Samtidigt är ju en skola, per definition, en plats där kunskap skapas och lärande sker. Hur beskriver informanterna då att lärande skapas utifrån folkhögskolans särskilda villkor och vilken syn på kunskap bär man med sig i sitt pedagogiska arbete?

## **8.4 Att skapa lärande**

Samtliga intervjuade lärare beskriver kursdeltagarnas personliga utveckling som folkhögskolans väsentligaste uppgift. Genom att visa på möjligheter, vidga perspektiv och ”öppna dörrar” kan läraren hjälpa kursdeltagaren vidare i en emancipationsprocess vars syfte är att öka individens möjligheter i samhället:

*”Man behöver lära hur man lär sig och man behöver veta hur man tar reda på det man vill veta, såna saker har jag litegrann som ett mantra. Det är så viktigt att man kan detta. Om det inte är nåt jag kan så kan man ta reda på det. Det kan betyda att man vågar prova lite mer. Och sen att känna sig själv, det här med självkänsla och självkänedom, det är ju nyckeln..det är ju underlag för lärandet..och väcker styrkan att be om råd, att våga fråga, att våga ifrågasätta, ta ställning. När detta kommer så blir det lärande...”* (Lärare B)

Det handlar om att frigöra inneboende resurser och vidga individens handlingsutrymme i tillvaron:

*Jag tror att folk kommer hit för att dom söker förändring. Hur kan jag hjälpa dom i den processen? Vad är det som dom egentligen vill som dom inte säger? Många gånger. Hur tar jag fram det? Och då blir man kanske väldigt nära med folk. Väldigt, väldigt nära som gör att man kan få fram det. (Lärare D)*

Kursdeltagaren ska inte behandlas som okunnig och i behov av bildning, utan som en person med stora, dolda resurser. I detta synsätt ligger också en respekt för individens åsikter och värderingar som, enligt intervjuaren, måste få komma fram och tas tillvara.

*”Och det är alltså sånt som inte varit värderat och som också kommer igen i min syn på folkbildning. De här människorna det handlar om därute, var inte värderade för sin kunskap, därför blev kunskapen tyst” (Lärare D)*

*”Det är att hela tiden bli bekräftad i sina tankar och stöttad i att kanske pröva det i praktiken också. Det sitter i än..att våga kliva över trösklar och göra det som inte går att göra, det finns inte som argument när jag träffar människor, det där ska vi nog bryta ner och det där ska vi nog brygga över, jag kan ju verkligen säga det, jag kan ju verkligen tala för det...” (Lärare B)*

Verklighets- situations- och individuell anpassning av studierna förutsätter stor flexibilitet hos läraren. Informanterna berättar om hur undervisningen ofta organiseras så att olika individers önskemål kan tillgodoses:

*Ja, jag försöker ju prata med dom och så brukar jag säga ”hur lär du bäst”? Tycker du om att läsa? Tycker du bättre om att lyssna? Tycker du bättre om att ta på saker och ting? Eller vill du ha en kombination? Vad passar dig bäst? En del vill ju känna på saker, ta på saker, eller vid datorn, en del tycker det är bäst när jag sitter bredvid, dom får göra saker och jag berättar hur dom ska göra. En del vill sätta sig och läsa i boken och sedan prova själv Jag brukar försöka att hitta olika sätt (Lärare C)*

Att studiegrupperna dessutom innehåller kursdeltagare med mycket stor spridning av förkunskaper och studieförmåga, innebär att läraren måste organisera lärandetillfällena i flera nivåer:

*Alltså, jag kan inte bara förbereda mig för ett spår utan ha åtminstone två, tre spår i alla fall för att tillgodogöra de här olika nivåerna som finns (Lärare F)*

Studiebesök, praktisk tillämpning, konkreta upplevelser betonas av samtliga intervjuade lärare som mycket viktigt. Att lära genom att göra och uppleva

*Vi har till exempel ibland då vi har matte räknat på hastigheter och tid och så, då har vi åkt pulka här i backen och tagit tid och räknat ut våra hastigheter. Det är ett sätt att göra en sån..del mer påtaglig på nåt sätt. Vi går ut och mäter, träd eller vi gör sådana lite mer handgripliga grejer, även inne i klassrummet försöker mer laborativa grejer kan man beskriva det som...Det är väl så jag försöker. (Lärare E)*

Många av de kursdeltagare som går på folkhögskolan tillhör de, som i den tidigare statsbidragsförordningen kallade, ”prioriterade grupperna”. Det handlar om ”utbildningsmässigt, socialt och kulturellt missgynnade personer”. (SFS 1991:977). Det framkommer också i intervjuerna att lärarna upplever att kursdeltagarna blivit bräckligare och osäkrare under senare år. Fler med läs- och skrivsvårigheter kommer till skolan. Samtliga

intervjuade uttrycker en stark empati med kursdeltagarna, och menar att de inte fått relevant uppmärksamhet och stöd i sin tidigare skolgång:

*Och många av dom som läser allmän kurs hos oss, dom har ju på nåt vis, kanske misslyckats på gymnasiet och jag vill ju att dom ska känna att här har jag växt, jag får vara den jag är och jag tog mig ju faktiskt igenom och nu kan jag gå vidare och vara lite mer rak i ryggen än dom kanske var för ett år sedan ..Inse att dom faktiskt är värda nåt..Det är svårt alltså för många, speciellt...ja, speciellt dom som har många misslyckanden bakom sig då är det svårt...att få dom att inse att dom faktiskt duger som dom är (Lärare G)*

*"För min del önskar jag att det fanns mer resurser för de som är dyslektiker, så man kunde hjälpa dem ännu bättre och jag försöker tillgodose dem så gott jag kan, men jag önskar vi kunde göra det ännu bättre..för de med dolda hinder.." (Lärare C)*

## **8.5 Kunskap eller redskap?**

Den kunskap de intervjuade lärarna talar om är i mångt och mycket processkunskap. Man betonar inte ämnets teoretiska byggstenar, utan det förhållningssätt individen utvecklar till kunskap och lärande. Kärnan i undervisningen blir någon form av livskunskap:

*"..att ge mina kursdeltagare möjligheter att växa och få vara med på deras resa. Ge dem högt i tak, att tillåta olika åsikter att få finnas...Dela med sig av livserfarenheter, att diskutera livet, inte bara det ämne man råkar ha, utan det handlar om livssyn, medmänsklighet"*  
(Lärare B)

*"..att man inte bara lär sig en sak idag för en skrivning utan man har det med sig och då är det inte bara 1 plus 1 är 2 utan det kanske är hur man uppför sig mot varann och att man respekterar varann. Ja..fungerar i samhället också"* (Lärare C)

Detta utesluter dock inte faktakunskaper, men det är mer förmågan att finna kunskaper när man behöver dem, än att lära in givna fakta som framhålls:

*"Kunskap för mig, det handlar dels om faktakunskaper, så här funkar ett kommunfullmäktigemöte, punkt slut så är det. Men sedan handlar det också väldigt mycket om, informationen är ju så tillgänglig idag, att mycket av min undervisning handlar om att man måste kanske inte fokusera så mycket på vilket årtal det var det där hände, eller hur många är dom som sitter i den nämnden eller, utan mer att förstå samband och sammanhang, för dom här faktakunskaperna dom kan man inhämta ganska lätt nu"* (Lärare G)

Samtidigt uttrycker ett par av informanterna en ambivalens när det gäller vilken typ av kunskap som de anser kursdeltagarna bör tillägna sig. Särskilt när man som lärare ska utdela gymnasiebehörighet i ämnen menar uttrycker de att även traditionella faktakunskaper måste beaktas:

*"Jag kan ta som exempel först året jag jobbade så kom jag in efter halva läsåret och skulle ha historia, då, och då var det elever, dom ville bara läsa sådär filmens historia och fotbollens historia, alltså du vet på det viset och då kände jag att ska jag intyga historia A-behörighet här så är det ju faktiskt bra om dom känner till demokratins utveckling under antiken till exempel, varför det ser ut i världen som det gör med tanke på de tvåhundra senaste åren och så där, det går ju inte bara att titta på Charlie Chaplin och Maradona"* (Lärare G)

*"Jag intygar att den här personen är klar med sin historia A och alltså därför är behörig att söka vad det nu är. Om den personen sätter sig på ett universitet till exempel eller en högskola och inte egentligen gått igenom en A-kurs så dels..ja, folkhögskolans rykte; "vad är det för elever dom släpper ut och vad har dom för kunskaper egentligen", men också ansvar*

*emot den enskild individen att här intygar jag att du faktiskt har kläm på historien i det här fallet” (Lärare F)*

När det kommer till behörighetsgivande studier, så uttrycker ingen av informanterna någon egen beskrivning av vilka kunskaper detta inbegriper. Det vanliga förhållningssättet är att man tittar på kursplanen för gymnasieskolan och därefter handskas ganska fritt med innehållet:

*”Det är klart att det ställer lite högre krav, om man vet att de vill ha detsamma som gymnasiet, då tar jag upp den frågan. Det här kräver jag att ni ska göra, men sen kanske vi lägger upp det på ett annat sätt så de när det, vi kanske inte behöver gå efter boken på samma sätt” (Lärare C)*

*”Vi har ju en mapp för varje individ där vi ser vad dom gör och inte har gjort och vad dom måste göra, ser vi att nån inte ja, så får dom lite extra uppgifter kanske, uppdrag, till vi tänker ”nu har du så att säga fyllt din kvot för att få godkänt”. Så det är ju inte...vi kör ju väldigt lite böcker, det är sällan... man behöver inte slaviskt följa de där kurserna, utan...det är litegrann mellan tummen och pekfingret så, man får känna efter, tycker jag (Lärare E)*

## **8.6 Folkbildningsbegreppet formuleras utifrån praktiken**

Vilka är ”folket”? Vad innebär ”bildning”? Som redan framgått finns ingen enhetlig definition på dessa grundläggande begrepp. Det återspeglas också i mina intervjuer. Bernt Gustavsson menar att man bör skilja mellan *ordet* folkbildning, *begreppet* folkbildning och *företeelsen* folkbildning för att bättre klargöra vad vi menar (Bergstedt/Larsson, 1995).

Helt fria möten mellan människor som kommer tillsammans i avsikt att förändra sig själva eller sig själva förekommer alltid och överallt. Men då handlar det mer om ”självbildning”, bildning utan yttre påverkan. Det är när dessa möten och studier blir tillrättalagda, formbestämda och organiserade som folkbildning uppstår (Sundgren, 1986). Folkbildning som företeelse är, enligt detta synsätt, den verksamhet som bedrivs på institutioner, folkhögskolor eller studieförbund. Det är också folkhögskolan som folkbildningsföreteelse de intervjuade lärarna av naturliga skäl utgår ifrån.

Men ordet och begreppet folkbildning upplevs och tolkas på delvis olika sätt av lärarna. Det kan vara en helt individuell fråga:

*”Det är så svårt för det kan ju vara så mycket. Det är ju inte samma sak för varje människa, för varje studerande, vad som blir deras folkbildning” (Lärare B)*

*”Folkbildning för mig det är att deltagarna som går här får läsa individuellt och att vi ser hela människan. Att var och en utvecklas på sitt sätt.” (Lärare C)*

Det kan vara något som i första hand inte handlar om att tillägna sig teoretiska kunskaper, utan att utvecklas som människa och få kontroll över sitt eget liv:

*”Jag tycker man måste se det som en minst lika viktig bit som att dom ska lära sig, till exempel vad kvadratrotten är, så kanske det är viktigare att jag lägger tid på att hjälpa dom här människorna att nån sorts struktur i sin kaotiska tillvaro, för det har vi faktiskt några som behöver, och då kanske det är viktigare på något vis och det kanske också är folkbildning i högsta grad tycker jag.” (Lärare E)*

*”Och många va dom som läser allmän kurs hos oss, dom har ju på nåt vis, kanske misslyckats på gymnasiet och jag vill ju att dom ska känna att här har jag växt, jag får vara den jag är*

*och jag tog mig ju faktiskt igenom och nu kan jag gå vidare och vara lite mer rak i ryggen än dom kanske var för ett år sedan ..Inse att dom faktiskt är värda nåt ” (Lärare G)*

Flera av informanterna beskriver hur man först måste arbeta med kursdeltagarnas självkänsla och motstånd mot studier för att överhuvudtaget kunna arbeta med de teoretiska kunskaperna. Att arbeta med bildning, i bemärkelsen tillägnelse av faktakunskaper och kulturarv, framhålls mycket sparsamt i lärarnas berättelser. Man beskriver sin folkbildande praktik mer som den som krattar i manegen än den som får hästarna att dansa:

*”Jag ser inte mig själv som den där läraren som står framme vid katedern och talar om hela tiden, utan någon sorts resursperson...ja jag vet inte hur jag...du kanske förstår vad jag menar mer, men vi möts, lite mer individuella möten .särskilt i matematiken som jag förstår mer och mer är ett väldigt laddat ämne för många som har misslyckats då och jag har ju haft dom som knappt vågar öppna en mattebok och...då går det ju inte och bedriva någon traditionell katederundervisning utan då gäller det att...kanske till att börja med att försöka kommer över de här första...vad ska man säga..traumana , eller fobierna som dom har, va. Jag har många såna här – det är ju ofta dom som kommer hit till någon sorts andra eller tredje chans...”*

(Lärare E).

*”Det är mycket jobb med just personer som måste övervinna rädslor och så...särskilt i matematiken då..Så det är väl en viktig uppgift jag har..att försöka hitta olika ingångar och olika vägar att möta dom människorna och försöka visa att det här är inte så farligt som du inbillar dig” (Lärare E)*

Med utgångspunkt i erfarenheten av många kursdeltagares låga självkänsla och rädsla för studier, lyfts av informanterna skenbart triviala händelser fram som uttryck för att folkbildning pågår:

*Det var för någon vecka sen och jag var med på utbildningsmässan i Karlstad Jag hade några få kursdeltagare kvar som inte ville gå med fast jag hade tjatat på dem men dom hade ångrat sig i sista stund och då fick dom några uppgifter, varav en liten uppgift var att hitta en dikt. Jag la fram några böcker och dom hade letat upp dikter så nästa dag när jag kom tillbaks och vi träffades som avslutning på den dagen skulle dom läsa de här dikterna. Det hade dom gjort, jättebra. Men så var det en tjej som hade varit sjuk hela tiden, men som kom..den här fredagen var det, och hon satt och lyssna; ”men jag har också en dikt – som jag har skrivit själv”..och den kom hon ihåg utan och innan och då läste hon den, det var på nåt vis folkbildning på ett sätt, tycker jag. Hon rycktes med spontant kan man tycka. Hon hade inte varit med och gjort uppgiften, utan hon bara rycktes med och fick ett litet forum där hon fick läsa sin dikt och hon berättade att hon skrev dikter och hade gjort länge...hade dom i byrålådan.. Det tyckte jag var lite folkbildning, eller vad säger du? (Lärare E)*

Att kunskap är makt och att ökade kunskaper ökar människors möjligheter att påverka sin livssituation och påverka samhällsutvecklingen är ett tema som återkommer i samtliga intervjuades berättelser. Men vad som framför allt kännetecknar just folkbildningens väg till dessa kunskaper uttrycker de på olika sätt.

*”Det viktigaste som finns på en folkhögskola är samhällskunskap för att förstå den värld vi lever i...Det är spännande och det ingår definitivt, skulle jag vilja säga som nummer ett i folkhögskolans uppdrag, sett mer som en institution...Så jag får skilja på uppdragen mot person och som institution...och se skillnad på dom uppdragen...” (Lärare D)*

*”Det jag önskar det är ju att när en kursdeltagare varit här ett år så ska den kursdeltagaren känna sig...modigare, starkare, större i tanken, våga mer, våga ifrågasätta, våga...ta hand*

*om sitt eget liv och veta att man har möjlighet att välja och att man också har ansvar för sitt eget liv Det är väl et samhällsansvar....att man ska bli en hel människa.” (Lärare F)*

Folkbildningen har, som tidigare nämnts, under sin historia utvecklats utifrån olika syften och pålagts växlande förväntningar från statsmakterna. Den kunskapsmässigt och socialt utjämnande funktionen lever kvar medan den ideologiskt-samhällsförändrande dimensionen skjutits i bakgrunden, för att inte säga arkiverats. Folkbildning som en resurs för individen att utöva hobbies och intressen har blivit studieförbundens signum, medan folkhögskolan i stor utsträckning fått en socialt emanciperande funktion för de människor som hamnat utanför utbildning och arbetsliv och blivit föremål för samhällets olika åtgärder. Finansieringen av folkhögskolans verksamhet har också styrts utifrån aktuella samhällsproblem. Även kommuner och arbetsförmedlingar köper i allt högre grad platser och uppdragsutbildningar av folkhögskolan i syfte att finna lösningar på sina problem med människor som cirkulerar runt i olika åtgärder (Sundgren, 1986; Lindgren, 1996).

Detta förhållande är något som tydligt påverkat samtliga intervjuade. Diskrepansen mellan vad folkhögskolan, i deras ögon, skulle kunna vara och vad den de facto är framgår tydligt.

## **8.7 Spänningen mellan ideal och verklighet**

Att de lärare jag intervjuat har tydliga ideal framgår klart i deras berättelser. Det är också tvivelsutan så att många faktorer orsakar svårigheter att leva upp till idealen i den vardagliga undervisningen. Denna diskrepans kan delvis relateras till bildningens konfliktpunkter, utifrån Berndt Gustavssons analys (Gustavsson, 1986). Vari består dessa svårigheter och hur handskas de intervjuade lärarna med den spänning som uppstår mellan ideal och verklighet i sitt yrke?

### **8.7.1 Konflikten mellan fri bildning och behörighetsgivande studier**

Folkbildning kan förstås som en del av upplysningsprojektet, som en strävan att göra människan fri och självständig, men också som ett led i att inordna henne i ett samhälle och före henne med medborgerliga dygder och kompetenser. Det är i dialektiken mellan individens strävan efter autonomi och frigörelse och statens behov av integration och disciplinering som svensk folkbildning uppstår (Sundgren, 2002). Samtidigt är detta, utifrån Gustavssons analys, konfliktpunkten mellan bildning som en fri, oändlig process, och dess motsats, målet eller förebilden som styrande faktor (Gustavsson, 1986).

De lärare jag intervjuat verkar i denna dubbelhet och har alla hittat sin modell för att med bibehållna ideal möta såväl kursdeltagarnas som samhällets ökade krav på behörighetsgivande studier:

*”Så har man inte läst hela kapitlet om..demokrati eller så i boken så har man gjort det här med (studiebesök i)kommunen och intervjuat och sådana saker och det tycker vi..att det väger lika, så att säga” (Lärare E)*

Samtliga intervjuade betonar, som nämnts, att folkhögskolans frihet från centrala kursplaner gör det möjligt att utforma verksamheten flexibla. Kursdeltagarnas efterfrågan på behörigheter i kärnämnen delar informanterna i de som upplever detta som en konflikt i arbetet och de som anser att behörighetsgivning inte är något problem:

*” Det är ingen konflikt. Jag har ju jobbat.. i många år och jag har aldrig sett någon konflikt i det..det är ju bara att svara ”så bra! Hur ska vi jobba så du ska nå dit?” ...Då sätter vi igång. Då gör vi din läroplan” (Lärare D)*

*”Så lite begränsningar blir det ju då, men jag tycker ändå att man rätt fritt få till det ändå. Men man måste ändå ha timmarna, dom får helt enkelt inte ha för mycket frånvaro, dom måste göra vissa uppgifter..Dom kraven har man ju.” (Lärare C)*

*”Alltså jag ska på nåt vis..jag ska klara av och undervisningsmässigt tillfredsställa den..ja, den trettiofemåriga kvinnan som blev förälder väldigt tidigt och som stenhårt jagar behörigheter för att komma in på socionomprogrammet eller nåt sånt där, samtidigt som jag ska kunna tillfredsställa, kanske en stökig kille med missbrukarbakgrund eller kriminell bakgrund. Och nån stans mitt uppe i detta ska jag kunna tillfredsställa en..nån elev som befinner sig inom autismspektrat och behöver ordning och reda och struktur och verkligen tydliga signaler om vad är det jag ska göra och vad är det jag inte ska göra och så där.” (Lärare G)*

*”Splittrande. Utifrån som jag tycker det är bäst att jobba, som jag trivs och som ger mest. Det är inte mitt bästa sätt att jobba på det här som har med behörighet..jag vill komma litegrann ifrån det, jag vill testa andra sätt, jag vill praktisera ihop med dem och det är ju inte lätt då” (Lärare B)*

Trots att flera av informanterna ger en positiv bild av sin förmåga att handskas med behörighetsgivande på ett folkbildningsmässigt sätt, så framgår det i intervjuerna att många lärare upplever att denna nya situation inskränkt det fria och spontana i folkhögskolestudierna.

En av informanterna tycker behörighetsgivande studier skapar så annorlunda utgångspunkter för studierna, så folkhögskolan borde ifrågasätta den typen av studier om man vill slå vakt om den fria bildningen::

*”Vi måste våga säga att det är inte frågan om behörigheter, våga det, pröva det nån gång. Säger man att vi har möjligheter att göra det(ge behörigheter) om ni har gått igenom det och det, ja, då måste vi skapa förutsättningar för att ta oss igenom det och det och det. Och då styr det jättemycket.” (Lärare B)*

### **8.7.2 Konflikten mellan vilka kursdeltagare man får och vilka man skulle vilja ha**

Den generation folkrörelsemänniskor och kulturpersonligheter och den s.k. ”begåvningsreserven”, som under 1900-talets första hälft använde folkbildningen som hävstång i sin strävan bort från underordning och klassförtryck, är historia. I dag har kursdeltagarna vid folkhögskolornas allmänna kurser oftast över tio års skolgång bakom sig, men utan att ha fullföljt gymnasiet eller misslyckats med att få fullständigt slutbetyg. Påfallande många har läs- och skrivsvårigheter och/eller låg självkänsla och bär på en stark skepsis mot skolans värld.

*”Vi har många som kommit på sistone som inte har särskilt bra svenska och flera som förmodligen, eller som vi vet, har en diagnos, som har inlärningssvårigheter..” (Lärare B)*

*” Det är mycket, mycket samtal. Det kan vara allt från har jag klätt mig rätt i dag, nu har jag panik, jag vill inte åka hem på lovet, det går inget bra för min fru och jag bråkar, det är massor av tankar och det spelar ingen roll om det är data eller vad vi gör, det kommer upp.” (Lärare C)*

Folkhögskolans förmåga att flexibelt och pragmatiskt anpassa sig till de aktuella behoven i samhället har historiskt varit en framgångsstrategi. Samtidigt innebär detta förhållande att många verksamma inom folkhögskolan upplever att utrymmet för den fria och frivilliga bildningen urholkas och man används av samhället som en ”åtgärd”:

*”Det tycker jag är jättesvårt även här inne på skolan med uppdrag uppifrån som jag inte kan styra så mycket eftersom vi får de studerande vi får och deras förutsättningar styrs från annat håll..med studiefinansiering och det där.” (Lärare B)*

*”Det kan vara lite..slitsamt att folkhögskolan under perioder används som en arbetsmarknadsåtgärd och så får vi plötsligt jättemånga 40-åringar för att bidragen passar för 40-åringar och så ska vi anpassa oss till det” (Lärare D)*

Som tidigare nämnts uttrycker samtliga intervjuade ett starkt engagemang för kursdeltagarna. Men att så många av dessa kräver mycket stöd och personlig support gör att folkbildningsarbetet får alltmer en socialt understödjande karaktär.

*”Det som kan vara ett hinder är om man har kursdeltagare med allvarliga psykosociala problem. Det blir mindre grupparbeten, mindre livliga diskussioner..det begränsar” (Lärare F)*

*”Vi har rätt många elever med olika typer av svårigheter..som kräver så mycket socialt engagemang..och det är klart det är ju ett lärande i sig..om..om man lyckas förmå en människa att fylla i blanketterna till försäkringskassan själv, till exempel, så har det skett en läroprocess där, naturligtvis. Men sen så kommer samma elev och säger ”men jag vill ju ha min behörighet också” Ja, just det men du har ju haft fullt upp med att få ordning på ditt eget liv först och främst, och så där..så nog finns det hinder, det gör det. (Lärare G)*

Jag kan utläsa en viss frustration hos de intervjuade över att skolan inte är det dynamiska och samhällsengagerade forum man önskar sig. Flera av informanterna uttrycker en viss besvikelse över att kursdeltagarna visar litet intresse för såväl skolsamhället som samhället utanför skolan:

*”..jag önskar att man hade engagerade elever..som håller tider..och gör sina läxor..så man kan..hitta på roliga saker istället för att ringa efter elever som inte kommer. (Lärare A)*

*”Jag skulle nog önska att de var mer engagerade. Det finns några eldsjälar...men inte som nån grupp som driver nåt..” (Lärare E)*

Det finns kursdeltagare som överhuvudtaget inte har några förväntningar på att folkhögskolan ska vara något annat än en variant av vuxenutbildning. Som en av informanterna uttrycker det:

*”Men många av eleverna tror jag ändå uppfattar oss som nån slags Komvux, en variant på Komvux och det är behörigheter man är ute efter.” (Lärare G)*

Men även andra bilder framkommer i lärarnas berättelser. Tillfällen då stort engagemang och aktivitet hos kursdeltagarna råder:

*Sen har vi ju haft en kille som vart avvisningshotad som har bundit ihop skolan alldeles fantastiskt. Dom har engagerat sig på alla möjliga håll. För ett år sen var det tydligt man kunde se där sitter allmän kurs och fikar, där sitter dom andra och fikar, men nu har dom som engagerat sig kring honom har..satt samman hela skolan egentligen, faktiskt. På ett sätt som varit positivt... (Lärare G)*

*”Dom har väldigt mycket diskussioner. Just det här att vi har valt att dom ska få ha sina möten för sig själva, så att även dom som är tysta och förskräckta ska kunna säga något och så väljer dom en som är talesman och som kommer till oss. Det har hänt att dom säger ”nej, dom här lektionerna funkar inte”, men ingen vill ju säga direkt ”jag tycker inte om din*

*lektion". Då har dom en talesman som kommer..Så diskuterar vi lärare hur vi ska göra och om det handlar om en kollega så tar vi upp det på nåt bra sätt och framför vad dom sagt. Det är mycket diskussioner nu, det är internatfrågor och det är allt möjligt. Dom har mycket tankar och idéer."*(Lärare C)

## **8.8 Slutsatser**

Informanternas berättelser innehåller ett brett spektrum av nyanser som berikar förståelsen av hur lärare på folkhögskola tänker och handlar i sin vardag. Bilderna de ger av sitt uppdrag och sin pedagogiska praxis är betydligt mer jordnära i färgskalan än den pastellfärgade folkbildningsretoriken.

Att vara lärare på en folkhögskola beskrivs som annorlunda. Förförståelsen av och föreställningarna om skolformen tycks vara avgörande för hur omtumlande det upplevs att börja arbeta som lärare på en folkhögskola. Någon inskolning i arbetet, eller handledning av erfarna kollegor omnämns inte, utan varje lärare har utformat en handlingsrationalitet utifrån mötet med kursdeltagarna och de lokala betingelserna. Samtidigt framtonar bilden av att ett implicit kodsysteem och en skolkultur, som tycks vara ganska likartad på de olika folkhögskolorna, inympas i lärarna genom atmosfären. I denna "folkhögskoleanda", sprungen mer ur småpratet och många dagliga möten än ur centrala styrdokument, skapas hos den enskilda läraren ett förhållningssätt som bygger på omsorg, dialog, solidaritet med utsatta och ett främjande förhållningssätt.

Det fria, mellanmännsliga mötet mellan vuxna subjekt lyfts av informanterna fram som kärnan i folkbildningen. I motsats till den underordning många av kursdeltagarna upplever i samhället, ska folkhögskolan erbjuda en asyl där man behandlas värdigt och med respekt för sin kunskap och sina erfarenheter. Informanterna menar att det offentliga skolväsendet inte har denna möjlighet att erbjuda jämlika möten, då man är styrd av läroplaner och statliga uppdrag.

I synen på kunskap och lärande framgår också tydligt att de intervjuade lärarna vill distansera sig till instrumentell undervisning och istället arbeta med förståelseskäpande processer utifrån varje enskild kursdeltagares förutsättningar och önskemål. Man betonar inte ämnets teoretiska byggstenar, utan det förhållningssätt individen utvecklar till kunskap och lärande. Kärnan i undervisningen blir någon form av livskunskap.

Folkbildning som begrepp tolkas av informanterna utifrån vardagsverksamheten. Det kan beskrivas som att en enskild kursdeltagare törs läsa en dikt inför klassen, att man klarar av att fylla i en blankett till försäkringskassan eller att man kommer över sin fobi för matematik. Att bidra till folkbildning beskrivs också i termer av att stödja människor så de kan lämna en negativ självbild som obildbara och utveckla framtidstro och se sina möjligheter. Samtidigt uttrycker flera informanter att ökad kunskap om samhället och den värld vi lever i är den viktigaste ingrediensen i bildningsprocessen. Flera av informanterna berättar stolt om positiva exempel när engagemang och intresse för samhällsfrågor väckts hos kursdeltagare. Frågan om folkbildning och behörighetsgivande studier kan kombineras bejakas av de flesta informanterna. Men här framtonar ändå en besvärlighet som man uttrycker sig mer eller mindre bekväm med.

## 9. Diskussion

Syftet med min undersökning var att undersöka hur ett urval lärare vid ett antal folkhögskolor beskriver sitt uppdrag samt hur de uttrycker att de gestaltar och ”lever” denna uppfattning i sitt vardagsarbete. Utifrån resultatet av min intervjustudie, den enkätundersökning som redovisas i kapitel 3 och de analytiska begreppen bildning, handlingsrationalitet, skolkultur, kontext och koder som jag presenterade i kapitel 4, diskuterar jag här kring ämnet för undersökningen. Jag anför också några kritiska frågor kring hur den praxis informanterna beskriver överensstämmer med folkbildningens självbild och särartsbeskrivning.

### 9.1 Metoddiskussion

Enligt Holme och Solvang (1997) avgörs valet av undersökningsmetod av vilket redskap som passar bäst för att uppnå målsättningarna med sin forskning. Varje metod har sina starka och svaga sidor. Den kvalitativa metodens styrka ligger i att den kan ge en djupare förståelse för det problemområde man studerar och, genom närheten till informanterna, gör det möjligt att få en rikare information om helheten och sätta sig in i informantens livssituation och därmed bättre förstå bevekelsegrunderna för dennes tänkande och handlande.

Jag bedömde att en kvalitativ metod var den mest lämpade att uppnå mitt syfte. Att jag valde halvstrukturerade intervjuer och inte observationer som redskap beror på att det var såväl lärarnas tänkande som görande jag ville undersöka. Jag anser att mitt metodval, utifrån dessa förutsättningar, var det lämpligaste. I efterhand kan jag konstatera att frågeställningarna jag utgick ifrån till stor del var relevanta, men ytterligare frågor skulle behövt ställas för att få en djupare förståelse inom vissa områden, framförallt när det gäller informanternas syn på bildning och kunskap.

Kvale (2007) skriver att forskning med intervju som metod är bedrägligt enkelt – det är lätt att börja intervjua utan förberedelse och eftertanke. Eftersom kvalitativ forskning har haft få standardregler och metodologiska konventioner blir det den enskilde forskarens uppgift att utforma undersökningen på så sätt att man uppnår god kvalitet genom hela processen. Jag har genom hela min forskningsprocess följt de råd och rekommendationer som litteratur inom området ger och på så sätt försökt arbeta utifrån ett metodiskt angreppssätt.

Min utgångspunkt i arbetet utvecklades, som tidigare nämnts, med Kvales begrepp från ”malmlätarens” till ”resenärens”, kanske delvis beroende på den spegling och identifikation av mitt eget lärararbete jag gjorde under samtalen med informanterna. Under bearbetnings- och analysfasen gled jag emellanåt dock in i ”malmlätarens” roll, i strävan att finna utsagor som passade in i de provisoriska strukturer som utvecklats och förändrats under arbetets gång.

### 9.2 Validitet och reliabilitet

Min avsikt med undersökningen var att fördjupa förståelsen för hur lärare på folkhögskolan tänker om sitt uppdrag och hur de gestaltar denna förståelse i sin praktik och jag anser att intervjuer var en lämplig metod att göra detta. Genom att använda halvstrukturerade intervjuer, där informanternas utsagor kunnat verifieras och berikas med situationsanpassade följdfrågor anser jag att god validitet har uppnåtts. Givetvis kunde validiteten och reliabiliteten kunnat öka genom att komplettera intervjuerna med observationer. Jag anser dock att jag studerat det jag i mina forskningsfrågor avsåg att studera.

Jag har försökt att ha den s.k. intervju-effekten i åtanke och lagt mig vinn om att behandla samtliga informanter likadant vid intervjuerna. Intervjuerna är genomförda på likartat sätt och i en avspänd och öppenhetlig anda. Jag anser därför att reliabiliteten är hög.

Tänkbara brister i validitets- och reliabilitetshänseende är att informanterna lämnat oriktiga uppgifter, eller friserat sina berättelser, att jag som intervjuare och informanterna tolkat begrepp olika eller att frågor inte förstås som de avsågs. I min analys av intervjuerna har jag dock inte kunnat utläsa några uppenbara exempel på detta. Jag har heller inte verifierat informanternas berättelser genom observationer eller genom att intervjua kursdeltagare och skolläring. Antalet informanter skulle kunnat utökas för att få fler berättelser och en bredare bild av mitt undersökningsområde. Då jag inte inriktade mig på jämförelser och sökande efter generaliserbarhet anser jag att utsagorna från de sju informanterna är tillräckliga för att nå mitt syfte. De gav också en tillräcklig måttnad i materialet, eftersom många utsagor återkom i de olika berättelserna.

En annan aspekt på validitetsfrågan är relationen mellan de kategorier jag använder mig av i analysen av intervjuerna och det empiriska materialet, det vill säga citaten från informanternas berättelser. Under analysprocessen formulerade jag om vissa kategorier, då jag bedömde att den tidigare formuleringen inte var relevant för de citat jag plockat ur intervjuerna. I vissa fall fick citat, efter många genomläsningar och speglade i intervjun som helhet, en ny innebörd för mig och lades åt sidan för att ersättas med nya citat som jag upptäckte på ett tydligare sätt sammanfattade informantens beskrivning. Jag tycker denna växelverkan mellan delar och helhet i min bearbetning har ökat validiteten i undersökningen. Samtidigt är jag medveten om att många av informanternas utsagor skulle kunna tolkas och kategoriseras på delvis annat sätt av en annan forskare med annorlunda förförståelse.

## 9.3 Resultatdiskussion

### 9.3.1 Allt jag tar i blir folkbildning

*"Folkbildning! Det är det vi pratar om. Det är ungefär som att prata om Jesus...alla pratar om honom, ingen har sett honom"* (Citerad folkhögskolelärare i SOU 1996:75)

Kännetecknade för folkbildningens kultur är flexibilitet och oberoende, frivillighet och frihet, frånvaron av styrning från myndigheter och centrala direktiv. Detta ger möjlighet att odla en särart i förhållande till det allmänna utbildningsväsendet, en särart som innefattar såväl folkbildningens som helhet, som de enskilda folkhögskolorna. Tidigare forskning har granskat folkbildningens självförståelse och pekat på att särarten är tydligare i retoriken än i praktiken (Sundgren och Lundin i SOU 2003:94). Den har också belyst svårigheterna för folkbildningen att leva upp till uppdraget att främja demokratin och öka medborgarnas engagemang i samhället (Lindgren, 1996). Lindgren konstaterar att det råder obalans mellan det folkbildarna säger sig vilja göra och vad de faktiskt gör. Folkhögskolan som kontext, och den kollektiva kod som utvecklats hos skolformens aktörer, befinner sig i en korseld mellan statens långsiktiga ambitioner med verksamheten och deltagarnas personliga behov (Lindgren, 1996).

Min undersökning visar att en mycket stor andel av lärarna anser sig känna till folkbildningsuppdraget och de anger också att detta påverkar deras arbete på skolan. Men när de beskriver den dagliga pedagogiska verksamheten på skolan så är det en dominerande intressent som påverkar lärarnas arbete – kursdeltagarna. Och de behov och intressen kursdeltagarna har ska då i det ideala tillståndet vara det som folkhögskolan har till uppdrag att tillgodose. Vad är det då kursdeltagarna vill ha?

Man kan identifiera två dominerande grupper av kursdeltagare ur informanternas berättelser; de som går på folkhögskolan för att få de gymnasiebehörigheter de saknar och de som har stora problem med både lärande och privatliv och kommer till folkhögskolan som en andra

eller tredje chans. Den första gruppens intressen och behov kan orsaka en konflikt med idealet om fri och frivillig bildning utan centrala läroplaner och den andra gruppens behov innebär att lärarens arbete blir mer socialpedagogiskt än folkbildande. Oavsett detta beskriver de intervjuade lärarna sitt arbete som folkbildning. Jag tolkar det som att den retoriska beskrivningen av folkbildningens särskilda uppdrag och ideal transformeras så att det som sker i det dagliga mötet med kursdeltagarna kläs i en språkdräkt med de folkbildningsmässiga kodorden:

*”Ja, det..(Folkbildningens samhällsuppdrag) är mer som etiketter där uppe någonstans, som inte känns betungande utan självklara och ingår varje dag i arbetet – att få människor att växa, att bli tänkande individer, ifrågasättande individer” (Lärare C)*

Relativt enkla och triviala handlingar tolkas av informanterna som exempel på demokratifostran och medborgarskapande. Begreppet Folkbildning kan, i informanternas berättelser, innebära allt från att en kursdeltagare yttrar sig inför klassen till att man samtalar om Irakkriget runt en drejskiva. Man kan uttrycka det som att folkbildningens ideologiska kodord införlivats i folkhögskolelärares självförståelse och de använder dessa när de beskriver sitt arbete. En annan lärare, i en annan kontext, hade kunnat beskriva samma verksamhet och samma handlingar med andra begrepp. Min tolkning är att det inte är folkhögskolelärares pedagogiska handlingar som gestaltar någon särart. Särarten framträder i det sätt man talar om handlingarna, den speciella kontext de utförs i och i förhållningssättet till kursdeltagarna. Undersökningar av kursdeltagares upplevelse av folkhögskola visar också på att det verkar vara folkhögskolornas utformning, snarare än undervisningens uppläggning, som är folkhögskolans signum (Andersson, Larsson, Wärvik, 2000).

Mycket tyder alltså på att lärarna är väl medvetna om vilka grundläggande idéer som kännetecknar folkhögskolan, men uttolkningen av dessa görs av var och en utifrån de kursdeltagare och de ämnen man har att arbeta med. Flera av informanterna beklagar att det inte förs mer pedagogiska diskussioner på skolan och saknar en gemensam process där man tillsammans handskas med uttolkningen av folkbildningens uppdrag

*”Det jag menar vi saknar lite tyvärr..Vad är kärnan i folkbildning och hur..man kan säkert på många olika sätt närma sig det. Man kanske kan odla folkbildningen på ett bättre sätt än vad vi gör nu och så..det saknas tyvärr” (Lärare D)*

Granberg och Ohlsson menar att lärande i team förutsätter att individerna kommunicerar och bearbetar sitt konkreta handlande, praktiken, till en gemensam förståelse som utvecklas i teamet. För att en kollektiv handlingsrationalitet ska kunna utvecklas krävs gemensam reflektion utifrån praktiken. Lärandet är då inte i huvudsak en utveckling av idéer och tänkande, utan är snarare relaterat till de konkreta situationerna och den lokala kontexten (Granberg och Ohlsson, 2005).

De intervjuade lärarnas berättelser tyder på att reflekterat kollektivt handlande är ovanligt inom folkhögskolorna och att den individualism som, enligt bland andra Hargreaves (1998), traditionellt kännetecknat läraryrket, i hög utsträckning lever kvar inom folkhögskolan.

### **9.3.2 Den ensamme folkbildaren**

Lärarna i min undersökning upplever att folkhögskolan är en arbetsplats där de har stort självbestämmande. Alla anger att det är varje enskild lärare som formar undervisningens innehåll och uppläggning efter egna bedömningar. Samarbete med kollegor sker oftast utifrån spontana och tillfälliga projekt. Arbetslag finns på skolorna, men verkar ha mer av en praktiskt - samordnande funktion än att vara ett pedagogiskt samarbetsforum.

Detta förhållande möjliggör ett odlade av den enskilde lärarens individuella tanke- och handlingsmönster. Handlingsrationaliteten, utvecklandet av praktisk klokhet, den

kunskapsform Gustavsson benämner ”Fronesis” (Gustavsson, 1996), tycks därför också skapas uteslutande utifrån den enskilde folkhögskolelärarens erfarenheter och personliga reflektion över sin vardagsverklighet. När informanterna beskriver att någon form av kollektiv handlingsrationalitet växt fram tillsammans med lärarkollegor så handlar det om tillfälliga och självvalda samarbeten med likasinnade. Något systematiskt och kontinuerligt pedagogiskt eller metodiskt utvecklingsarbete omnämns inte.

Det förvånade mig att en skolform med så tydlig särartsföreställning inte på ett strukturerat sätt skolar in nyanställda i sin kontext. För vissa av mina informanter tog det lång tid att få klarhet i vad som förväntades av dem som lärare på folkhögskolan. Andra hade en förförståelse av skolformen och kände sig snabbt bekväma i situationen. Gemensamt för dem alla är att de beskriver en liknande praxis trots olika bakgrund och ingångsföreställningar. Det tycks som om en folkhögskolekultur, med tydliga värderingar kring människosyn, pedagogik och lärande assimilerats ur atmosfären på skolan och i mötet med kursdeltagarna.

### **9.3.3 Folkhögskolelärarens uppdrag**

Scherp menar, utifrån sina intervjuundersökningar med lärare, att det finns en grundläggande skillnad om man i första hand ser sitt läraruppdrag som ett samhällsuppdrag, d v s fostra blivande medborgare, eller om man sätter fokus på att tillgodose den enskilde elevens vilja och behov av utveckling. Lärare skiljer sig åt i sin förståelse vad de i första hand ser som sin uppgift (Scherp, 2002).

Samtliga mina informanter uttrycker tydligt att de i första hand ser som sin huvudsakliga uppgift att tillgodose den enskilde kursdeltagarens vilja och behov av utveckling. I intervju svaren omnämns folkhögskolans samhällsuppdrag, som det uttryckts i de statliga direktiven för statsbidraget, som något självklart, eller nödvändigt, att beakta, men ingen av de intervjuade lärarna tar spontant upp samhällsuppdraget när de svarar på hur de tänker om sitt uppdrag, utan först när jag ställer följdfrågor. I informanternas beskrivningar av sin praxis och sina pedagogiska ställningstaganden är relationsbyggande, socialpedagogiska och emellanåt i det närmaste terapeutiska aktiviteter med kursdeltagare i fokus. Det förvånar mig att inte informanterna verkar uppleva någon konflikt i detta, utan snarare ser den sociala dimensionen av sitt arbete som sin viktigaste uppgift. Det kan bero på att man inte upplever samma krav, som det allmänna skolväsendets lärare, att uppnå nationella mål och se till att eleverna blir godkända i de olika ämnena. Det kan också bero på att synen på vad kunskap är och vilken kunskap som skapar bildning, skiljer sig mellan folkhögskolan och andra skolformer.

### **9.3.4 Kunskap eller bildning**

Den svenska folkhögskolan har i stor utsträckning, såväl retoriskt som praktiskt, bekant sig till den progressiva pedagogiken, i John Deweys anda, samt Paolo Freires dialogpedagogik i sin kunskapsyn. Utgångspunkten är individens livsvärld och erfarenheter. Fakta och teorier bearbetas utifrån detta och skapar en process där individen växer och utvecklas i en resa från det bekanta till det obekanta. I mötet mellan individens förförståelse och de nya intrycken, som bearbetas och införlivas i en ny, vidgad förförståelse, uppstår bildning (Gustavsson, 1986). För att denna ideala process ska uppstå krävs att individens förförståelse utmanas och att de nya intryck man möter är av sådan karaktär att de vidgar världsbilden och berikar intellektet. Detta är folkhögskolans och dess lärares uppgift. På min fråga till informanterna om de anser att de utmanar kursdeltagarna svarar alla jakande, men beskrivningen av hur detta går till är ganska vag. De utmaningar man beskriver handlar mer om praktiska eller sociala frågor än intellektuella och värderingsmässiga, även om givetvis också sådana beskrivs. Bara

själva vistelsen på en folkhögskola, med den mångfald av människor man möter, utmanar fördomar och förenklade världsbilder, enligt informanternas beskrivningar. Det skulle i sådana fall peka på att den annorlunda kontext en folkhögskola utgör i sig skapar ett lärande och en personlig utveckling som inte kan ersättas med bokliga studier. I synnerhet verkar detta gälla skolor där många kursdeltagare bor på skolans internat.

Synen på kursdeltagarna och kunskapssynen speglar varandra. Bildningstraditionen visar upp ett flertal kunskapssyner och en enhetlig ”folkhögskolans kunskapssyn” står, som tidigare nämnts, inte att finna. Generellt kan man dock påstå att människan, bildningens subjekt och inte den enskilda ämneskunskapen, objektet, har stått i folkbildningens fokus. Som tidigare nämnts kan detta innebära såväl att människan ska ”förädlas” genom att införliva kulturarvet och de ädla konsterna i sitt sinne, som att hon skall få utvecklas fritt och obundet för att kunna förverkliga hela sin potential (Liedman, 2001).

Det framgår tydligt i informanternas berättelser att det är den enskilda människans möjlighet att förverkliga sin potential man sätter fokus på. Ingen av de intervjuade lärarna bekänner sig till ett klassiskt bildningsideal. Man uttrycker en jämlik syn på kunskap, där varje människas livserfarenheter tillmäts ett högt värde och där traditionella skolkunskaper ses som potentiellt förtyckande. Lärarna beskriver en pedagogisk praktik som tar sin utgångspunkt i varje individs livsvärld och erfarenheter.

Risken med denna hållning är en relativisering av kunskap som i förlängningen kan leda till en oförmåga att hålla isär privata antaganden och fakta. Mycket tyder på att informanternas kunskapssyn, precis som deras pedagogiska praktik, till största delen formats utifrån mötet med de kursdeltagare man får. När man upptäcker att tröskeln till läsande och lärande är väldigt hög hos många kursdeltagare, anpassar man innebörden av bildningsbegreppet till att handla om andra saker än införlivning av kulturarv och ämneskunnande. En annan förklaring kan vara att många som söker sig som lärare till en folkhögskola bär med sig en kunskapssyn som inte i första hand bygger på akademisk – ämnesmässig logik, utan har en mer processinriktad karaktär. Oavsett vilket finns här en spänning mellan samhällets uppdrag till folkhögskolan att utjämna utbildningsklyftor och höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället och den anpassning lärarna måste göra till kursdeltagarnas mer grundläggande behov av social art. Denna slutsats bekräftas av Lindgren (1996) och Sundgren (2000), som menar att lärarna befinner sig i en korseld mellan bidragsgivarens ambitioner och kursdeltagarnas personliga behov och måste balansera denna spänning i sin yrkesroll.

Informanternas beskrivningar visar på att frågor kring kunskapsbegreppet och bildningens innebörd behöver utvecklas inom folkhögskolan. En skola som inte har forum för och incitament för den typen av samtal riskerar att utveckla en praktik som inte gynnar kursdeltagarnas kunskapsmässiga utveckling utan mer fungerar som en asyl för stukade människor. Det är i och för sig en god och viktig verksamhet, men frågan är om i sådana fall inte statens uppdrag till folkhögskolan borde omformuleras.

#### **9.4 Vidare forskning**

Varje svar skapar nya frågor. Jag har genom min undersökning gjort nedslag i en verklighet som är komplex och ibland motsägelsefull. Frågan om folkbildningens självförståelse i jämförelse med vad som faktiskt utförs på folkhögskolan har delvis utforskats, bland annat av Sundgren och Lundin (SOU 2003:94) och Lindgren (1996). Detta område skulle behöva belysas ytterligare, särskilt med fokus på den kunskapssyn och pedagogiska praxis som folkhögskolans lärare har.

Vad som situerar en professionell lärarroll på folkhögskolan behöver också undersökas vidare. Den professionsforskning som idag bedrivs och som bland annat undersöker hur lärande i arbetslag sker (Granberg och Ohlsson, 2005) har givetvis också relevans när det gäller folkhögskolans lärare. Här finns ett viktigt område som är obeforskat. Med tanke på att det dessutom finns en särskild folkhögskolelärarutbildning vid Linköpings universitet borde det finnas ett behov av mer kunskap om vad som kännetecknar professionen "folkhögskolelärare" om den skiljer sig från andra skolformers lärarprofession och, i sådana fall, hur?

## Källförteckning:

### Litteratur

- Andersson, E., Larsson, M. Wärvik G.B.; *Kunskapslyftet på folkhögskola* (Stockholm, Folkbildningsrådet, 2000)
- Arfwedsson, G.; *Nyare forskning om lärare*. (Stockholm, HLS förlag, 1994)
- Arfwedsson, G.; *Lärares arbete* (Högskolan för lärarutbildning, Stockholm, 1979)
- Arfwedsson, G. Lundman, L.; *Skolpersonal och skolkoder* (Stockholm, Liber, 1984)
- Berg, Gunnar; *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling* (Stockholm, Gothia, 1999)
- Berggren, Leif (red); *Fritidskulturer* (Lund, Studentlitteratur, 2001)
- Bergstedt, Bosse/Larsson, Staffan (red); *Om folkbildningens innebörder* (Linköping, Mimer, 1995)
- Berndtsson, Rolf; *Om folkhögskolans dynamik* (Linköping Studies in Education and Psychology No. 75, 2000)
- Blossing U.; *Skolförbättring i praktiken*. (Lund, Studentlitteratur, 2003)
- Carlgren I./Marton F.; *Lärare av i morgon*. (Stockholm, Lärarförbundets förlag, 2001)
- Cohen, L/Manion, L/Morrison, K.; *Research methods in education* (5 uppl) (London och New York, Routledge, 2001)
- Gustavsson, Bernt; *Världsbilder* (Stockholm, W & W, 1988)
- Gustavsson, Bernt; *Bildningens väg* (Stockholm, W & W, 1991)
- Gustavsson, Bernt; *Folkbildningens idéhistoria* (Borgholm, Bildningsförlaget, 1992)
- Gustavsson, Bernt; *Bildning i vår tid* (Borås, W & W, 1996)
- Hargreaves A.; *Läraren i det postmoderna samhället*. (Lund, Studentlitteratur, 1998)
- Holme, I M, Solvang, B K; *Forskningsmetodik Om kvalitativa och kvantitativa metoder* (Lund, Studentlitteratur, 2007)
- Kristensson Ugglå, Bengt; *Slaget om verkligheten* (Stockholm, Symposium, 2002)
- Kvale, Steinar; *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Lund, Studentlitteratur, 2007)
- Larsson, Staffan; *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* Starrin, B./Svensson, P-G. (red); (Lund, Studentlitteratur, 1994)

- Liedman, S-E.; *Ett oändligt äventyr* (Viborg, Bonnier, 2001)
- Lindgren, Lena; *"Kan en filthatt stärka demokratin"*, (Carlssons, 1996)
- Lortie, D.C.; *Schoolteacher: a sociological study* (Chicago, Univ. of Chicago 1975)
- Mårtensson B, Nilstun T.; *Praktisk vetenskapsteori* (Lund, Studentlitteratur, 1988)
- Onsér-Franzén, Jill; *Folkbildaren – en ny intellektuell* (Göteborg, 1998)
- Rhöse, Eva; *Läraridentitet och lärararbete* Karlstad university studies, 2003:32
- Scherp H-Å.; *Lärares lärmiljö Arbetsrapport 2002* (Karlstads universitet 2002)
- Starrin, B./Svensson, P-G. (red); *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (Lund, Studentlitteratur, 1994)
- Sundgren, Gunnar; *Kunskap och demokrati* (Lund, Studentlitteratur, 1996)
- Sundgren, Gunnar; *Att bilda folket*, (Folkhögskolan nr 3 1986)
- Sundgren, Gunnar; *Demokrati och bildning*, (Bildningsförlaget 2000)
- Sundgren, Gunnar; *Folkbildning och folkbildningspolitik*, (Utbildning & Demokrati nr 2 2002)
- Säljö, Roger; *Lärande i praktiken* (Stockholm, Prisma, 2000)
- Vestlund, Gösta; *Folkuppfostran, folkupplysning, folkbildning* (Stockholm, Brevskolan, 1996)
- Weick, K. & Roberts, K.H. 1993: Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight desks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 357–381
- Wenestam, Claes-Göran, Lendahls Rosendahl, Birgit (red) ; *Lärande i vuxenlivet* (Lund, Studentlitteratur, 2005)
- SOU 1996:75; *Värden i folkhögskolevärlden*, Utbildningsdepartementet 1996
- SOU 2003:94; *Folkbildningens särart?*, Utbildningsdepartementet 2003
- Proposition 2000/01:72 *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*; Regeringen 2001
- Proposition 2005/06:192 *Lära, växa, förändra – Regeringens folkbildningsproposition*; Regeringen 2006
- SFS 1991:977, SFS 1998:973, SFS 2006:1499 *Förordning om statsbidrag till folkbildningen*
- Nationalencyklopedin, band 2, (Höganäs, Bra böcker, 1990)
- Internetsidor:**  
[www.infovoice.se/fou/bok/10000025.htm](http://www.infovoice.se/fou/bok/10000025.htm)  
[www.folkbildning.se/](http://www.folkbildning.se/)

[www.folkhogskola.nu](http://www.folkhogskola.nu)

**Artiklar och broschyrer:**

Granberg, Otto, Ohlsson, Jon; *Kollektivt lärande i team* Pedagogisk Forskning i Sverige 2005 årg 10 nr 3/4

Folkbildningsrådet, *Fakta om folkbildning 2008* (broschyr)

**Opublicerat:**

Höber, Hans-Åke *Folkhögskolan – dess lärare och deras uppdrag*; 2004 (Undersökning gjord inom kursen "Lärarens uppdrag i dagens skola och samhälle 41-60p" vid Karlstads universitet 2004)

## Bilaga 1

### Intervjuguide

#### Frågeområde Uppdraget

- Berätta om hur du tänker om ditt uppdrag som lärare på en folkhögskola
- Hur uppfattar du begreppet ”folkbildning”
- På vad sätt tycker du folkbildning får konkreta uttryck på skolan
- Hur påverkar folkbildningsuppdraget din undervisning – hur ”gör du folkbildning”?

#### Frågeområde Kunskapssyn

- Vilken kunskap är viktig för dig
- Hur skapar du lärande hos kursdeltagarna
- Utgår du från ämnets logik eller kursdeltagarnas egna intressen?
- Är det individuellt arbete eller grupparbete du föredrar
- Ämnesövergripande eller ämnesspecifik undervisning?

#### Frågeområde Mål – ideal

- Hur bör verksamheten bedrivas på en folkhögskola anser du
- Hur väl känner du till olika intressenters mål/förväntningar på verksamheten
- Vilka tar du mest hänsyn till
- Finns det någon konflikt för dig i din lärargärning mellan folkbildningsuppdraget och andra krav, ex vis elevernas
- Finns det något du skulle vilja göra men som inte är möjligt i ditt arbete idag

#### Frågeområde skolkultur – arbetets förutsättningar

- Finns det något du skulle vilja förändra på skolan för att få bättre möjligheter att förverkliga dina pedagogiska idéer
- Hur stor frihet har du att arbeta som du vill – medarbetare och pedagog
- Är samarbetet i lärarlag grunden för verksamheten
- Hur vill du beskriva din relation till kursdeltagare, arbetskamrater och ledning
- Kan du påverka beslut på skolan
- Hur skulle du vilja beskriva skolkulturen på din skola

## Bilaga 2

# Angående intervjuundersökning

Hej!

Jag har kontaktat er för att be om er medverkan i en intervju-undersökning jag ska genomföra. Intervjuerna ingår i en uppsats inom ramen för ett vetenskapligt fördjupningsarbete vid institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstads universitet. Jag har skrivit till skolornas rektorer och berättat om saken, men givetvis är det du själv som avgör om du har tid och lust att delta. Intervjun tar ca 45 minuter och jag kommer att besöka dig på skolan, så du behöver inte resa iväg för att träffa mig. I bearbetningen och redovisningen av intervjuerna anonymiseras givetvis de medverkande.

Jag har för avsikt att de närmaste 2 veckorna komma igång och är jättetacksam om du kan höra av dig till mig, endera för att avböja erbjudandet, eller - vilket jag hoppas - att göra upp en lämplig tid att träffas.

Bakgrunden till undersökningen är en omfattande enkätundersökning jag genomförde 2004 där samtliga lärare på de Värmländska folkhögskolorna ombads att besvara ett antal frågor kring hur de uppfattar sitt uppdrag samt hur de anser att verksamheten ska bedrivas på en folkhögskola. Undersökningen skulle ge mig material till en uppsats i pedagogik. Detta material är nu databearbetat och sammanställt.

Jag kommer nu att följa upp denna enkät med ett antal intervjuer för att få fördjupad kunskap om hur lärare förstår sitt folkbildningsuppdrag och hur de gestaltar denna förståelse i sin undervisning.

Hälsningar

Hans-Åke Höber

Kristinehamns fhsk, KPS

[hans-ake.hober@kristinehamn.fhsk.se](mailto:hans-ake.hober@kristinehamn.fhsk.se)

0550-39255

070-2815712