

I otakt med tiden?



# I otakt med tiden?

Folkhögskolorna i ett föränderligt fält

Caroline Runesdotter



© Caroline Runesdotter.

ISSN 0436-1121

ISBN 978-91-7346-684-4

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/22302>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 40530 Göteborg,

eller till [acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Foto: Emilia Alfonzo Rodriguez

Tryck:

Intellecta Infolog, Göteborg 2010

## **Abstract:**

Title: Out of Sync?

Folk High Schools in a changing field

Language: Swedish

Keywords: Folk High Schools, organizational fields, governance, institutional change, institutional logic, organizational archetypes, identity, legitimacy

ISBN: 978-91-7346-684-4

Folk high schools have often been out of synchronisation: both behind the times and as pioneers, and always eager to keep up with their unique identity. There have been variations over time and simultaneously. Folk high schools are diverse. Folk high schools are economically vulnerable and dependent on external funding. Reduced governmental subsidies and new forms of governance introduced in the 1990s have challenged the institutionalized ways to consider and to run the Folk high schools. The aim of this dissertation is to investigate changes in institutional logics and identities over time.

As the title of this thesis, Folk High Schools in a changing field, suggests, one of the key concepts of the discussion is organizational fields. Organizational fields are perceived as organizations with common structures and aims, operating in a nonlocal environment, kept together by a common meaning system and the conviction that they need each other. The concept of organizational fields is one of the fundamental ideas developed within new institutionalism in organization theory. New institutionalism's focus has shifted from the individual organization to interaction between organizations and the environment. An organizational field is kept together by cultural frames or patterns of meaning. By employing the concept of organizational field as a tool it has been possible to analyze how the ideas and identities of folk high schools are constructed.

The results show that a comprehensive diversification of folk high schools has taken place. The schools have differentiated themselves over time and from each other in terms of their activities and owners. Their relations to the environment are increasingly based on business commissions. The results also show that the school's activities are increasingly short term focused and quickly carried out. This leads to new and more temporary relations. In the long term, this challenges the common meaning system and the very idea about folk high schools' uniqueness.



## Förord

Att skriva en avhandling är inget man gör i ensamhet. Det blir uppenbart nu när jag har chans att tacka alla som på olika sätt är med och gör det möjligt att föra arbetet till punkt. Marianne Andersson som håller reda på, jag vet inte hur många, doktorander på IPD. Vad det än rör sig om, inger hon alltid känslan av att det löser sig – och ser till att det gör det. Kolleger på LIV, nu kommer jag ha tid att dricka kaffe med er. Så roligt det ska bli! De första åren av doktorandtiden ingick jag i projektgruppen kring ”Förändrade incitament i svensk vuxenutbildning” – tack för diskussioner, samarbete och stöttning! Forskarskolan i Vuxnas lärande innebar fem stimulerande år med engagerade lärare och doktorandkamrater. Särskilt tack till min reskamrat under åren av pendling mellan Göteborg och Linköping, Sandra, med dig blev även resorna stimulerande. Resorna återupptog jag senare, men då för att delta i Bernt Gustavssons projektgrupp kring folkhögskolans praktiker – och det gav nya infallsvinklar och inspiration.

Airi Rovio-Johansson, tack för en noggrann, konstruktiv och kreativ genomgång av min text på slutseminariet som hjälpte mig framåt med precis det som behövdes då. Och tack Staffan Larsson, som med sina gedigna kunskaper inom folkbildningsområdet gjorde samma sak, men på mittseminariet ett år tidigare.

Min huvudhandledare Rolf Lander har varit uppslagsrik, kunnig och hjälpsam med en aldrig sinande arsenal av tips om artiklar och böcker, samt en formuleringsförmåga som skulle göra de flesta avundsjuka. Rita Foss Lindblad som biträdande handledare har varit outhärlig med sin förmåga att lyfta fram komplexiteten i det jag trodde var självklart. Att arbeta med er två har bitvis känts som lustfyllda intellektuella äventyr i nyinstitutionalistisk terräng. Andra gånger har det varit hetsigare och den alltid lika vänlige och lugne Rolf har fått utbrista ”Nu har vi kommunikationsproblem!”. Så har arbetet fortskridit bit för bit och jag har aldrig kunnat förutse riktigt var det skulle landa härnäst. Och så fortsatte det in i det sista, innan bitarna föll på plats. Jag kommer sakna handledningsträffarna med er!

Tack alla folkhögskolerektorer, folkhögskolelärare, styrelsemedlemmar och ekonomiansvariga som tålmodigt svarat på mina alldeles för många frågor. Utan er hade det inte blivit någon avhandling. Och tack kära vänner och före detta kolleger från olika folkhögskolor – utan er hade jag kanske inte ens kommit på idén. Mina barn, min familj, mina vänner, snart har jag satt punkt. Jag lovar! I fortsättningen ska jag ha tid för er, massor med tid!

*Caroline Runesdotter*





# Innehåll

FÖRORD .....	5
INNEHÅLL .....	7
<i>KAPITEL 1</i>	
INLEDNING: ATT INTRESSERA SIG FÖR DET SÄRSKILDA PÅ ETT SÄRSKILT SÄTT .....	11
AVHANDLINGENS SYFTE OCH PROBLEMATIK .....	13
AVHANDLINGENS DISPOSITION .....	14
<i>KAPITEL 2</i>	
FOLKHÖGSKOLAN SOM IDÉ OCH PRAKTIK EN KORT FORSKNINGSOVERSIKT .....	17
Folkhögskolorna ur ett utifrånsperspektiv .....	18
Rektors och lärares forskning .....	20
Nya grepp, breddad tematik .....	22
Särskildheten som tematik .....	23
Folkbildningsforskning som fält .....	24
Folkbildningsforskningens doxa .....	25
Folkhögskolan i folkbildningsforskningsfältet .....	25
Folkhögskoleforskning som fält .....	26
<i>KAPITEL 3</i>	
TEORI OCH METOD .....	29
Institutionalisering som ett sätt att förstå samhället .....	30
INSTITUTIONALISM, ”GAMMAL” OCH NY .....	31
Nyinstitutionalism .....	31
FRÅN FÄLT TILL ORGANISATIONSFÄLT .....	32
Strävan efter likformighet .....	33
Att hantera motstridiga krav .....	34
Förändringsprocesser .....	34
ORGANISATIONSFÄLTET .....	35
System av relationer .....	35
Institutionell logik .....	36
Organisationsmodeller eller organisatoriska arketyper .....	37
Handlingsformer och handlingsrepertoar .....	37
Identitet .....	38
Legitimitet .....	39
På tvärs över analysnivåer .....	39
REKONSTRUKTION AV ORGANISATIONSFÄLTETS UTVECKLING .....	40
Föreståndarnas och lärarnas historieskrivning .....	42
INTERVJUER OM NUTIDA FOLKHÖGSKOLEVERKSAMHET .....	43
Insamling av intervjumaterialet .....	44
Intervjuer som samspel .....	45
Analys av intervjumaterialet .....	46
Etiska hänsyn .....	46
Frågan om kvalitet - värdet av forskningsresultaten .....	47
<i>KAPITEL 4</i>	
FOLKHÖGSKOLORNAS FRAMVÄXT .....	51
BÖNDERNAS UTBILDNINGSBEHOV .....	54
Folkhögskolornas tillkomst .....	55
Utbildning för förändring .....	56
Folkhögskolornas relationer till olika rörelser .....	57
Det svenska i folkhögskoleidén .....	57
Folkhögskolorna försvaras och definieras .....	59

Föreståndarna som länk mellan folkhögskolorna .....	60
Familjen som organisationsmodell .....	61
En modell för folkhögskola växer fram .....	62
En medborgarskola för jordbrukare .....	62
SAMMANFATTNING: .....	64
<b>KAPITEL 5</b>	
FRÅN BONDE- TILL RÖRELSEFOLKHÖGSKOLOR .....	65
Landstingen startar folkhögskolor .....	66
Banden till jordbruket .....	67
Folkhögskolorna som klasskola .....	67
Särskilda kvinnokurser och kvinnofolkhögskolor .....	68
Relationer mellan folkhögskolorna formaliseras .....	69
Hierarkier och koalitioner utvecklas .....	70
Förutsättningarna att styra folkhögskolorna .....	71
Att värna identitet och inte äventyra legitimitet .....	72
En förening bildas för lärarna <i>och</i> folkhögskolan .....	73
ANDRA FOLKHÖGSKOLEGRUNDARE OCH ANDRA ELEVER .....	74
Folkhögskolorna får andra elever .....	74
Folkhögskolorna Hola och Brunnsvik .....	75
Läraryöreningen splittrad .....	76
Rörelser startar egna folkhögskolor .....	78
Statens inflytande ökar .....	79
SAMMANFATTNING: .....	82
<b>KAPITEL 6</b>	
FOLKHÖGSKOLAN SOM PARALLELLSKOLANS KOMPLEMENT .....	85
REKRYTERINGSKRIS SKAPAR NY PROBLEMATIK .....	87
Arbetslösa och kvinnor ger legitimitetsproblem .....	89
Folkhögskolefamiljen löses upp när skolorna blir större .....	90
Legitimering i folkhemmet .....	91
Rörelsefolkhögskolor .....	92
SKOLREFORMER HOTAR FOLKHÖGSKOLAN .....	93
Trots skolreformerna - nya folkhögskolor startas .....	95
Tidigare folkhögskoleelever i riksdagen .....	95
RELATIONERNA INOM FOLKHÖGSKOLORNA .....	96
Läraryöreningen renodlar fackliga uppgifter .....	96
Rörelsefolkhögskolornas huvudmän sluter sig samman .....	97
Internatlivet förändras och eleverna organiserar sig .....	98
VUXENUTBILDNINGEN BYGGS UT .....	99
SAMMANFATTNING .....	100
<b>KAPITEL 7</b>	
FOLKHÖGSKOLORNA SÖKER NYA UPPGIFTER .....	103
RÖRELSE BLAND LÄRARNA .....	104
EXPANSIONEN BROMSAS .....	108
AVREGLERINGEN AV FOLKHÖGSKOLAN .....	110
Målgrupper pekas ut .....	111
Folkbildning ska ha tydliga kännetecken .....	112
Att känna igen folkbildningen .....	112
Folkbildningsrådet utan lärarrepresentation .....	113
STATEN FINNER NYA MÅLGRUPPER ÅT FOLKHÖGSKOLORNA .....	114
De unga som utmaning för verksamheten .....	115
Förändringar för folkhögskolorna .....	117
ORGANISERINGEN PÅ SKOLORNA .....	120
SAMMANFATTNING: .....	121
<b>KAPITEL 8</b>	
FÖRÄNDRINGARS AVTRYCK PÅ ENSKILDA FOLKHÖGSKOLOR .....	123

Folkhögskola A .....	126
Folkhögskola B .....	126
Folkhögskola C .....	127
Folkhögskola D .....	127
Folkhögskola E .....	128
Folkhögskola F .....	128
Folkhögskola G .....	128
Folkhögskola H .....	129
VERKSAMHETEN PRÖVAR SINA RELATIONER TILL OMGIVNINGEN .....	130
Att locka deltagare till folkhögskolan .....	131
Satsa på kompletterande verksamheter .....	133
Gå in i andra skolsystem .....	133
Partnerskap och konkurrens .....	134
Samverkan med olika partners kring uppdrag .....	134
Att bygga på en geografisk bas .....	136
Huvudmännen och styrelserna .....	137
ORGANISATIONS- OCH HANDLINGSFORMER .....	139
Den nya rektorsrollen .....	140
Nya rektorskompetenser efterfrågas .....	140
Omsättning på rektorer .....	143
Organisering på folkhögskolorna .....	144
Lärare mobiliseras på delvis nya fält .....	145
Ekonomi får en framskjuten plats .....	148
PRESS PÅ IDENTITETSUPPFATTNINGAR .....	149
Problem: "Den klassiska folkhögskolevärlden"?	149
Möjligheter: "Den helande folkhögskolemiljön"?	151
SAMMANFATTNING: .....	155
<i>KAPITEL 9</i>	
MYSTERIET MED SÄRSKILDHETEN – RESULTAT OCH DISKUSSION .....	159
Beroendet av staten och det politiska systemet .....	159
KLASSEGREGERADE SKOLOR .....	161
Kvinnorna i folkhögskolorna .....	162
BETYGEN OCH PEDAGOGIKEN I FOLKHÖGSKOLORNA .....	163
Folkhögskolorna i ett utbyggt skolsystem .....	164
AVREGLERINGEN .....	165
VAD HAR FÖRÄNDRATS? .....	167
Motrörelser .....	168
Är särarten produktiv? .....	168
Avhandlingens bidrag .....	169
SUMMARY .....	171
REFERENSER .....	177



## INLEDNING: ATT INTRESSERA SIG FÖR DET SÄRSKILDA PÅ ETT SÄRSKILT SÄTT

*I otakt med tiden?* Titeln anspelar på *I takt med tiden* Berit Asklings studie om Folkuniversitetet (2003) som i sin verksamhet sedan länge omsatt många av de nutida utbildningspolitiska honnörsorden. Med *I otakt med tiden?* vill jag markera att otakt kan betyda olika relationer till tiden, man kan vara före, efter eller befinna sig vid sidan av. Det kan också vara takten som är problemet – eller tiden. Frågetecknet markerar att jag vill lämna den frågan öppen – tills vidare.

Folkhögskolor har funnits i Sverige i 140 år och var länge den enda utbildningen för vuxna vid sidan av korrespondensinstitutet. Folkhögskolorna har ett särskilt omdömessystem istället för betyg, en särskild kvot för sökande till universitet och högskolor, ett särskilt lärarförbund och en särskild lärarutbildning, men de konkurrerar på samma arenor som andra utbildningsanordnare och det de kan erbjuda motsvarar delvis vad även andra erbjuder. Ändå har folkhögskolorna kunnat åberopa en identitet, som placerar dem som något särskilt, inte bara i förhållande till övrig utbildning för vuxna, utan också till det övriga skolsystemet. Hur har detta varit möjligt? Hur kan en verksamhet, i flera avseenden så väl inlemmad i utbildningssystemet i övrigt, framleva som något unikt och särskilt?

Både frågan om folkhögskolornas identitet av särprägling visavi övriga skolformer och frågan om dess institutionellt och organisatoriskt starka autonomi har varit vägledande för denna avhandling. Jag ska inleda med att säga något kort om hur jag mer övergripande har hanterat frågorna i relation till avhandlingens syfte och teoretiska och metodiska grepp. Som i så många andra avhandlingar med intresset riktat mot utbildning har det hela en personlig grund.

Jag började arbeta på en folkhögskola i mitten av 80-talet. Det var en period av förändring: myndighetsutövandet fördes över från det statliga ämbetsverket Skolöverstyrelsen till den idéella föreningen Folkbildningsrådet. Samtidigt fasades ett sätt att styra ut och ersattes av andra former för styrning. De statliga bidragen minskade, till att börja med inte så kännbart eftersom tillfälliga

arbetsmarknadssatsningar ersatte bortfallet. Men snart nog blev undervisningsgrupperna större och ryckigheten i skolornas ekonomi alltmer kännbar för alla anställda. En del av den uppdragsutbildning som kom till folkhögskolan fick mig att fundera över om jag egentligen förstod vad som var det särskilda med folkhögskolan. Det var inledningen till arbetet med denna avhandling. Då, i början av 2000-talet, hade folkhögskolorna det största antalet studerande någonsin, tack vare den stora statliga utbildningssatsningen Kunskapslyftet. Samtidigt uppvisade folkhögskolorna, totalt sett och för första gången, ett underskott. Arbetet med den statliga utvärderingen av folkhögskolan, SUFO2, pågick och samtidigt med den även folkhögskolornas och folkbildningens egna framtidsdiskussioner, sammanfattade i *Folkbildningens Framsyn* (2004).

Medan jag själv främst haft den pågående omstruktureringen för ögonen, förstod jag allteftersom arbetet med avhandlingen fortskred, att omvärldsförändringar ständigt gjort sig närvarande för folkhögskolorna. Mitt studieobjekt var, insåg jag, i ständig förändring – den långa historien och traditionerna till trots. Från allra första början var folkhögskolorna beroende av omgivningens stöd. Som skolform byggde de på lokal förankring och finansiering. De första folkhögskolorna var då en skolform bland flera, som uppstod utanför det reguljära skolsystemet. Denna särställning har över tid använts på olika sätt till att bli en grund för identitet och legitimitet. Folkhögskolorna har, enskilt och som kollektiv, varit både underordnade och produktivt verksamma i förhållande till en identitet i form av en särartstanke som under årens gång formats, traderats och på olika sätt omsatts i handling. Just förmågan att omsätta egenarten eller särarten i handling är, menar jag, en nyckel till förståelsen av folkhögskolans överlevnad och omvandlingar.

Både i tidigare forskning och i vardagligt tal om folkhögskolor och folkhögskoleverksamhet tenderar detta med ideal och deras realiseringar att ställas mot varandra, ofta då också som en möjlig utgångspunkt för jämförelser. Denna avhandling har en annan utgångspunkt. Genom att undersöka folkhögskolorna utifrån idén om organisationsfält (se vidare s 37) är det möjligt att fånga in andra företeelser och på ett annat sätt. Handlingarna som samordnas på de enskilda folkhögskolorna och inom folkhögskolefältet utstakas genom de betydelser som hämtar sin näring i historia, traditioner, ritualer, bestämmelser och konventioner. Identitetskonstruktionen är en central aspekt av konstitueringen av fältet och den kollektiva identiteten har betydelse för att forma handlingarna.

Institutionell teori öppnade möjligheter för mig att förstå hur det som traderades inom folkhögskolorna nogsamt byggde på och förändrades med villkoren att få legitimitet för verksamheten i det omgivande samhället. När de grupper som folkhögskolorna byggde sin legitimitetsbas på försvagades, fanns det andra grupper och andra intressen som folkhögskolorna kunde verka för, vilket i vissa fall gav avtryck i folkhögskoleidén och sättet på vilka verksamheten organiserades. Uttrycken för folkhögskolans identitet har haft sin grund i en pragmatik som följt behovet av att skapa legitimitet. Töjbarheten i det som skulle kunna ge anspråk på att kallas folkhögskoleidén har med andra ord möjliggjort flexibilitet.

En utgångspunkt i denna avhandling är att relatera den pågående anpassningen till förändrade villkor under tidigare perioder av anpassning, vilket gör att avhandlingen har en historisk infallsvinkel. Utforskandet av den redan nämnda "särskildheten" spelar i sammanhanget en central roll, likaså utforskandet av organisationsfältet, dess konstituering och dess växlingar över tid. I dag, liksom tidigare, vilar förändringar inom organisationsfältet på en bred dynamik av händelser, såväl i omvärld som på enskilda folkhögskolor. Min ambition är att ge gestalt åt något av det som skett och sker inom en folkhögskolevärld som både idag och tidigare utmärker sig av sin "särskildhet".

Hur dessa konstruktioner av särskildhet kan få återverkningar i dagens folkhögskolepraktiker har varit vägledande för mitt intresse för den senare omstrukturering som följde efter 1980- och 1990-talet. Den är inte begränsad till folkhögskolorna, utan följer den omstrukturering som omfattar offentlig sektor. Den är inte heller specifik för Sverige. Däremot är uttrycken för detta och de konsekvenser de ger för de olika verksamheterna specifika.

## Avhandlingens syfte och problematik

Kan det som *är* belysas genom det som varit? I avhandlingen är folkhögskolan som organisationsfält analysenhet och avhandlingen följer dess dynamik och växlingar över tid. Det övergripande syftet är att ge gestalt åt folkhögskolornas anpassning till förändrade omständigheter, över tid och idag. Vad är karaktäristiskt för förändringarna, för överlevnaden av folkhögskolorna och för dess särskildhet? Hur har föreställningar om denna särprägel gripit in i forandet av dess verksamheter, idag och över tid? Vilka är strategierna, och vilka är konsekvenserna och hur har detta reglerats via och genom organisationsfältets förändringar över tid?

Med organisationsfält som analysenhet aktualiseras vissa aspekter och vissa typer av relationer i förändringen inom folkhögskolorna. Systemet av relationer inom fältet och fältets relationer till omgivningen är en utgångspunkt för att förstå hur verksamheten utformas och hur självförståelsen inom fältet uttrycks – samtidigt som de olika aspekterna ses som interagerande med varandra. För att avtäcka förändringar *i* och *av* organisationsfältet kommer därför dess olika beståndsdelar i fokus:

Hur förändras systemet av relationer inom fältet och i förhållande till omgivningen?

Hur förändras de organisatoriska uttrycken och handlingsformerna?

Hur påverkas uttrycken för identitet och en institutionell logik?

## Avhandlingens disposition

I kapitel 2 ger jag en översikt över tidigare forskning. I kapitel 3 redogör jag för den teoretiska ansats mitt arbete bygger på och hur jag gått till väga. I de följande kapitlen 4, 5, 6 och 7 undersöker jag hur folkhögskolorna utvecklas som idé och skolform och hur identitetskonstruktionen tar sig uttryck. Dessa kapitel är kronologiskt ordnade och följer en tidsaxel från uppkomsten till avregleringen och dess konsekvenser fram till tiden kring sekelskiftet 2000. I själva framställningen fokuserar jag på hur anpassningen till förändrade omständigheter ger utslag i ändrade relationer inom fältet och till dess omgivningar.

Kapitel fyra tar upp de institutionella förutsättningarna vid själva uppkomsten av folkhögskolan under 1800-talet och hur de tidiga folkhögskolorna utformades. Därefter följer ett kapitel om folkhögskolorna under de första femtio åren, 1868-1918. Antalet folkhögskolor ökade från 3 till 50 och lärarkåren bildade en egen förening. Sammansättningen av eleverna ändrades radikalt och rörelser fick möjlighet att starta och driva folkhögskolor. De statliga bidragen ökade, liksom det statliga inflytandet. Föreståndarna och lärarna hade en pådrivande roll i spridandet av folkhögskoleidén, genom skrifter och föredrag, men det var också deras kontakter med varandra som var förutsättningen för att hålla samman organisationsfältet. Det var till stor del genom lärarnas möten, och senare förening, som folkhögskolorna framstod som ett organisationsfält.



Det sjätte kapitlet tar sin början med folkhögskolans inordnande i ett statligt regelverk och tillsyn. För folkhögskolornas del innebar det ett närmande till det övriga utbildningssystemet när kurser så småningom anpassades till realskolan eller krav för tillträde till olika yrkesutbildningar. Med diskuterade, planerade och beslutade skolreformer under 1940-, 50- och 1960-tal började folkhögskolornas roll att omprövas, eftersom de bedrev verksamhet i flera avseenden parallell till det offentliga skolväsendet.

I det sjunde kapitlet har kommunal vuxenutbildning införts och vuxit i omfattning. Grundskolan och gymnasiereformer hade minskat antalet presumptiva folkhögskolestuderande och det var oklart vilka uppgifter folkhögskolan kunde ha i framtiden. Under 1970-talet inträdde en fas av ifrågasättande. Både inom elevförbund och bland lärarna diskuterades folkhögskolans uppgifter. I folkhögskoleförordningen skrevs lärarnas inflytande in. Men när avregleringen skedde 1991 och Folkbildningsrådet övertog myndighetsansvaret var enbart huvudmännen representerade i styrelsen. Minskade bidrag till den reguljära verksamheten, gjorde att många folkhögskolor blev beroende av intäkter i form av uppdragsutbildningar.

I det följande kapitlet, kapitel 8, belyser jag samma samma slags problematik med hjälp av intervjuer. Avregleringen 1991 utgör en fond för framställningen och de förändringar som dagens folkhögskolor möter och får hantera.

Slutligen, i kapitel 9 sammanfattar jag, knyter samman och diskuterar resultaten.



## KAPITEL 2

# FOLKHÖGSKOLAN SOM IDÉ OCH PRAKTIK EN KORT FORSKNINGSÖVERSIKT

När folkhögskolorna började beforskas hade verksamheten pågått i nästan ett sekel och folkhögskolan framträdde då med en påtaglig, särskild identitet. En återkommande tematik i forskningen kom att bli hur denna identitet svarade mot verklighetens folkhögskolor eller, uttryckt på ett annat sätt, hur idéerna förhöll sig till praktiken. I denna översikt över tidigare forskning har jag valt att börja med några, som ur ett utifrånperspektiv, bedrivit forskning om svensk folkhögskola. Det är forskare utan egna erfarenheter av folkhögskola, som är bland de första att beforska folkhögskolan som fenomen, Erica Simon, Georges Ueberschlag och Rolland G. Paulston. De första svenska avhandlingarna har däremot det gemensamt att de är skrivna av personer med egna erfarenheter av folkhögskolan. De har varit verksamma som rektorer eller lärare och flera har haft framträdande roller i lärarföreningen.

Som all annan forskning vilar även denna avhandling på många andras arbeten och i denna forskningsöversikt har jag sökt mig till forskning som rör fenomenet folkhögskola ur aspekter som ligger nära min problematik. Hur förhåller sig folkhögskoleforskning till folkbildningsforskningen som fält? Jag jämför med den genomgång av den svenska folkbildningsforskningen som förekommer i Anna Lundins avhandling *Folkbildningsforskningen som fält* (2008). Slutligen ställer jag mitt eget avhandlingsarbete i relation till den befintliga forskningen om folkhögskolorna. Var finns beröringspunkterna, vari ligger skillnaderna?

\*\*\*

Att som forskare undersöka folkhögskolorna utifrån präglar inte bara forskningsfrågor och problematik utan också de sammanhang som forskningen ingår i. Det som blivit förgivettaget kan med ett annat seende framstå som intressant och anmärkningsvärt. Det gäller i hög grad den första avhandlingen, som berörde den svenska folkhögskolan och som satte framväxten i ett nordiskt

sammanhang Erica Simons undersökning av de skandinaviska folkhögskolornas ursprung ur ett idéhistorisk perspektiv.

### Folkhögskolorna ur ett utifrånsperspektiv

Erica Simon lade grunden för förståelsen av hur folkhögskolorna blev möjliga, både som idé och praktik. Hennes avhandling *Réveil national et culture populaire en Scandinavie: la genèse de la højskole nordique 1844-1878* (Nationell väckelse och folklig kultur i Skandianvien) ger en idéhistorisk bakgrund till folkhögskolornas etablering och skillnaderna i förutsättningar mellan de olika nordiska länderna. Avhandlingen lades fram vid Sorbonne 1960 och finns i svensk översättning sedan 1989, men då bara som en stencilerad utgåva. Däremot finns en sammanfattning av avhandlingens grundtankar i ”..og solen står med bonden op..” (1989b). I sin avhandling gick Simon in på de olika förutsättningar, som var vid handen när folkhögskolorna växte fram. I Sverige förekom inte den nationella väckelse som så starkt påverkat de danska och norska folkhögskolorna. Bland de tre första folkhögskolorna var det bara en som utformades enligt dansk förebild (1989b s 123-124). Här fanns inte heller den fientlighet mot utbildningsväsendet som karakteriserade den danska folkhögskolan. Tvärtom, lärarna och föreståndarna rekryterades bland akademiker som i flera fall behöll kontakten med universiteten och genom offentliga föredrag spred universitetslärdomen vidare till folket. Hon visade hur de svenska böndernas stärkta ställning tog sig uttryck i önskan att själva kontrollera utbildningen (1989b s 114). Och medan lärarnas och föreståndarnas bildningssyn var formad av nygöticismen konfronterades de på folkhögskolorna med den pragmatiska syn på kunskap som fanns bland eleverna och skolornas huvudmän.

Georges Ueberschlag följde i Erica Simons spår genom att följa den idéhistoriska utvecklingen framåt i tiden, men då enbart i den svenska folkhögskolan 1868-1945. Hans avhandling *La Folkhögskola* (1981) blev inte översatt till svenska och hittills har jag bara sett den refererad av Maliszewski (2008). Att Ueberschlag valt att fördjupa sig i just den svenska folkhögskolan motiverar han med att den skiljer sig från de övriga nordiska så tillvida att folkhögskoleidéen anpassades och följde samhällsutvecklingen i Sverige, som under dessa år var omvälvande. Folkhögskolans framväxt var samtidig med industrialiseringen av Sverige och dess utveckling återspeglar utvecklingen i landet i hela dess komplexitet. Han betonar att folkhögskolan inte är en monolitisk institution, utan att de enskilda folkhögskolorna hela tiden värnat sin autonomi och han har därför ägnat stor uppmärksamhet åt skillnaderna, både i olika faser av folkhögskolans utveckling

och i de olika rörelser som samsades under folkhögskolornas hägn. I den idéhistoriska utvecklingen fäster han stor vikt vid idéernas följsamhet mot samhällsförändringar.

Rolland G Paulston vistades i Sverige en längre tid och publicerade bland annat ett arbete om skolreformerna i Sverige under 1900-talet. I *Other dreams, other schools: folk colleges in social and ethnic movements* vidgade han perspektivet och satte den nordiska folkhögskolan i ett historiskt och internationellt sammanhang. Det var rörelsekaraktären och den politiserade identiteten i folkhögskolorna som han intresserade sig för. Till skillnad från formell undervisning brukar det framhållas, att icke-formell undervisning inte ska vara betygs- eller examinationsgivande och inte läroplansstyrd, utan självstyrande, flexibel och fokuserad på de studerande. Paulston framhåller de skandinaviska folkrörelserna som några av de tydligaste bärarna av icke-formella utbildningsprogram och menar att det i hög grad var tack vare dessa som deras partier kunde dominera politiken och genomföra välfärdssystemen. Avgörande var, ansåg Paulston, att de verkade utanför det formella utbildningssystemet, som förberedde eliten, och istället kunde erbjuda såväl allmän vuxenutbildning som ett folkrörelseimpregnerat utbildningsprogram med syftet att bidra till samhällsförändring.

Tomas Maliszewski (2003; 2008) har på senare tid medverkat i och själv publicerat arbeten om folkhögskolor i Sverige och i andra länder. Hans avhandling *Kierunki działalności uniwersytetów ludowych w Szwecji (1868-1996)* (Riktlinjer för folkhögskolors verksamhet i Sverige 1868-1996) är inte översatt till svenska. Däremot har han författat flera kapitel om svensk folkhögskola i *Folk high school – school for life* (2003) och på svenska finns utgiven *Den svenska folkhögskolan – en betraktelse från andra sidan Östersjön* (2008) som bygger på avhandlingen där han pekade ut de väsentligaste förändringarna inom folkhögskolan. Jag uppfattar hans arbete som rent utbildningshistoriskt. Maliszewski ställer folkhögskolan i relation till skolväsendets utveckling. Intresset för folkhögskola som fenomen hänger samman med de möjligheter han ser för skolformen att etablera sig i andra länder som kultur- och bildningscentra. Maliszewski har fokuserat på de olika organisatoriska lösningar han sett och de skiftande uppgifter som folkhögskolorna tagit på sig under olika tidsperioder, men också på relationen mellan målformuleringar och den faktiska verksamheten.

## Rektors och lärares forskning

De första svenska avhandlingarna om folkhögskolorna var skrivna av personer som varit eller var verksamma inom folkhögskolan. Den första avhandlingen *Svenska folkhögskolans lärarförening och staten 1902-1970: En studie i organisationsinflytande* (1974) av Bengt Bogärde, byggde på omfattande arkivstudier och intervjuer. Bogärde hade själv varit vice ordförande i lärarföreningen och hade ett långt yrkesliv på folkhögskola i bagaget. Medan Bogärdes avhandling rörde organisationsinflytande undersökte Gunnar Sundgren i sin avhandling det pedagogiska utvecklingsprojekt inom folkhögskolan han själv medverkat i. Han hade en bakgrund som folkhögskolelärare och var dessutom en tid anställd på Skolöverstyrelsens folkbildningsbyrå. Ytterligare två inom samma kategori, Per Hartman och Rolf Berndtsson, har också mångårig erfarenhet av arbete på folkhögskola. En återkommande tematik har varit skillnaden mellan idé och praktik (Sundgren 1986, Hartman 1993, Berndtsson 1999). Tematiken har då varit att ställa bildningsideal mot de krav som möter verksamheten i praktiken.

Bengt Bogärde hade med sin avhandling, gjort en fallstudie över lärarföreningen och den roll föreningen hade för utformningen av statsmakternas folkhögskolepolitik (Bogärde, 1974, s 11). Som avhandlingens titel antyder behandlar den lärarkåren, dess organisering och mobilisering för att påverka såväl lärarnas som folkhögskolornas villkor genom staten. Lärarföreningen analyseras som en intresseorganisation med basinflytande, med det menas inflytande organisationen har i kraft av sin plats i det politiska systemet, och rörligt inflytande, som betecknar organisationens agerande. Målet för föreningens arbete var att uppnå och bibehålla legitimitet och det uppnåddes bland annat genom sammanhållning och representativitet inom lärarföreningen. Därmed beskrivs också processerna i arbetet med att säkra och stärka inflytande.

Gunnar Sundgrens avhandling, *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare* (1986), Den bygger på erfarenheter från Sundgrens tid som projektledare för ett forsknings- och utvecklingsarbete inom folkhögskolan. Projektet, finansierat av Skolöverstyrelsen, var präglad av sjuttitalprogressivismen och samtidens pedagogiska modeller (Sundgren, 1986, s 9). Syftet var att studera villkoren för det institutionaliserade bildningsarbetet och i vilka avseenden den pedagogiska processen i utvecklingsarbetet var styrt av staten eller om den var uttryck för lärares och elevers försök att förverkliga sina bildningsprojekt. Studien anknyter till Bernsteins teoribildning med begrepp som klassificering, inramning och kontrollsystem, samtliga med betydelse för att upprätthålla utbildningskoden.

Trots att kontrollformerna hade en informell karaktär var deras genomslagskraft ”förbryllande”, konstaterar Sundgren (1986, s 262). Det var inte den institutionaliserade skolformen i första hand, inte mål-, regel- och ramsystem, utan snarare den ”yttre samhälleliga verkligheten” (s 263) som tycktes inverka. Förhållanden som social skiktning och arbetsdelning i samhället bidrog till att eleverna främst såg till sina studiers meritvärde, inte som en möjlighet till personlig utveckling eller väg till förändring. Och slutsatsen blev då att möjligheterna att påverka den pedagogiska processen var små, men ändå, i jämförelse med det detaljstyrda skolsystemet, större på folkhögskolan.

En näraliggande tematik återfinns i Per Hartmans avhandling, *Skola för ande och band* (1993). Han har undersökt hur de praktisk-estetiska ämnenas ställning inom folkhögskolorna förändrats. Han visar hur kompetensinriktade studier alltmer trängts in i folkhögskolans frirum bland annat på bekostnad av praktisk-estetiska ämnen. Den problematik han vill belysa är hur folkhögskolornas frirum, möjligheten att själva prioritera och utforma undervisningen inte utnyttjats till fullo utan påverkats av och anpassats till meritokratiska värderingar som anses höra hemma i övriga skolsystemet.

Tematiken idé kontra praktik återfinns i viss grad även i Rolf Berndtssons avhandling *Om Folkhögskolans dynamik: möten mellan olika bildningsprojekt* (2000). I fallstudier på två folkhögskolor har han visat hur olika bildningsprojekt påverkats i interaktionen mellan tre parter: lärare, deltagare och folkhögskolan som institution. De studerande har ett meriteringsinriktat utbildningsprojekt som förhandlas i mötet med lärarnas bildningssyn. För att ge en bakgrund till det samtida bildningsprojektet har han också beskrivit hur dessa utvecklats historiskt inom folkhögskolan. Han har rört sig mellan makro- och mikroperspektiv, lyft fram särart, tradition och folkbildningshistoria – och tillämpat Tönnies och Habermas tankefigurer *Gemeinschaft* och *Gesellschaft* respektive livsvärld och systemvärld – för att förstå och förklara förändringar inom folkhögskolan (Berndtsson, 2000, s 15-16).

Lars Arvidsons avhandling *Folkbildning i rörelse: Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelser under 1900-talet – en jämförelse* (1985) behandlade studieförbunden och den pedagogiska synen inom olika rörelser. I rapporten *Frihet till vad? En behysning av folkhögskolans förutsättningar och utveckling* (1988) har han istället vänt blicken mot folkhögskolan. Här studerar Arvidson relationen utbildning/samhälle och använder det historiska perspektivet som ett

analytiskt redskap när han visar hur traderade och nya idéer bär upp folkhögskolan. Hans analytiska angreppssätt bär spår av både Gramsci och Giddens. Arvidson ställer ideologi mot verksamhet, reser frågan om folkhögskolornas frihet såväl ekonomiskt som ideologiskt gentemot statsmakten och gentemot huvudmännen, samt diskuterar uttryck för marknadsberoende och känslighet för samhällsförändringar.

I *Ljus och upplysning äfven för qvinnan – kvinnors medborgarbildning i den svenska folkhögskolan 1868-1918* (1997) har Berit Larsson undersökt den idémässiga grunden för folkhögskolan under de första femtio åren ur ett könsperspektiv och hur den omsattes i verksamheten som riktades mot kvinnor. Hon har studerat hur kvinnlighet, bildning och medborgarskap konstruerades och vilken betydelse det hade för folkhögskolornas inriktning och utveckling. Larsson använder sig av en analysmodell inspirerad av historikern Joan W. Scott, som skiljer ut tre nivåer: den symboliska, den normativa och den institutionella. Dessa olika analysnivåer kombinerar hon med en maktteori, där kön ses som en fråga om makt snarare än biologi. Slutligen förenar Larsson frågan om klass och kön genom att ställa frågan om hur de kvinnliga folkhögskoleeleverna förhöll sig till de borgerliga folkhögskolelärarinnornas bildningsideal. Larsson sätter frågan om genus och bildning inom folkhögskolan i relation till samhällsomvandlingarna under perioden.

### Nya grepp, breddad tematik

Efter en första generation folkhögskoleforskare har en ny generation, utan bakgrund i folkhögskolan, beforskat folkhögskolan. Av dem kommer jag bara gå in på Inger Landströms avhandling *Mellan samtid och tradition - folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning* (2004). Avhandlingen berör relationen mellan identitet och verksamhet, men istället för att jämföra idéinnehållet med praktiken utläser hon en reflexiv identitet i kursutbudet, alltså ur praktiken. Den inom folkhögskolorna förfäktade bildningen kan tyckas rimma illa med en omfattande yrkesutbildning. Yrkesinriktningen, som Landström studerat, är en del av folkhögskolornas verksamhet som sällan uppmärksammas, varken i statliga uppdrag, folkhögskolornas egna publikationer eller inom forskningen. Landström hade i tidigare undersökningar konfronterats med skillnaden i 'talet om' bildning, som hon mötte hos företrädarna på de enskilda skolorna, och det då stora antalet kompetensgivande och yrkesinriktade kurser. Som centrala begrepp i avhandlingen har hon använt sig av *institutionell reflexivitet*, *självidentitet* och *livspolitik*, samtliga begrepp som härrör från Giddens. Landström betraktar



kursutbudet som en biografisk självberättelse, som utformas både i relation till institutionen folkhögskola och till huvudmännen. I den institutionella reflexiviteten ingår historicitet, dvs. historien används för att skapa historia och skapar därigenom en föreställning om det man vill bli. Med utgångspunkt i kursutbudet inom folkhögskolornas yrkesinriktade kurser har Landström dragit slutsatser om folkhögskolornas identitet.

### Särskildheten som tematik

Staffan Larsson (2005) lyfter i *Förmyelsen som tradition* fram hur folkbildningen varit föregångare i förhållande till det reguljära utbildningsväsendet. Verksamheten på folkhögskolorna har, menar Larsson, utgått från den vardagliga praktiken och då fokuserat på vem verksamheten vände sig till, var den fanns och slutligen vad och hur, det vill säga form och innehåll. Folkhögskolorna var föregångare när det gällde att bryta det bildningsmonopol som genom läroverken var knutet till städerna. Men folkhögskolorna avvek inte bara i för *vem* och *var* de verkade, de vidgade också gränserna för *vad* som kunde tas upp i undervisningen och *hur* det kunde ske. Skillnaden mellan bildning och yrkesutbildning överbryggades genom en polyteknisk bildningssyn och de allmänbildande inslagen och politisk skolning samsades med humanistiska inslag. Genom närmandet till folkrörelserna, införande av samundervisning och de realskoleliknande inslagen på 1930-talet verkade folkhögskolorna för en social och könsmässig jämlikhet och genom att rekrytera nya grupper, vars behov negligerats av utbildningssystemet, har folkhögskolorna fortsatt att vidga gränserna för vilka som ska få tillgång till undervisning.

När särarten inte längre var ett krav i den förordning som reglerade folkbildningen kom en av rapporterna i den följande statliga utvärderingen att undersöka just särarten: *Folkbildningens särart? Offentlighet forskning och folkbildares självförståelse* (SOU 2003:94). Det utvärderingsprojekt Gunnar Sundgren ledde syftade till att undersöka om folkbildningen hade en särart, och i så fall med vilken innebörd och vilka de samhällsliga villkor var som formade den. Sundgren ville gå bakom formuleringarna i folkbildningsförordning där krav om pedagogisk särart fanns. Särartsföreställningarna återfinns i talet om folkbildningen, i historieskrivningar och i offentlig retorik, de finns bland folkbildare och flera av folkbildningsforskarna. Däremot var det svårare att påvisa en särart i essentiell mening. Sundgren kom därför fram till att särarten, i den mån den existerade, kunde "vara resultatet av flera sammanfallande faktorer *utanför* verksamheterna snarare än i dem" (Sundgren 2003 s 72) och att särartsföre-

ställningarna fyllde en funktion för att skapa legitimitet i en föreställd gemenskap (s 71-73).

Förutom Sundgrens bidrag ingick också delrapporter av Anna Lundin och Annelie Andersén. Lundin hade i sin delrapport *Folkbildningens särart – såsom konstruerad i avhandlingar inom folkbildningsforskning* undersökt hur avhandlingar inom området bidrog till konstruktion och legitimering av ett särartstänkande. Rapporterna möttes av starka reaktioner och mottagandet blev en startpunkt för Lundins arbete med sin avhandling *Folkbildningsforskning som fält* (2008). Hon ville förstå särartsfrågans betydelse genom att undersöka vilka centrala värden som höll samman folkbildningsforskningen och var gränserna för dessa gick.

### Folkbildningsforskning som fält

*Folkbildningsforskningen som fält* (2008) har varit särskilt intressant för mig eftersom Lundin använder fältbegreppet. Hon arbetar med ett annat fält – folkbildningsforskningen – än jag, som ägnar mig åt folkhögskolan som fält. Det fältbegrepp som Lundin tillämpade på folkbildningsforskningen bygger på Bourdieus fältbegrepp. De som ingår i det fältet har gemensamma värden de värnar och strider om. Dessa värden, *doxa*, konstrueras och underbyggs genom erkännanden, eller *konsekreras* med Bourdieus begreppsapparat. Ett forskningsfält kan utveckla gemensamma värden och det kan ta sig uttryck som att avhandlingar recenserar och refereras, varvid några välkomnas, andra avvisas.

Lundin klarlägger hur en *doxa* växer fram genom att analysera de teman som lyfts fram i avhandlingar som omnämns i kunskaps- och forskningsöversikter samt i folkbildningsforskningens tidskrift *Mimerbladet*<sup>1</sup>. Urvalet omfattar med ett enda undantag avhandlingar som lagts fram vid svenska universitet och högskolor. Det innebär en avgränsning i förhållande till forskningen inom fältet i stort. Dessa forskningsöversikter verkar emellertid som centrala instanser för att konstruera fältet genom att värna och lyfta fram vissa värden. Förutom genom forskningsöversikter samordnas folkbildningsforskningen genom det nationella programmet för folkbildningsforskning, *Mimer*, och Föreningen för folkbildningsforskning.

---

<sup>1</sup> *Mimer* är ett nationellt program för folkbildningsforskning. *Mimerbladet* utkommer sedan 1991 med 2-3 nr/år.

## Folkbildningsforskningens doxa

I hennes genomgång av folkbildningsforskningsfältets framväxt finns samtliga avhandlingar framlagda på svenska universitet fram till 2003. De första avhandlingarna under en period som sträcker sig från 1954 till 1979, håller sig till en tematik som domineras av det Lundin karakteriserar som ”folkbildningens potential och dess förverkligande”. De har ett företrädesvis kritiskt förhållningssätt, där de ideologiska fundamenten ställs mot praktiken. Den nästföljande perioden 1980-1989 kännetecknas av expansion och breddning och perioden 1990-1999 av det Lundin betecknar som en institutionalisering, då fältet etableras. Åren 2000-2007 beskrivs slutligen som en period av konsolidering då gränserna vidgats och flera avhandlingar knyts till fältet. Folkbildningen behöver upprätthålla och legitimera sin verksamhet. Forskningen har en viktig roll i att förmedla bilden av folkbildningen. På senare tid har även tolknings-företrädet över folkbildningens identiteter och kännetecken förskjutits alltmer till folkbildningsforskningen (Lundin, 2008, s 21).

Lundin visar hur en värdehierarki växer fram, där värden knyts till pedagogisk särart och deltagarperspektiv. Forskarna håller sig inte enbart inom de doxiska värden, som etableras, utan de utmanar också. Så har exempelvis kritiska frågor om folkbildningens folkuppfostrande drag tilldelats värde, liksom stereotypiserande praktiker och pedagogisk syn (Lundin, 2008, s 149-159).

## Folkhögskolan i folkbildningsforskningsfältet

Av de avhandlingar jag har tagit upp i min forskningsöversikt är det bara fyra som återfinns i de Lundin urskiljt som ett folkbildningsforskningsfält. Det är avhandlingarna av Bogärde, Sundgren, Hartman och Berndtsson. Forskning om folkhögskola utgör en mycket begränsad del av folkbildningsforskningen, bara åtta av de totalt 69 avhandlingar Lundin tagit upp. De ytterligare fyra, som rör folkhögskola, kommer jag i korthet gå in på här. Karl-Johan Sparrman har i *Folkhögskolor med profil, Rörelsekaraktären hos svenska folkhögskolor med anknytning till kristna samfund* (1978) studerat kopplingen ideologi/praktik och de spår rörelsetillhörigheten avsätter i verksamheten. Helene Svanberg Hård, *Informellt lärande. En studie av lärprocesser i folkhögskolemiljö* (1992) hör till ett återkommande tema som Lundin kategoriserar som ”folkbildningens potential och realisering”. Senare avhandlingar uppvisar en mer varierad tematik. Anders Andersson, *Mångkulturalism och svensk folkhögskola. Studie av en möjlig mötesarena* (1999) och Lisbeth Eriksson, *”Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället...” Om invandrare – integration – folkhögskola* (2002), har istället ett deltagarperspektiv. Ytterligare ett

par avhandlingar har nära beröringspunkter med folkhögskola: Bosse Bergstedts *Den livsupplysande texten: En läsning av NFS Grundtvigs pedagogiska skrifter* (1998) som får ett starkt genomslag inom fältet. Lundin ser Bergstedts aktualisering av Grundtvigs texter som ett bidrag till kvalitativa resonemang kring folkbildningens betydelse ur deltagarperspektiv (Lundin, 2008, s 153). Berit Lindbergs *Kvinnor, vakna, våga! En studie av samhällsvisionären Honorine Hermelin Grönbech* (2000) handlar om en av nyckelpersonerna i Medborgarskolan i Fogelstad.

Gränserna för vad som räknas in i folkbildningsforskningsfältet har vidgats och forskning har både knutit an och knutits an, som Lundin uttrycker det (2008, s 163) då avhandlingar med viss relevans, men utan direkt koppling till fältet, konsekreras. Detta står i viss kontrast till det mottagande den första avhandlingen om folkhögskola fick: Bengt Bogårdes *Svenska folkhögskolans lärarförening och staten 1902-1970* blev svagt konsekrerad och Lundin förtydligar detta med att det som förs fram i avhandlingen inte tycktes överensstämma med en redan etablerad förståelse (Lundin, 2008, s 93). Sundgrens *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare* (1986) ser Lundin som ett steg framåt både vad gäller teoretisk förankring och distansering. Sundgren är och förblir en central aktör inom folkbildningsforskningen och Lundin (2008, s 118) konstaterar att de begrepp han introducerar, exempelvis folkhögskolepedagogik, myndighet och medborgarskap, får betydelse för att karaktärisera folkbildningsforskningsfältet. Men trots att Sundgrens avhandling, enligt Lundin, stärker fältets teoretiska förankring och möjligheter att distansera sig från praktiken, är mitt intryck att hans avhandling inte får direkta efterföljare inom folkbildningsforskningsfältet, enligt de kriterier Lundin satt upp. Vissa beröringspunkter finns med Hartmans avhandling *Skola för ande och hand* (1993), men omnämns där enbart i samband med det pedagogiska utvecklingsprojektet Sundgren varit involverad i. I Rolf Berndtssons *Om Folkhögskolans dynamik: möten mellan olika bildningsprojekt* (2000) ägnas den däremot större uppmärksamhet och framförallt finns det en större överensstämmelse i tematiken. Rolf Berndtssons avhandling fyller, enligt Lundin, en doxabärande funktion genom att den knyter ihop en rad centrala begrepp från tidigare folkbildningsforskning, liksom temat, bildningsprojekt, satt i relation till folkhögskolans pedagogiska miljö.

### Folkhögskoleforskning som fält

Hur skiljer sig då mitt avhandlingsprojekt från det som tidigare gjorts? Jag ska börja med det som är gemensamt. Flera av de avhandlingar jag översiktligt berört

har för sina syften klarlagt hur det institutionaliserade verkar i nutid. Att historiseringen dessutom varit underordnad själva syftet och problematiken är också ett gemensamt drag. Frågan om bildningssyn har varit en central problematik, Bogårde och Lundin undantagna. I mitt arbete berörs frågan om bildningssyn bara i den mån den förekommer som uttryck för identitet. Den problematik jag vill belysa rör hur förändrade villkor hanteras i nutida verksamhet. Tanken har varit att i första hand följa upp och undersöka det skeende som äger rum i nuet, hur de som leder och verkar i folkhögskolorna hanterat en situation där folkhögskolornas plats i utbildningssystemet förändras. Det är något som folkhögskolorna hanterat flera gånger tidigare. Därför har jag också valt att undersöka hur och genom vad folkhögskolorna tidigare har förmått att svara mot förändringar och trots sina inbördes olikheter hållit samman. Utåt har folkhögskolorna förmått att förmedla en identitet som framstått som solid – samtidigt som förmågan till anpassning varit remarkabel.

Fältbegreppet är centralt för mitt sätt att studera folkhögskolorna, men det har såväl skiljelinjer mot, som släktskap med, Bourdieus fältbegrepp som används i *Folkbildningsforskningen som fält* (2008). En viktig skillnad är förstas också att Lundins fält motsvaras av forskning och forskare medan mitt fält motsvaras av folkhögskolornas organisationer och verksamhet. Lundins fält hålls samman av gemensamma värden och centrala instanser som konsekurerar, dvs. ger erkännanden för vad som har värde inom fältet. Genom att analysera folkhögskolorna som delar i ett organisationsfält lyfter jag fram andra aspekter. Jag undersöker förändringar i ett organisationsfält som hålls samman av relationer, internt och externt, där strävan efter legitimitet styr utveckling mot gemensamma organisationsformer och handlingsrepertoarer, samt uttrycken för identitet styrs mot något gemensamt.

I nästa kapitel kommer jag att presentera den begreppsliga terräng jag rört mig inom. Som vi kommer att se varierar synen på identitetskonstruktion, likaså synen på institution och det bör också framhållas att även om jag går i samma fotspår både som Sundgren (1986), Hartman (1993), Berndtsson (2000) och Landström (2004) så tillvida att vi alla är intresserade av ”det institutionella” i samband med folkhögskolorna, så skiljer sig både fotspåren och sättet att gå i dem åt.

Så har exempelvis Sundgren (1986) menat att institutionella villkor i en folkhögskola manifesteras i ”oviljan att släppa taget om en tradition av

ämnesstudier och avgränsad kontroll” (s 208). Och svårigheterna att genomföra förändringar av pedagogiken hängde samman med att ”skolformen [var] institutionaliserad, dess frihet och frivillighet väsentligt kringskuren av verksamma objektkrafter i form av mål, regel- och ramsystem, men kanske framförallt av den yttre samhälleliga verkligheten” (s 263). Hartman (1993) använde sig av ett hegemonibegrepp där institutioner ingår som en del i kulturella processer tillsammans med traditioner och strömningar. De senare tar sig uttryck i konstnärliga och filosofiska idéer, ofta i opposition mot det hegemoniska. Även i detta fall ses institutioner som något som hindrar utveckling och håller tillbaka mothegemoniska krafter. Till de verksamma institutionerna räknades formella och informella institutioner. Utbildningsväsendet räknas som formellt, där uppgiften att förmedla kunskaper är en samhälleligt styrd verksamhet, till skillnad från informella institutioner, dit bland annat massmedia räknas, som inte omfattas av formella regelverk i samma utsträckning (Hartman, 1993, s 16-17).

Berndtsson (2000) utgår från ett institutionsbegrepp där institutioner tar sig uttryck i idéer och stelnade regelverk. Såväl regelverken som idéerna förändras över tid, men institutionen har stor motståndskraft, och återfinns i stadgar, i bedömningar och i undervisning. Det som en gång var en levande ideologi kan senare framstå som förstelnad. Berndtsson uttrycker det som att de lagras på varandra och kan ge upphov till förvirring och konflikter (Berndtsson, 2000, s 42). Landström (2004) betecknar folkhögskolan som institution och använder sig av Giddens begrepp institutionell reflexivitet, som i detta fall innebär att aktörer på alla nivåer från stat till intresseorganisationer involveras i överväganden om vilken roll folkhögskolan ska ha i samhället. Med historiciteten, att använda historia för att skapa historia, filtreras det förflutna för att passa in i föreställningar om vad man vill vara.

## KAPITEL 3

# TEORI OCH METOD

Det finns spridda uppfattningar om vad som kännetecknar en folkhögskola, hur verksamheten ska bedrivas och vad som särskiljer folkhögskolor från annan verksamhet. Ett begränsat regelverk finns i folkbildningsförordningen, som drar upp riktlinjer för vad en folkhögskola ska uppfylla för rätten till statsbidrag. De idéer, som finns om vad som är specifikt eller särskilt med folkhögskolorna, begränsas inte av de idéer om verksamheten som förordningen reglerar, därför kan man säga att – identitetens idémässiga innehåll – också är ”reglerande” inte bara för hur verksamheten uppfattas, utan också för hur den ska bedrivas. Ett exempel är att det spelar roll vad ”folkhögskoleanda” innebär, på samma sätt som det spelar roll vad ”folkhögskolemässig” innebär. I och genom folkhögskolans historia har frågor som dessa diskuterats, med skiftande konsekvenser för verksamheterna.

Folkhögskolemässigheten bidrar till att omgärda folkhögskolornas verksamhet med föreställningar om hur något är och ska vara, vad man kan säga och göra inom en folkhögskola och i vissa fall också varför. Det ser jag som ett exempel på institutionalisering. Begrepp som institution och institutionalisering används med olika innebörder. En del som vi kanske knappt uppfattar som institutioner finns runt omkring oss sedan länge, institutioner som skolan och familjen styr vårt handlande på olika sätt. Vi har bestämda föreställningar om vad som åligger en lärare eller en förälder. Vi uppträder enligt konventioner i många olika sammanhang och blir medvetna om dem först när vi bryter mot dem. Även inom företag och andra slags verksamheter finns utvecklade beteendemönster eller konventioner. Institutionalisering kan då ses som utformande av mönster för social handling med stöd i grupper eller samhällets normer (Czarniawska & Wolff, 1998). Det innebär att det inte räcker med individuella eller tillfälliga handlingar, för att något skall institutionaliseras krävs stöd i kollektivet och varaktighet.

I den mån begrepp som institution och institutionalisering förekommer är det med delvis olika innebörder, vilket också avspeglar hur institutionsbegreppet

tillämpats historiskt och de stora variationer som fortfarande finns i tillämpningen. Flera har använt institutionsbegreppet om utbildningsväsendet. I avhandlingarna som behandlat folkhögskolan (Sundgren 1986, Hartman 1997, Berndtsson 2000) har institution företrädesvis behandlats som strukturer som står emot förändring. Landströms (2004) användning av institution, utifrån Giddens begrepp institutionell reflexivitet, ger en annan innebörd där institutionen görs verksam i ett förändringsarbete.

### **Institutionalisering som ett sätt att förstå samhället**

Hittills har det framstått som om institutionalisering handlar om att hålla fast vid vanor och tankemönster och blir då något som står i vägen för förändring och utveckling. Det som institutionaliserats förs vidare och reproduceras i många fall för att de enskilda individerna inte ser eller uppfattar att det finns alternativ. DiMaggio och Powell konstaterar ”Institutions do not only constrain options: they establish the very criteria by which people discover their preferences” (1991, s 11).

Inom organisationer är institutionalisering ett framträdande drag. Organisationer av olika slag har blivit fundamentala byggstenar i samhället och har kommit att utgöra ett led mellan individ och samhälle. När folkhögskolorna växte fram under senare hälften av 1800-talet var det i en period då samhällliga relationer stöptes om. Individen sattes i centrum och vitala samhällsfunktioner togs om hand av organisationer. Visserligen hade organisationer i form av arméer, kyrkor, handelshus och gillen förekommit tidigare, men under 1800-talet utvecklades i stor omfattning en rad olika kollektiva samarbetsformer inom företag, skolor, sjukhus och annan offentlig verksamhet, som kan karakteriseras som organisationer (Scott, 2008, s 75). Organisationerna fick ofta tydliga strukturer av över- och underordning liksom rutiner som underlättade beslutsfattande och kontroll. När organisationens praktik utgörs av handlingar, som anses värda att bevara, bildar dessa mönster för framtida handlingar och vi kan då tala om en institutionalisering (Berger & Luckmann 2007/1966).

Institutioner som företeelse uppmärksammades under senare delen av 1800-talet av samhällsforskare som Karl Marx, Emile Durkheim och Max Weber. Inom nationalekonomi vid sekelskiftet lyftes institutionernas betydelse fram av exempelvis Thorstein B. Veblen och John R. Commons, och senare av företrädare som J.A. Schumpeter, Karl Polanyi, John Kenneth Galbraith och Gunnar Myrdal. Gemensamt för dessa tidiga institutionalister var att de såg institu-



tionernas roll i samhället, men studerade inte hur de verkade inom organisationer och såg inte organisationer som institutionaliserade former (Scott, 2008, s 8-18).

## Institutionalism, ”gammal” och ny

En av dem som förde över institutionella aspekter på studiet av organisationer var Philip Selznick. Själv hade han utifrån sina studier av Tennessee Valley Authority (*TVA and the Grass Roots*, 1949) följt utvecklingen inom en rad organisationer som uppstod inom ett statsfinansierat projekt för att få igång ekonomisk utveckling under 1930-talets depression. Han kom fram till att organisationerna snart fick ett värde i sig, utöver den verksamhet de utformats för. Därmed blev deras överlevnad viktig, och kortsiktiga mål ersattes med långsiktiga (Selznick, 1996, s 272). Hans teorier bröt mot den då dominerande behaviorismen och lyfte blicken från enskilda organisationer till samspel med omgivningen och betydelsen av normer och värderingar. När hans efterföljare inom organisationsforskning istället utvecklade nyinstitutionalism var det delvis i kontrast mot den syn på institutionalisering som Selznick företrädde. Nyinstitutionalism var då en beteckning som redan användes inom flera discipliner (DiMaggio & Powell, 1991a, s 3). Selznick (1996) själv menade att beteckningen ”ny” och ”gammal” institutionalism riskerade att polarisera. Skillnaderna var inte så stora och snarare än paradigmskifte ansåg han att nyinstitutionalism borde ses som en vidareutveckling av institutionell teori.

### Nyinstitutionalism

En skiljelinje mellan nyinstitutionalism och ”gammal” institutionalism var att de förra inbegrep organisatoriska fält, när företrädarna fokuserade på organisationer och hur de var sammankopplade med sin närmaste omgivning. Där nyinstitutionalisterna såg institutionalisering som uttryckt i förgivettagna beteenden, kategoriseringar, regler och rutiner såg företrädarna för ”gammal” institutionalism det uttryckt i normer och värderingar som i sin tur formade beteendet. Då framstod organisationerna som organiska helheter, medan nyinstitutionalister däremot hävdade att institutionaliseringen uppstår mellan organisationerna och att det är former, strukturer och regler som institutionaliseras – inte särskilda organisationer (DiMaggio & Powell, 1991a, s 14-15).

Nyinstitutionalismen inom organisationsstudier har fått flera efterföljare till stor del på grund av att de analytiska verktygen är så tillämpbara, men en anledning till användbarheten är att de också är vaga, menar Czarniawska och Wolff (1998)

och hävdar att till och med det centrala begreppet, institution, är långt ifrån oproblematiskt. Själva förordar de en definition av institution, som utformande av mönster för social handling med stöd i grupper eller samhällets normer (Czarniawska & Wolff, 1998, s 33). Därmed tillskrivs också behovet av legitimitet en central roll i institutionens utformning.

## Från fält till organisationsfält

Inom nyinstitutionalism är det som händer mellan organisationer av speciellt intresse. Organisationer behöver inte vara i omedelbar kontakt med varandra för att påverka och påverkas av varandras existens. En speciell relation kan uppstå mellan dem som verkar inom samma sektor och upplever att de har gemensamma intressen. Det är några av förutsättningarna för att relationer ska växa fram och det ska vara möjligt att tala om ett organisationsfält (DiMaggio & Powell, 1991a). Men fältbegreppet är inte nytt. Det har förekommit med olika innebörd inom organisationsstudier och samhällsvetenskaplig forskning.

Nyinstitutionalisterna byggde vidare på Bourdieus fältbegrepp, men även tidigare har det förekommit i olika sammanhang inom samhällsvetenskaplig forskning. Max Weber använde begreppet fält i analyser av relationer mellan präster, profeter, magiker och lekmän för att beteckna det avgränsade område de verkade inom, där de omväxlande konkurrerade och samarbetade med varandra. Inom organisationsforskningen fick begreppet fält en ny dimension med Philip Selznicks studier av organisationer som nätverk av ömsesidigt beroende och påverkan, som han kallade interorganisatoriska fält (Forssell & Jansson, 1996).

När Pierre Bourdieu utvecklade fältbegreppet var det i en annan riktning med betoningen av objektiva relationer, det vill säga det system av positioner som olika aktörer gjorde anspråk på och konkurrerade om (Broady, 1988, s 76-77). Då kunde fältbegreppet användas för att beskriva individers inordning i avgränsade grupper, som till exempel baserades på yrkestillhörighet eller professionell status. Det Bourdieu benämnde sociala fält förutsatte institutioner och specialister. Inom varje fält pågår strider mellan nykomlingar, ”som försöker röja undan de hinder som begränsar rätten till inträde, och de härskande, som försöker försvara sitt monopol och utestänga konkurrens” (Bourdieu, 1992, s 42). Men Bourdieu poängterade också att alla engagerade inom ett fält har ett gemensamt intresse i fältets överlevnad. De inbördes striderna förutsätter att alla är medvetna om vad de kämpar om och vad som ska värnas som doxa.

Nyinstitutionalisterna betonade betydelsen av icke-lokal omgivning inom sektorer, professioner, nationer. Deras fältbegrepp har till viss del samma innebörd som Bourdieus – ett fält som hålls samman både av ett gemensamt mål och utgör en arena för inbördes kamp och konflikt (Scott, 2008, s 185-186). Men de betonade istället vikten av samförstånd och konformitet inom fältet, liksom betydelsen av att uppnå legitimitet och stabilitet (DiMaggio & Powell, 1983; 1991b). Fördelen med organisationsfält som begrepp, förklarade DiMaggio och Powell (1991b, s 65), var att det inkluderade samtliga relevanta aktörer: organisationer med strukturell överensstämmelse som stod i förbindelse med varandra. Förutsättningen för att det ska gå att tala om ett organisatoriskt fält är också att det ingår i en institutionell omgivning, som påverkar aktiviteterna för de organisationer som ingår (Scott & Meyer, 1994).

Sahlin-Andersson (1996) har pekat på att ett problem med DiMaggios och Powells sätt att använda fältbegreppet är att det ger intryck av att fältet existerar objektivt, när det i själva verket är ett analytiskt begrepp. På samma sätt som när det gäller interorganisatoriska fält eller fältbegreppet är det forskaren som bestämmer avgränsningen för vad som ingår och vad som befinner sig utanför (Sahlin-Andersson, 1996, s 74).

### Strävan efter likformighet

Scott (2008, s 76) konstaterar att nyinstitutionalisterna till att börja med fokuserade på institutionaliseringens konserverande inverkan på organisationer. DiMaggio och Powell (1991b) menade att strävan mot likformighet, homogenisering, är ett centralt drag för att uppnå stabilitet inom ett organisationsfält.

Organizations tend to model themselves after similar organizations in their field that they perceive to be more legitimate or successful. The ubiquity of certain kinds of structural arrangements can more likely be credited to the universality of mimetic processes than to any concrete evidence that the adopted models enhance efficiency. (DiMaggio & Powell, 1991b, s 70)

Drivkraften i utveckling mot likformighet var, hävdade DiMaggio och Powell, att det bidrog till legitimitet. Strävan efter legitimitet påverkar också hur förändringsidéer förs vidare. Homogeniseringen betecknade de med ett begrepp lånat från naturvetenskapen som *isomorfi* i olika former, tvingande, normativ och mimetisk. Tvingande (*coercive*) isomorfi inträder när olika former av politiskt inflytande och legitimitet har avgörande betydelse. När organisationsfältet är beroende av resurser från en enda källa är det sannolikt att en hög grad av

tvingande isomorfi utvecklas. Mimetisk isomorfi – syftande på imitation av andra, framgångsrika, organisationer – är något som tenderar att uppträda i situationer av osäkerhet, ovisshet, när mål och teknologier inte är tydliga eller självskrivna. Normativ isomorfi däremot kan uppträda i samband med professionalisering inom organisationerna och handlar då om normsättande för att definiera villkor och metoder eller kontrollera produktionen (DiMaggio & Powell, 1991b, s 70).

### Att hantera motstridiga krav

Flera av de tidiga nyinstitutionella studierna gällde utbildningssystem. Meyer och Rowan (1978) och Meyer, Scott och Deal (1981) kom fram till att de formella strukturer, som speglar den institutionella omgivningen som styrdokument, behörighetsregler, årskursindelning, program, men också ämnesuppdelning, klassrumsutformning och de tydligt definierade roller som råder bland skolans personal, skapade *homogenitet* mellan de olika skolorna. Men inom utbildningsorganisationer uppmärksammade de också ett annat fenomen. De enskilda skolorna var påverkade av omgivningens krav och anpassade sig till dem. Att formell struktur och faktiskt handlande skiljde sig åt var särskilt tydligt inom det nordamerikanska utbildningsväsendet, menade de bero dels på att undervisningen traditionellt hade delegerats till lärarna, dels på att skolorna var beroende av den nära omgivningen för resurser och förutsättningar att driva verksamheten. Weick (1976), liksom March och Olsen (1976), hade redan tidigare myntat begreppet *lös koppling* som ett sätt för organisationer att minska påverkan av varandras förändringar och därmed ha bättre chanser att överleva. Med det synsättet speglar den formella strukturen den institutionella omgivningen och har betydelse för organisationens legitimitet – och därmed överlevnad – men behöver inte ha genomslag i den faktiska verksamheten. Lös koppling var ett sätt att hantera förändring – utan att stabiliteten och likformigheten ändrades.

### Förändringsprocesser

För nyinstitutionalisterna var länge intresset knutet till att förstå framväxt och stabilisering, inte förändring (Czarniawska och Sevón 1996). Ett begrepp som isomorfi kan förstås som att det inom ett organisationsfält sker en successiv utveckling mot större likformighet. I ett längre tidsperspektiv blir det däremot möjligt att uppfatta isomorfi som återkommande processer för att förhålla sig till omvärldsförändringar. Flera skandinaviska forskare som exempelvis Nils Brunsson, Barbara Czarniawska, Kerstin Sahlin-Andersson och Guje Sevón har

ägnat sig åt fältnära studier, vilket också präglat deras syn på förändring och stabilitet som kännetecknen för organisering.

Nyinstitutionalism som ansats tillhandahåller inte en färdigutvecklad begreppsapparat. De forskare, som delar grundantaganden med nyinstitutionalismen, rör sig inom en begreppslig terräng, men utifrån olika områden. Så har exempelvis de skandinaviska institutionalisterna tillfört andra begrepp för att synliggöra förändringsprocessen. Ett sådant begrepp har de hämtat från Latour (1986) som med begreppet *översättning* gav ett annat innehåll åt förändring. Istället för att idéer sprids, vilket ger intryck av att de förs vidare i oförändrat skick, blir begreppet översättning en metafor för hur förflyttning förändrar idéerna (Czarniawska & Joerges, 1996, s 23). På liknande sätt som spridning, har mimetisk isomorfi använts utifrån antagandet att imitationen skulle vara identisk med förebilden. Sahlin-Andersson och Sevón (2003) ser istället imitation som en process som anknyter till begreppet översättning. Imitation kan i enlighet med detta ses som en process av skapande och förändring i en kedja av översättningar. Kraften att förändra kommer från dem som imiterar, deras uppfattning av situationen, självförståelse och uppfattning om andras identitet (Sahlin-Andersson & Sevón, 2003).

## Organisationsfältet

Ett organisationsfält är en analytisk konstruktion, men de relationer mellan organisationerna som är förutsättningen för att kalla något ett organisationsfält går att undersöka empiriskt. Det går att urskilja flera olika aspekter som var och en bidrar till att strukturera ett organisationsfält.

### System av relationer

För att kunna tala om organisationsfält förutsätts att det växer fram nätverk av relationer, som länkar samman de enskilda organisationerna, och återspeglar deras samhörighet eller strukturella likhet (DiMaggio & Powell, 1983, 1991b; Fligstein, 1991; Scott, 2008, s 185). Inom ett sådant fält brukar det utvecklas interorganisatoriska strukturer av dominans och koalitionsmonster, som gör det möjligt för en eller flera organisationer att styra fältets aktiviteter. Varje organisationsfält karakteriseras av någon form av styrsystem, det kan så vara offentliga eller privata aktörer (Scott, 2008, s 185-186).

Organisationsfält kan uppstå inom professioner eller inom vissa branscher. Att analysera folkhögskolor som organisationsfält är ett sätt att förstå relationerna

mellan folkhögskolorna, mellan deras lokala omgivning och i förhållande till de statliga myndigheterna. Relationerna behöver inte vara direkta, men för att kunna tala om ett organisationsfält behöver dessa vara av den arten att de inte bara är medvetna om varandra, utan också påverkas av och bryr sig om varandra. När det gäller folkhögskolorna ser jag systemet av relationer som en av de viktigaste aspekterna för att följa utveckling och förändringar. Jag tänker då främst på relationerna inom fältet, mellan lärarföreningen, huvudmännen och staten, men även i förhållande till lokalsamhälle eller olika rörelser. Relationernas utformning ändras under tiden, dominansförhållanden och hierarkier skiftar liksom de intressen de företräder.

Men enbart relationer är inte tillräckligt för att hålla samman ett organisationsfält, utan en förutsättning är att de har något gemensamt. Detta gemensamma har flera olika beteckningar och delvis olika innebörd. Djelic och Sahlin-Andersson kallar det ett meningssystem, Czarniawska (2005, s 30) väljer att istället omnämna det som gemensamma referensramar och Scott (2008) ett kulturellt/kognitivt system som omfattar institutionell logik och kulturell inramning.

### Institutionell logik

Med den intensifierade interaktionen ökar också informationsutbytet mellan organisationerna och något som skulle kunna kallas "fältmedvetande" växer fram (DiMaggio & Powell, 1983; Czarniawska & Joerges, 1996). Scott (2008) benämner det *kulturella/kognitiva system* och syftar då på organisationernas medvetenhet om att vara involverade i ett gemensamt projekt (DiMaggio & Powell, 1983, s 148; Scott, 2008, s 186). För att förtydliga vad ett kulturellt/kognitivt system omfattar hänvisar Scott framförallt till Friedland och Alford (1991) som förde fram betydelsen av en gemensam *institutionell logik*. De hävdade att

...institutions are constituted by symbols and material practices, and that society is composed of multiple institutional logics which are available to individuals and organizations as bases for action. (Friedland & Alford, 1991, s 253)

Den institutionella logiken, som byggs upp kring uppfattningar om hur något ska regleras och styras och hur företeelser uppfattas, påverkar överväganden om medel att nå dit (Scott, 2008 s 187). Den kan också omfatta frågor som vem det är man vill nå och med vad. Forssell och Jansson (1996, s 99) förklarar det som

en kombination av aktivitet och form som institutionaliserats och kommit att utgöra en allmänt omfattad föreställning om hur verksamheten ska organiseras, finansieras, förhålla sig till exempelvis omgivning och ledning. När en institutionell logik ändras innebär det vanligtvis att någras intressen stärks medan andras undermineras och det brukar inte ske utan motsättningar och konflikter (Scott, 2008, s 202-207).

### Organisationsmodeller eller organisatoriska arketyper

Den institutionaliserade logiken avspeglar sig i organisationens utformning. Det är ofta en organisationsmodell, som får genomslag inom fältet, *en organisatorisk arketyper*, och blir mönsterbildande (Clemens, 1996). Dessa organisationsmodeller tillhandahåller mallar som i sin tur formar aktiviteter, regler och administrativa system. När en organisatorisk arketyper dominerar tenderar den att bestå (Scott, 2008, s 189). Clemens har också visat hur olika rörelser använt sig av existerande organisationsmodeller både för att öka möjligheterna för mobilisering och närheten till politiska institutioner (Clemens, 1996, s 207). Som exempel har hon nämnt kvinnorörelsen som anammade redan etablerade organisationsformer för att inom de välbekanta strukturerna nå ut till fler. Bland folkhögskolorna går det att se paralleller i översättningen av en organisationsmodell från Danmark och hur sedan de olika rörelserna, folkrörelser som arbetarrörelsen och nykterhetsrörelsen, Svenska kyrkan och frikyrkorörelser också använde sig av folkhögskolornas organisationsmodell, istället för att utveckla andra modeller.

### Handlingsformer och handlingsrepertoar

Den institutionaliserade organisationsformen har stor betydelse, men måste sättas i samband med den institutionaliserade formen av aktivitet, hävdar Forssell och Jansson (1996). De menar att enskilda handlingar är delar av en institutionaliserad organisationsform som utgör en enhet av handling och form:

The activity form is, in other words institutionalized, meaning that "everyone" has some abstract knowledge about how the activity is organized. Its typical features, such as mode of financing, relation to environment, principals, et cetera, are elements of a social stock of knowledge. (Forssell & Jansson, 1996, s 99)

Hur handlingar definieras har betydelse för hur olika organisationsformer legitimeras. Diskursiva förändringar, som exempelvis hur verksamheten definieras, kan tyda på att den rådande organisationsformen håller på att utmönstras. Forssell och Jansson har visat, med sparbankerna som exempel, hur verksamheten omdefinierades till banktjänster, omgivningen som marknad och

spararna som kunder. Dessa diskursiva förändringar banade i sin tur väg för införandet av en annan organisationsform och praktik (Forssell & Jansson, 1996, s 101-105). När det gäller folkhögskolorna ger handlingsformerna en antydning om vilken inriktning verksamheten har, vilka grupper de riktar sig till och vad verksamheten syftar till.

## Identitet

Den individuella identiteten är en modern institution till skillnad från den traditionella, som band individerna till samhälle och auktoritet. En konsekvens av detta är ett ständigt sökande efter identitet – för såväl individer som institutioner (Cheney & Christensen, 2000). Czarniawska (1997) hävdar med stöd av Meyer, Boli och Thomas i *Ontology and rationalization in the Western cultural account* (1994) att individen som institution hör samman med framväxten av två andra moderna institutioner; staten och marknaden. Individen ses som ansvarig och på samma sätt är den juridiska personen ansvarig och det individuella ansvaret har därmed utsträckts till att omfatta ett kollektiv. Analogin till individen finns i begreppet 'juridisk person' (Czarniawska, 2000). Juridisk person innebär att det individuella ansvaret blir kollektivt, men föreställningen har sin grund i individen.

Nyinstitutionalismen avvek från en tidigare syn på identitet, den inom den "gamla" institutionalismen, som betraktat socialiseringsprocesser som centrala för överförande av normer och värderingar, och institutioner som en uppsättning stabila regler och roller. Företrädarna för nyinstitutionalism hävdade istället att identiteten inte finns oberoende av handling utan snarare är resultat av handling (Czarniawska & Sevón, 1996, s 4). Detta har gett frågan om identitet och identitetens föränderlighet en större dignitet:

The processes which attract our attention are processes of identity formation and deconstruction, rule establishment and rule breaking, institutionalization and deinstitutionalization. (Czarniawska & Sevón, 1996, s 5)

En organisations identitet är resultatet av interaktion mellan olika aktörer snarare än konsekvens av en stabil och oföränderlig kärna (Sevón, 1996, s 53). Sevón diskuterar organisatorisk förändring som ett uttryck för uppfattning om identitet, om vad/vem man är och en önskan om vad/vem man skulle vilja likna. Imitationen ser hon inte som ett oföränderligt något som bärs av en autonom kraft och sprids bland aktörer, utan som en process där något skapas och förändras i en kedja av översättningar. En konsekvens av detta resonemang är



synsättet att idéer inte pressar sig på organisationer, utan kraften kommer från imitatorerna själva och deras uppfattning av situation, självidentitet och andras identitet (Sevón, 1996, s 51).

Frågan om identitet kan inte bara överföras från individ till organisation, utan går även att applicera på organisationsfält. Bland grundantaganden för hur organisationsfältet fungerar ingår att vissa fundamentala meningar är gemensamma och att nya idéer, som vinner inträde i organisationsfältet, sprids mellan organisationer som imiterar varandra (DiMaggio & Powell, 1983).

### Legitimitet

Jag har tidigare varit inne på att utvecklingen mot likformighet inom ett organisationsfält hänger samman med strävan efter legitimitet. Legitimitet kan både vara riktad inåt mot organisationen eller fältet och i förhållande till omvärlden. Organisationer uppnår legitimitet genom att på olika sätt anpassa sig till omgivningens normer (e.g. Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983, 1991b). För att kunna konkurrera om resurser måste målen vara i överensstämmelse med brett omfattade samhälleliga värden (Scott, 2001). Mycket av organisationernas handlingar är i själva verket resultatet av konkurrens om legitimitet hos resursfördelare och organisationernas samhällsansvar har i allt högre grad fått betydelse för anseendet (Røvik, 2007). Legitimiteten påverkas därmed av förändringar i omgivningen och förmågan att leva upp till skiftande normer. Med insikten att organisationerna behöver ta hänsyn till omgivningens värderingar kan det som vid första anblick förefaller irrationellt framstå som rationellt och välmotiverat (Brunsson 1989). Men när villkoren för verksamheten förändras kan det vara svårt att få med sig organisationen i en utveckling som bryter med tradition och ideologi. Anpassningen ger upphov till dilemman när gamla verksamhetsområden eller målsättningar utmanas (Berg & Jonsson, 1991).

### På tvärs över analysnivåer

Bland nyinstitutionalism inom organisationsanalys var det många som inspirerats av såväl etnometodologi som fenomenologi och rörde sig fram och tillbaka mellan mikro- och makronivå (DiMaggio & Powell, 1991, s 25). Med det fick uppdelningen mellan olika analysnivåer en annan innebörd och genom organisationsfält synliggjordes omgivningen. Det bidrog till att överbrygga gränserna mellan organisatoriska och samhälleliga nivåer i studier av samhällsförändringar (Scott 2008 182-183). Till skillnad från interorganisatoriska fält (e.g. Selznick

1947), som verkade i en lokal omgivning, innebär själva idén med organisationsfält att det är oberoende av det lokala. De olika organisationerna i ett fält behöver inte ens vara i kontakt med varandra, bara medvetna om och bry sig om varandras existens. Genom att använda sig av organisationsfält som analysenhet kan hela sektorer inbegripas. Deras relationer till omgivningen såväl som analysen av förändringsprocesser kan föras ner till aktörer i enskilda organisationer. I själva ansatsen ligger också antagandet att det inte finns några klara skiljelinjer mellan olika nivåer.

## Rekonstruktion av organisationsfältets utveckling

Folkhögskolorna och deras historia har utforskats inifrån folkhögskolan och från akademien vid olika tidpunkter. Historieskrivningar har blivit viktiga i retorik och också i vissa fall fått en performativ roll i folkhögskolans verksamheter över tid. Som sådana har de använts argumentativt för att föra fram vissa åsikter om folkhögskolan. Detta har haft konsekvenser för min rekonstruktion av förändringar, såtillvida att jag har kunnat nyttja andra historieskrivningar och, i vissa fall, kunnat se dem som viktiga inslag i folkhögskolornas och organisationsfältets historia. Att skriva fram folkhögskolans historia, utifrån tidsaktuellt material och tidigare historieskrivningar, blir i mitt fall ett sätt att ge gestalt åt och möjlighet till analys av folkhögskolans institutionaliseringsprocesser. Institutionalisering, i sig, är en historisk process:

Ömsesidiga typifieringar av handlingar byggs upp under loppet av en gemensam historia. De kan inte skapas på ett ögonblick. Institutioner har alltid en historia, av vilken de är produkterna. Det är omöjligt att förstå en institution om man inte förstår den historiska process varigenom den frambringades. (Berger & Luckmann, 2007, s 71)

Det som institutionaliseras kan ta sig olika uttryck, det kan förekomma som traditioner, historier, anekdoter, men också i form av regelrätta historieskrivningar och tidskrifter, såväl som regelverk och föreskrifter som haft en tvingande påverkan (Scott, 2008).

Inom nyinstitutionalism och historisk institutionalism betonas sammanhangens betydelse inom en tidsram. Begrepp som *path dependent models* (Powell, 1991, s 191-194) och *path dependency* (Campbell, 2005) syftar på hur det som institutionaliserats styr möjligheterna för utvecklingen in på en viss väg. Den strävan mot likformighet som organisationer inom ett fält visar upp, visar sig då i motstånd mot förändringar som ökar diversiteten. Destabiliserande händelser

kan ändra färdriktningen. Hall och Taylor kallar detta *breaching points*, brytpunkter som orsakar väsentliga institutionella förändringar och för utvecklingen in på nya vägar (1996, s 941). Campbell (2005, s 60) föredrar istället att beteckna det som *critical junctures*, kritiska situationer.

Båda beteckningarna ger intryck av att det är plötsliga och avgränsade händelser som leder till förändringar. I den historia jag har rekonstruerat ser jag få exempel på detta. Tvärtom har förändringarna ofta haft ett kumulativt förlopp och först efter en tid har konsekvenserna visat sig i att utvecklingen följer andra spår. Jag kallar det därför *brytningar*.

Framställningen är uppdelad i längre tidsperioder (som inte skall förväxlas med brytningar), vilka följer de stora skiftena i styrning. I ett kapitel behandlas de institutionella förutsättningarna för folkhögskolans konstituering, i nästa utvecklingen fram till inordning i statlig styrning. Den perioden med gradvis anpassning till det officiella utbildningssystemet följs fram till 1970-talet, för att i den sista tidsperioden följa tiden före och efter avregleringen.

Inom perioderna följer jag det som bryter kontinuiteten och destabiliserar organisationsfältet. Dessa brytningar var på sin tid omstridda. De ledde fram till förändringar, som stabiliserades efterhand, och ledde till att utvecklingen fortsatte i en annan riktning. Brytningarna följer inte tidsperioderna. En del äger rum inom en av dessa tidsperioder, andra sträcker sig över flera. De frågor jag försöker reda ut i förbindelse med dessa brytningar är hur de förändrade organisationsfältets relationer. Och vilka typer av förändringar i organisationsfältet kan dessa brytningar rikta blickarna mot?

1. Motståndet mot bidrag från staten bryts och folkhögskolorna överger hållningen att inte ta emot bidrag från staten. De första statliga bidragen beslutas 1872. Inordnandet under statlig myndighet sker 1919 när staten går in med ökade bidrag, ett regelverk och har tillsatt en folkhögskoleinspektör. Hur påverkade det organisationsfältet, dess interna relationer och dess relationer till omgivningen? Hade det några konsekvenser för organisationsfältet?
2. Folkhögskolan som klasssegregerad och könssegregerad verksamhet löses upp när kurser börjar anordnas för kvinnor och när statliga stipendier gör det möjligt för andra än de besuttna att gå folkhögskolekurser. Lever

organisationsfältet med i samma förändringar som omgivningen? Innebär det någon skillnad för fältet?

3. Accepterandet av att vissa folkhögskolor delade ut betyg var omstritt inom organisationsfältet. Betyg har pedagogiska implikationer och det innebar en brytning mot den pedagogik som blivit kännetecknande för folkhögskolorna. Hur förändrade frågan om betygen relationerna inom fältet och hur påverkade det pedagogiken och rekryteringen?
4. Ungdomsskolans expansion med en början i grundskolereformen fram till införandet av Komvux 1968. Hur hanteras frågan om folkhögskolans ställning och vilka reaktioner uppstår inom fältet?
5. Avregleringen 1991, då regelverket minimeras och bidragen reduceras. Vuxenutbildningen blir konkurrensutsatt och folkhögskolorna får möjlighet att ta uppdrag. Det påverkar fältet i hög grad. Hur och på vilka sätt?

Dessa förändringar bryter in i olika delar av de praktiker som organisationsfältet bärs upp av och påverkar då konstellationer och balanser inom fältet.

### Föreståndarnas och lärarnas historieskrivning

En stor del av det material jag använt mig av har haft betydelse för att skapa eller befästa en historia, som varit verksam i att utforma skolformens identitet. Medan en del har haft som syfte att samla fältet, exempelvis lärarföreningens tidskrift, har andra, bland annat jubileumsböckerna, representerat fältet utåt.

Lärarföreningens tidskrift började visserligen ges ut redan 1907, men 1920 hade den blivit ett forum enbart för folkhögskolelärarna<sup>2</sup>. Jubileumsböckerna som Svenska Folkhögskolans Lärarförening, SFHL<sup>3</sup>, gav ut vid folkhögskolans 50- och 75-årsjubileum var företrädesvis skrivna av folkhögskoleföreståndare, folkhögskoleinspektörer och förtroendevalda inom lärarföreningen. Till hundraårsjubiléet var ambitionen att texterna skulle ha en mer vetenskaplig karaktär och flera forskare knöts till arbetet med *Svenska Folkhögskolan 100 år*, som kom ut i fyra band 1968. När SFHL fyllde 100 år 2002 gavs ytterligare en historik ut, denna gång ur ett mer renodlat fackligt perspektiv.

---

<sup>2</sup>Tidigare vände den sig förutom till lärarna också till dem som studerade vid folkhögskolorna.

<sup>3</sup>Sedan 1976 är förening bytt till förbund: Svenska Folkhögskolans Lärarförbund

I det här materialet är det några aktörer som är särskilt framträdande. Det är en begränsad skara som medverkar i tidskriften, innehar förtroendeposter i lärarföreningen, varav några blir folkhögskoleinspektörer eller undervisningsråd i Skolöverstyrelsen. Det kan vara lätt att tillmäta dessa alltför stor betydelse, eftersom det är deras ”spår” som träder fram. Eftersom författarna till stor del utgörs av företrädare och språkrör för folkhögskolan, säger urval och framställning något om självförståelsen och utformandet av identitet under den aktuella perioden. Syftet har styrt historieskrivningen:

Idealbilder av svensk folkbildning konstrueras med hjälp bl.a. av att skriva fram en egen tolkning av folkbildningshistorien. Med den som bakgrund formuleras ansats, syfte och frågeställningar som på olika sätt kommer att ställa en idealiserad bild av folkbildningens historia, eller statens mål mot empiriska resultat. (Sundgren, 2003, s 16)

I villkoren för textproduktionen, oavsett om det var jubileumsböcker eller tidskriftsartiklar, kan därför strävan efter stabilitet och legitimitet ha varit en betydelsefull aspekt. Resultaten blir antingen självbekräftande eller kritiska, men då i jämförelse med den idealiserade bild som forskaren däremot inte förhållit sig kritisk till:

På det sättet kommer folkbildningsforskare som arbetar med utgångspunkt från ideal, historiska, bildningsfilosofiska eller pedagogiska, inte sällan att underbygga och förstärka, ja, bidra till att konstruera föreställningarna om svensk folkbildning och dess särart. (Sundgren, 2003, s16)

Med en nyinstitutionell ansats går det att se dessa konstruerade föreställningar som en del av särarten och undersöka hur och genom vad särarten konstruerats och hur den materialiseras i en praktik.

## **Intervjuer om nutida folkhögskoleverksamhet**

Den del av avhandlingen, som behandlar nutida verksamhet på några folkhögskolor, bygger huvudsakligen på intervjumaterial. I första hand var det rektorernas och lärarnas röster jag ville fånga in. För att komplettera deras utsagor har jag också intervjuat styrelsemedlemmar och ekonomiansvariga på skolorna. Av de då 148 folkhögskolorna genomförde jag intervjuer på åtta. Eftersom bara två av rektorerna upplevde övergången till resultatstyrning ur rektorsperspektiv, har jag kompletterat med intervjuer av ytterligare två rektorer som var verksamma då. Förutom dessa har jag också intervjuat några centrala aktörer: lärarförbundets ombudsman och ordförande. Några av dessa intervjuer

framträder inte i texten, men har haft betydelse för att styrka en del antaganden och avvisa andra.

Jag har medvetet sökt efter de olikheter jag kunde förutse när jag gjorde urvalet av skolor. Den variation jag eftersträvade gällde ägandeförhållanden och lokalisering. Dels ville jag ha med rörelsefolkhögskolor av olika karaktär och landstingsfolkhögskolor, dels både storstadsnära och landsbygdsförlagda folkhögskolor.

Att få tillträde till fältet och möjlighet att genomföra intervjuer visade sig vara svårare än jag förställt mig. Jag fick avstå från flera skolor där rektorerna hade svårt att avsätta tid eller där skolan var inne i ett rektorsbyte. På de folkhögskolor där jag fick möjlighet att genomföra intervjuerna, fick jag i de flesta fall göra återkommande besök, då det var omöjligt att hitta tider som passade alla. I några få fall var telefon enda möjligheten att genomföra intervjun. Ambitionen med variation bland folkhögskolorna kunde jag hålla fast vid, men utan bortfallet skulle mitt material förmodligen gett en något annorlunda bild. Nu hade de skolor jag kom till en väl fungerande rektorsfunktion och i de fall de varit i svårigheter, var problemen vid det laget sedan länge lösta.

### Insamling av intervjumaterialet

Den första kontakten med folkhögskolorna gick via rektor. I brev, mail och telefonsamtal berättade jag om i vilket sammanhang intervjuerna skulle ingå och vad jag var intresserad av att få veta. Jag gjorde den första omgången intervjuer på fyra folkhögskolor under 2005-2006 och en andra omgång med ytterligare fyra 2008. I intervjuerna utgick jag från en mall med halvstrukturerade frågor och teman. I några få fall, när respondenterna så önskat, hade jag skickat frågorna<sup>4</sup> innan och i ett enda fall ville en respondent även läsa utskriften. Det fanns en del gemensamma, men också specifika, teman för de olika kategorierna jag intervjuade. Rektorerna fick frågor om vad och vilka som påverkade skolans verksamhet, arbetet med att få uppdragsverksamhet och beroendet av den, förekomsten av riktlinjer för denna, i vilken mån verksamheten diskuterades på skolan och vilka budskap som i så fall kom fram. När det gällde lärarna ville jag så vitt möjligt intervjua dem som arbetat länge på skolan, helst sedan 1991 eller tidigare, för att få ett längre tidsperspektiv. En bieffekt av detta blev att dem jag intervjuade var väl etablerade på skolorna. Därmed kom inte tidsbegränsat

---

<sup>4</sup> Samtliga frågemallar finns bilagda.

anställda med, just den kategori som drabbats hårdast när ekonomin sviktar på skolorna.

### Intervjuer som samspel

Både den som intervjuar och den intervjuade deltar i en konstruktion av mening. Jag har ofrånkomligen, genom de frågor jag ställt och de följdfrågor jag flikat in, i olika grad medverkat i den empiri som intervjuerna utgör. Är det då en hårfin skillnad mellan att styra en intervju genom valda teman och följdfrågor och att leda respondenten fram till önskade svar? Kvale (2008, s 146) menar att det fortfarande finns ett starkt inflytande av "naiv empirism"; föreställningar om att det är möjligt att träda in i en objektiv social verklighet, oberoende av forskaren. Även om vi är medvetna om dessa begränsningar, menar Andrew Sayer att vi ändå måste vara vaksamma för hur vi genomför en forskningsintervju:

The rejection of such methods is not a licence for researchers to try to influence their subjects but a precondition of a meaningful type of communication which maximizes the information flow by making use of communicative and social skills, by being willing to adapt preconceived questions and ideas in the course of the interview according to what is relevant to the respondent and by being prepared to discuss, as well as to 'elicit', answers. (Sayer, 2000, s 245-246)

I de intervjuer jag genomförde utgick jag från en mall med teman samt både övergripande och mer detaljerade frågor. Det kunde variera från intervju till intervju vilka frågeställningar som var mer relevanta för respondenten och vilka teman som följaktligen blev mer genomlysta i intervjun. Även om detta förhållande försvårar jämförelsen mellan intervjuerna, så innebär det att respondentens egna uppfattningar, de lokala förhållandena och de betydelser respondenten tillmätte dessa fick större utrymme.

Utskriften av en inspelad intervju, innebär en form av översättning och bearbetning. Hur troget själva intervjusituationen detta görs beror på hur materialet ska analyseras. Jag har varit ute efter meningskonstruktioner och fokuserat mer på vad som sägs, än hur det sägs. Jag har intresserat mig för innehållet i det som sagt och därför inte återgivit pauser, ljud eller talspråkliga upprepningar, som skulle kunna öppna för en annan typ av tolkning. Även i interpunktionen, där jag strävat efter så stor överensstämmelse med det jag uppfattade på bandupptagningen som möjligt, påverkar översättningen från talspråk till skriftspråk. Det som förekommer i de citat jag valt att använda mig av är alltså redigerat till ett talspråkligt skriftspråk. Jag har inte ändrat ordföljd

eller ordalydelser, däremot tagit bort upprepningar och i vissa fall oavslutade meningar, när tanken fullföljts i nästa mening.

### **Analys av intervjumaterialet**

De teman och de öppna frågor som intervjuerna byggdes upp kring har resulterat i ett omfattande material. Det finns därför flera möjliga ingångar för att göra analyser och jag har varit tvungen att välja vad jag ville fokusera. I analysen har jag därför skiljt ut och lyft fram

1. Systemet av relationer, både internt och till omgivningen. Här inkluderas frågor om rekrytering av deltagare och uppbyggnaden av nätverk kring verksamheten.
2. Rektorerens ändrade arbetsuppgifter, ansvar och villkor
3. Lärarnas ändrade arbetsvillkor
4. Uttrycken för identitet - meningsskapande inom organisationen

Weick ser organisatoriska realiteter som konstruerade av organisationens medlemmar när de försöker skapa mening i vad som händer både när det sker och när de ser tillbaka. Det väsentliga är handlingarna - organisering, snarare än organisation (Weick, 1979). Det innebär också att det vi kan undersöka är hur de konstruerats och den kunskapen finns framförallt hos dem som är verksamma inom organisationen. Det vi kan få kunskap om är då organisationens praktik (Czarniawska, 2005, s 15-17).

### **Etiska hänsyn**

Jag har valt att anonymisera intervjuerna och även vinnlagt mig om att ta bort sådant som hade gjort det lätt att identifiera de olika folkhögskolorna. Antalet folkhögskolor är inte större än att det med lite möda skulle gå att med viss felmarginal komma fram till vilka folkhögskolor det rör sig om. Glöm det! Det är inte intressant vem som sagt vad på vilken folkhögskola. Det som tydligt kommer fram i mitt material är att ingen verksamhet är säker, allt bygger på det som är för handen just då. Det som är intressant är hur de intervjuade hanterar detta, hur de försöka navigera rätt, rätt i den meningen att folkhögskolan ska överleva, och rätt i förhållande till att vara folkhögskola. Jag vet också att på en



del av skolorna har förhållandena ändrats efteråt och i en longitudinell studie hade detta varit möjligt att följa.

Jag vill också betona att varje intervju och varenda intervjuutsaga måste betraktas som något som byggt på den situation som rådde då. Vissa svar är väl genomtänkta och kanske rentav del i en repertoar. Några tycktes vana vid att företräda folkhögskolan och möta liknande frågor som dem jag ställde. Andra gav intryck av att inte ha svaren på förhand och det gav känslan av att de uppstod i intervjusituationen.

Vad är det då jag kan göra anspråk på att mitt arbete har bidragit med? Med intervjuerna ville jag undersöka hur anpassningen till förändrade omständigheter och föreställningarna om folkhögskolans särskildhet påverkat vad som var möjligt att säga och göra på de enskilda folkhögskolorna. De som är verksamma är alla på något sätt bärare av en verksamhet där identitetskonstruktioner och förgivettaganden är med och formar deras handlingar. Det som händer på de enskilda folkhögskolorna är påverkat av förändringar i organisationsfältet och vice versa, det som händer på olika skolor kan bidra till att förändra organisationsfältet.

Att gå tillbaka och rekonstruera historien upplevde jag som en nödvändighet, då historien i så hög grad gjorts verksam i uttrycken för identitet, även i dagens folkhögskolor. Det jag fokuserat har varit hur anpassningar till förändrade omständigheter gjorts möjliga och vad det inneburit i form av konflikter och kontroverser. Genom att följa utvecklingen av organisationsfältet har det i vissa fall varit möjligt att följa hur uttrycken för identitet skiftat vid olika tider och vad i samhällsutvecklingen och vad i organisationsfältet som det har stått för.

### **Frågan om kvalitet - värdet av forskningsresultaten**

Larsson (2005) menar att kvalitativa studier bör kunna ge ett kunskapstillskott genom gestaltningen. De ska helst kunna bidra med nya sätt att förstå sammanhang, nya sätt att se verkligheten, klarlägga mekanismer eller förklara företeelser. Då blir frågan hur jag hanterat frågorna och vilka möjligheter det öppnat för det jag velat studera viktiga. De metoder som väljs är inte neutrala och ansatsen bidrar till att forma de resultat som studien kommer fram till. Hur går det då att bedöma en studie som denna?

I mitt arbete har jag tillämpat en teoretisk ansats som möjliggjort att sätta förändringar i fältet i sammanhang där såväl samhällsförhållanden som individuella aktörer ingår. Folkhögskolorna är en specifik skolform, med en egen historia och en egenart som utgör en central komponent i identiteten. En rimlig fråga inför min studie är då om den rekonstruktion av historien, de intervjuer jag gjort och de slutsatser jag dragit utifrån dem har något värde utöver folkhögskolorna som ingår eller utöver folkhögskolan som sådan.

Generaliserbarhet hos forskningsresultat skulle innebära att deras giltighet även omfattade andra objekt av samma slag som de som studerats. Att kvalitativ forskning bara i begränsad utsträckning är generaliserbar framhålls ofta som ett problem jämfört med kvantitativ forskning (Alvesson & Skoldberg, 1994, s 39). Larsson (2009) ger andra perspektiv på frågan om generaliserbarhet i kvalitativa studier. Han menar att det är möjligt att uppnå viss generaliserbarhet genom att eftersträva variation i urvalet. Han jämför det slumpmässiga urvalet för att uppnå representativitet med Glaser och Strauss begrepp teoretiskt urval – där urvalet görs utifrån vad som redan är känt, med syftet att få än mer kunskap om fenomenet. Med en sådan urvalsprincip är de ovanliga fallen lika viktiga som de mest förekommande (Larsson, 2009, s 31). Metoden är inte helt oproblematiserad då svårigheten är att förutsäga variationen innan själva undersökningen. Då är det ofta yttre karaktäristika som blir vägledande och den verkliga vidden i variation förblir okänd (s 32).

Går det dra några slutsatser om folkhögskolorna utöver de åtta folkhögskolor där jag genomfört intervjuer? Dem jag intervjuade var medvetna om att de inför mig representerade en verksamhet. En övervägande del av dem var väl förtrogna inte bara med sin folkhögskola utan dessutom förhållandena inom folkhögskolorna. Flera av lärarna var aktiva i SFHL, rektorerna deltog på rektorskonferenser, rektorsfortbildningar och andra former av rektorsmöten där de mötte andra folkhögskolerektorer. Men även de som arbetat kortare tid var på sitt sätt signifikanta i sina utsagor genom att det de berättade för mig var deras reflektioner inför en verksamhet omgärdad av regler, synliga och osynliga, förgivettaganden och traditioner. Hur de resonerade, hur förgivettaganden och identitetskonstruktioner styrde och formade anpassningar till förändringar var det jag ville undersöka och det de sade och sade sig göra är det som var möjligt att säga och göra.

Sayer (2000, s 239-241) gör andra distinktioner och menar att det är en skillnad mellan generaliserbarhet och allmängiltighet, *generalization* och *generality*. Avgörande för om resultaten ska uppnå allmängiltighet ligger i själva forskningsdesignen. Förmår studien förklara eller ge insikter i hur något fungerar eller under vilka villkor det verkar? Det är allmängiltighet i Sayers mening jag har eftersträvat i min studie. Att få ökad förståelse för hur föreställningarna om folkhögskolans särprägel gripit in i forandet av dess verksamheter har förhoppningsvis ett allmängiltigt värde av att ge ökade insikter både om institutionaliseringsprocesser och organisationsförändringar generellt.

Ett allmängiltigt värde, när det gäller att säga något om folkhögskolornas anpassning till förändrade omständigheter, ligger i att intervjuerna säger något om hur de intervjuades föreställningar om denna särprägel gripit in i forandet av det de säger och gör. Därmed menar jag också att detta har något att säga om konsekvenserna av den ändrade styrningen, hur ändrade omständigheter penetrerar och utmanar organisationer relationer och handlingar i en verksamhet som i så hög grad omgärdas av sin särskildhet.

Kvaliteten hos kvalitativa studier bedöms utifrån deras trovärdighet och konfirmerbarhet och inte utifrån replikerbarhet (Sayer, 2000, s 242-251). Resultatet av denna studie måste bedömas utifrån hur relevant min ansats varit, det sätt jag behandlat materialet och hur jag dragit mina slutsatser. Mitt arbete har byggt på många andras forskning och jag ser det som en del i en pågående diskussion där mitt arbete ingår, inte bara inom fältet av folkbildningsforskning, utan inom forskning om styrning av utbildning och dess konsekvenser – i detta fall med folkhögskolan som exempel.



## KAPITEL 4

# FOLKHÖGSKOLORNAS FRAMVÄXT

Folkhögskolornas uppkomst och utveckling försiggick i vissa avseenden parallellt med folkundervisningens uppbyggnad och utbredning. Det var delvis samma personer som förordade obligatorisk folkskola, som också arbetade för förbättrad folkbildning. I dessa kretsar väcktes också tankarna om att starta folkhögskolor enligt dansk förebild. Men de som skred till verket och startade de första folkhögskolorna var personer som ville ha kunskaper för att utveckla jordbruket och ta tillvara de möjligheter till politiskt inflytande representationsreformerna på 1860-talet gav. De ville skapa en skolform efter egna behov. I detta kapitel lyfter jag fram de institutionella förändringarna som inträder under 1800-talet och sätter folkhögskolornas tillkomst i relation till utbyggnaden av skolväsendet och behovet av utbildning. Utformningen av de första folkhögskolorna skiljde sig från såväl lärdomsskolan som folkskolan. Vari bestod dessa särskillnader och hur kom de att påverka de folkhögskolor som kom till senare?

\*\*\*

Folkhögskolans tillkomst föregicks av stora samhällsförändringar. När jordbruksekonomin gick från självhushåll till marknadsproduktion under 1800-talet fick det även en institutionell innebörd. Kunskapen inom självhushållet var traderad genom generationer där var och en följde regler som ingick i ett kollektivt kulturellt ramverk. Detta, menar Boli (1989, s 111), fritog individen från personligt ansvar. Med marknadsekonomens intåg, däremot, utgjorde individen en produktionsenhet vars produktion kunde leda till framgång eller misslyckande – allt hängde på individens förmåga att hantera marknadens spelregler.

Inom landsbygdsbefolkningen ökade klyftorna. Den självägande bondeklassen hade minskat från att utgöra hälften av landsbygdsbefolkningen 1809 till en tredjedel 1866 (Tengberg, 1968, s 57). Medan stora grupper utarmades försiggick en betydande förmögenhetstillväxt hos andra delar av bondeklassen (Boli, 1989,

s 106). Samtidigt med denna utveckling stärktes bönderna såväl institutionellt som i social status och de lyckades med större kraft företräda sina intressen i den nationella politiken<sup>5</sup>.

I övergången från det traditionella bondesamhället till ett modernt hade skolan en rituell betydelse och själva förekomsten av en skola tjänade som symbol för en ny institutionell ordning, menar Boli (1989, s 239). Det patriarkala samhällets vertikala organisering fick långsamt ge vika för ett samhälle med horisontell organisering och det obligatoriska skolväsendet var en del av denna nya modell för organisering av samhällslivet. Den nya andan byggde på individen och personlighetens betydelse och tog sig bland annat uttryck i frivilliga sammanlutningar, till skillnad från ståndssamhällets föreskrivna. Styrkan i skolan som institution förknippades med föreställningen om det moderna samhället där alla inkorporeras, ända ner till individnivå, i ett ekonomiskt, politiskt, religiöst och kulturellt schema genom utbildningen. I det avseendet var utbildningen allomfattande och dess sammanhang var inte längre lokalt, utan nationellt (Boli, 1989).

Tilltron till att utbildningen var en del av den snabba moderniseringen bidrog till, hävdar Boli, att i beslutet om allmän folkskola inte förordades att undervisning i jordbruksmetoder eller praktisk utbildning skulle ingå, trots att vid den tiden huvuddelen av befolkningen livnärde sig på jordbruket<sup>6</sup> (1989, s 113-114). Traditionalism och okunnighet sågs som hinder för rationalisering av jordbruket och nationalekonomiska motiv för skolutbildning fick uppslutning, men det som fick störst genomslag i utformningen av skolan var ett upplysnings- och medborgarideal. Bakom detta går dock också att ana ett antagande om att det även skulle bidra till ekonomisk utveckling, menar Boli:

The assumption appears to have been that the enlightened peasant would adopt a rational, innovative, tradition-questioning attitude toward production methods as a matter of course – quite a leap of faith, but consistent with the principles of the exchange economy and the individual ideal it presupposed. (Boli, 1989, s 113)

---

<sup>5</sup> Bondeståndet hade blivit bättre organiserat och framstod som ”more serious, and less easily misled than ever before”. Denna ökade medvetenhet avspeglas i bondeståndets agerande i samband med politiska kriser 1771-72 där de kunde hävda sina intressen, 1789 hade de fått stärkt egendomsrätt och 1809 avskaffades flera av de andra ståndens privilegier och bönderna hade då blivit så starka att det inte gick att genomföra något politiskt beslut utan deras medgivande (Boli, 1989, s 107-111).

<sup>6</sup> Tillväxten av ett proletariet, som på 1830 talet började betraktas som en källa till sociala problem som berörde hela samhället och krävde omedelbar handling. Den icke-agrara ekonomin stagnerade, till detta kom även politisk oro, kupp försök mot kungen, debatt och ifrågasättande av samhällets politiska struktur (Boli, 1989, s 217).

Frågan om folkskolans införande var ändå omstridd. I de diskussioner, som föregick beslutet om obligatorisk skola, var det inte ens en självklarhet att staten skulle ansvara för skolundervisningen. Det svenska skolsystemet höll då på att byggas ut genom frivilliga donationer och kollektiva satsningar. 1840, två år före beslutet om allmän folkskola, fanns redan permanenta skolor i 45 procent av socknarna och 17 procent av barnen i åldern 7-14 år gick i skola (Boli, 1989, s 222). John Boli (1989) gjorde en fallstudie på folkundervisningens genomförande i Sverige och fokuserade då på institutionella förändringar. Hans huvudtes var att skolor betraktades som en symbol för modernitet. Skiftesreformer inom jordbruket hade brutit upp bygemenskapen och med marknadsproduktionens intåg var bönderna mer beroende av att kunna läsa och räkna, men det fanns också en ändrad syn på samhället:

Sweden was entering a new era, and effective citizens of the new form of polity that was under formation would have to be created by a new form of socialization consistent with the changed institutional rules. In the absence of state support and guidance, it was up to the people themselves to establish means of creating these citizens; in many parishes they did so, by building schools and making sure that their children attended them. (Boli, 1989, s 225)

I Sverige infördes folkskolestadgan 1842, som innebar att varje kommun var skyldig att upprätta en skola. Sverige var ett bland åtskilliga länder med vitt skilda ekonomier och politiska system, som införde obligatorisk folkundervisning under 1800-talet. Däribland fanns såväl jordbruksdominerade ekonomier som differentierade, såväl ekonomiskt utvecklade som outvecklade, länder med stark eller svag centralmakt<sup>7</sup>. Det går alltså inte att förklara folkundervisningens framväxt som ett resultat av industrialisering, urbanisering eller statens framväxt, menar Meyer (1989). Den obligatoriska massundervisningens spridning, anser han, snarare har att göra med skolans roll som central institution i ett modernt samhälle. Att Sverige var en utvecklad agrar ekonomi med svag centralmakt utgjorde visserligen ett hinder, men stoppade inte *"the great dream of a new society, with mass education as a crucial component"* (Meyer, 1989, s xvii). Sverige var därför snarare ett exempel på hur skolan som modell av det moderna samhället övervinner hindren.

---

<sup>7</sup> Obligatorisk folkundervisning genomfördes i Danmark 1814, Norge 1827, Finland 1866, Preussen 1872, England 1870, Italien 1877, Frankrike 1882, i USA mellan 1846 och 1918 (Marklund, 1984 s7) Sverige och delstaten Ohio var exempel på ekonomiskt utvecklade områden medan England och delstaten Massachussets räknades som ekonomiskt utvecklade. Preussen och Frankrike var länder med stark centralmakt, USA och Skottland hade däremot en svag centralmakt.

Med genomförandet av allmän obligatorisk skola accentuerades klassgränserna i skolundervisningen hårdare. Medan de högre krävde en förbättrad trivialskola<sup>8</sup> skapades ett system för folkundervisning dit de lägre klasserna skulle hänvisas. Framväxten av obligatorisk folkskola, innebar därmed skilda skolor för olika samhällsklasser och med skoltvånget blev folkskolorna ett sätt att internalisera samhällets värden (Sandin, 1986, s 254; Florin 1987, s 17).

## Böndernas utbildningsbehov

Erica Simon (1989) hävdar att i de diskussioner som fördes om skolan i ständsriksdagen under första hälften av 1800-talet ”föregrips argument för och emot folkhögskolan, när denna kom att diskuteras i Sverige” (Simon, 1989b, s 114). Medborgarbildning diskuterades inom bondeståndet och tidningen Aftonbladet<sup>9</sup>, som grundades 1830, spelade rollen som en ”bondeståndets bibel”:

Mellan Aftonbladet och bondeståndet rådde intima politiska relationer; i sin öppna opposition mot regeringen tycktes bonderiksdagsmännen få sina direktiv från den stora liberala tidningen och dess chefredaktör gällde för att vara bondeståndets samvete. (Simon, 1989a, s 183)

Simon menar att bondeståndets krav på förbättrad folkundervisning med udden vänd mot kyrkans kontroll över skolan var påverkad av Aftonbladets tidiga inriktning präglad av liberalism och en antiklerikal hållning.

Istället för ståndssamhället utvecklades ett modernt samhälle med större differentiering. Och istället för de ”patriotiska herremän” som förordat folkbildning under 1800-talets början, hade allmogen tagit över som förespråkare, då de nu såg möjligheter både att företräda sina intressen och med ökade kunskaper förbättra jordbruket (Larsson, 1997, s 26). Men det var medelklassmännens ideal som präglade samhället, med mannen som genom idogt arbete kunde nå framgång och för detta kunde ökade kunskaper vara ett redskap (s 29).

Några få statsunderstödda lantbruksskolor fanns sedan 1840-talet och inom hushållningssällskapet i Malmöhus län hade frågan väckts om behovet av

---

<sup>8</sup> Trivialskola var beteckningen för en lägre sekundärskola i den gamla lärdomsskolan. Trivialskolan kunde byggas på med fyraårigt gymnasium. Trivialskolan fanns kvar till 1905, då den ersattes med realskolan. Namnet kommer av *trivium*, lat. ’tri’ (tre) och ’vi’a’ (väg), och syftar på ämnesgruppen grammatik, retorik och dialektik (NE).

<sup>9</sup> Aftonbladet publicerade en artikelserie om danska folkhögskolor.



läroanstalter som skulle bibringa det vetande en bonde behövde, inte bara för jordbruket, utan också för att ”fylla sin plats i samhället”<sup>10</sup> (Tengberg, 1968, s 30). Även förslag om allmän medborgerlig bildning föregick de svenska folkhögskolorna. Tankarna kring detta var inspirerade av upplysningsfilosofin liksom av föreställningar om statens nytta av upplysta medborgare (Larsson, 1997, s 36-40). Under senare delen av 1800-talet växte många olika utbildningar fram. Gemensamt var isärhållandet av klass och kön. Bara folkskolan var vid denna tid formellt en samskola. Parallellt för bättre bemedlade fanns privatskolor och hemundervisning (Larsson, 1997, s 32). Skolformer som högre folkskola, praktiska skolor, flickskolor, liksom realskolor och läroverk, sorterade eleverna efter klass och kön. Detta mönster följde också de första folkhögskolorna med uppdelning i vinterkurs för män, sommarkurs för kvinnor, och med en tydlig inriktning på de självägande böndernas söner och först efter hand på dess döttrar.

### Folkhögskolornas tillkomst

Det går att hävda att större delen av 1800-talet präglades av destabiliserande händelser. I *Svensk folkhögskola 100 år*<sup>11</sup> förklaras folkhögskolans framväxt med tre genomgripande förändringar för bondebefolkningen: skiftesreformerna inom jordbruket som slog sönder bygemenskapen, ökat välstånd inom de övre skikten av bondebefolkningen och representationsreformerna<sup>12</sup>, som innebar att de självägande bönderna fick ökade möjligheter till politiskt inflytande (Swensson, 1968). Att det ledde till framväxten av folkhögskolor kan dessutom ses i sammanhang av de institutionella förändringar som bidrog till en expansion av hela utbildningssystemet. Utbildning sågs som en väg till individens såväl som samhällets utveckling.

Bakom grundandet av folkhögskolor låg en rörelse bland de välbärgade bönderna för att ta plats och företräda sina intressen genom de möjligheter de fått med representationsreformerna. De diskuterade någon form av skolning, som också skulle göra dem bättre skickade att utveckla gårdarna med moderna brukningsmetoder och kunskaper i bokföring. Det är tankegångar som initiativtagaren till den första folkhögskolan, Ola Andersson, riksdagsman och styrelseordförande för Hvilan, gav uttryck för:

---

<sup>10</sup> red. Carl Rudolf Wulff i Tidning för landtshushållning 1860:27 s 427.

<sup>11</sup> SFHL:s historik i fyra band till 100-årsjubileet 1968.

<sup>12</sup> Kommunallagar 1862 och upplösandet av ständsriksdagen, som ersattes med en tvåkamrariksdag 1866.

... att den svenske jordbrukaren behövde veta något mer, än vad man rimligtvis kan begära, att de vanliga folkskolorna skola kunna meddela, och att en större och på samma gång sund bildning hos bondeståndet skulle lyfta och höja dess ställning och i och med detsamma verka välgörande för fosterlandets utveckling och sanna väl (cit i Odhner, 1921, s 22).

Motiven för att starta en folkhögskola klargjorde han ytterligare tillsammans med Leonard Holmström, föreståndaren för Hvilan. Den enskilde hade ansvar att bli ”en nyttig medborgare” och för det behövdes kunskaper. Men även jordbruket, för att skötas rätt, förutsatte kunskaper i naturlära.

### Utbildning för förändring

I de välbesuttna böndernas strävanden att skapa sina egna skolor finns en idé som kommer att leva vidare inom folkhögskolan. Idén bygger på en radikalitet i det att folkhögskolan har använts och kan användas för att utveckla och artikulera rörelsers/gruppers intressen. Generellt, hävdar Paulston och Lejeune (1980), använder rörelser utbildning för att bättre kunna artikulera problem, formulera lösningar och tillgodose behov (s 29). Utbildning kan då användas för att utveckla sociala nätverk, stärka rörelsens legitimitet och möjligheter att uppnå sina mål. Paulston och Lejeune utgår från att det finns samband mellan utbildning och rörelsens styrka. Men det är inte rörelsens storlek, som är avgörande för om den skapar ett utbildningsprogram, menar Paulston, utan hur begränsningarna upplevs och om målen bedöms som realistiska. En förutsättning för skapandet av egna rörelseskolor är därför också att de inte upplevs som ett hot för den politiska makteliten.

Clearly, movement education cannot exist without a movement, and social movements are only tolerated when their potential threat to the status quo is acceptable to those in control of the polity, the military, and the police. (Paulston, 1980, s 259)

I detta fall rörde det sig om ett överskikt inom bondeklassen som genom utbildning såg möjligheter att förbättra förutsättningarna för ekonomisk utveckling och att flytta fram sina positioner i samhället. Folkhögskolorna bidrog till att skapa nya gemenskaper för det nya samhälle som höll på att ta form (Boli, 1989). Den växande insikten om behov av utbildning, och förlitan på egna organiserade krafter bland jordbruksbefolkningens högre skikt, hörde till förutsättningar, som underlättade spridningen av folkhögskolor. Larsson (1997, s 33) framhåller att folkhögskolan blev den första vuxenutbildningen, som syftade till att bibringa eleverna allmän medborgerlig bildning, även om detta också var

influerat av olika bildningsideal. Bildningskonservativa ideal samsades med kulturradikala och dominerande var det bildningsliberala idealet, som syftade till förädlande och upphöjande av allmogens och arbetarklassens ungdomar.

### Folkhögskolornas relationer till olika rörelser

Vilka skulle då leda och utforma verksamheten på folkhögskolorna så att de kunde bli ett led i jordbrukets utveckling och tillvaratagande av de politiska möjligheterna? Det var inte fråga om att tillsätta sina egna som lärare, utan föreståndare och lärare söktes bland välutbildade akademiker. Bland de första folkhögskoleföreståndarna var det flera som hade doktorsgrad, och som Simon (1989a) påpekat, hade 1875 sju av femton folkhögskolor föreståndare som doktorerat. Akademikerna rekryterades med hjälp av förmånliga villkor: hög lön och väl tilltagen tid för egen forskning. Detta säger något om de höga bildningsambitioner som fanns bakom grundandet av de första folkhögskolorna. ”Vi få i våra dagar bevittna, hurusom universitetslärdomen stiger ned från sin höga piedestal och sluter allians med folkhögskolebildningen” konstaterade Herman Odhner (1921, s 34), som var redaktör för lärarföreningens jubileumsbok.

Vad var det då som fick dessa akademiker att med stor entusiasm gå in för uppgiften som föreståndare för ett så osäkert projekt som en folkhögskola? Deras engagemang förklarar Erica Simon med skandinavism och odlandet av myterna kring det götiska arvet och odalbonden (Simon, 1989b, s 98-102). Med ett sådant bagage mötte de en jordbruksbefolkning, som kanske mest av allt ville veta mer om moderna jordbruksmetoder och bokföring. Ytterligare påspädning gav Skarpskytterörelsen, som var en klassövergripande rörelse för nationalmedvetande och folkbeväpning. Inom rörelsen florerade också tankar om att folkbildning och folkbeväpning skulle gå hand i hand och det var folkhögskolorna ett levande exempel på, när föreståndare, lärare och studenter tillsammans engagerade sig i militäriska övningar (Simon, 1989b, s 129-131)<sup>13</sup>.

### Det svenska i folkhögskoleidén

Folkhögskolor hade funnits i Danmark sedan 1844, i Norge sedan 1864. De danska folkhögskolorna var redan en etablerad skolform i Danmark när de första grundades i Sverige. Ändå hävdade Odhner i den årsbok lärarföreningen gav ut i

---

<sup>13</sup> Med tankar om folkbeväpning hade Viktor Rydberg sätt fröet till Skarpskytterörelsen, som snart spred sig i form av lokala grupper vilka, när de var som störst vid mitten av 1860-talet, räknade in tjugotusen medlemmar i sina led (Simon, 1989b, s 129-131).

samband 50-årsjubiléet 1918, att den svenska folkhögskolan var ”en fullt inhemsk skapelse” och inte ”importerad från Danmark”:

Det enda, vars upprättande skulle kunna sägas hava ett indirekt samband med den av Grundtvig skapade danska folkhögskolan, vore då Östergötlands. Till de övriga tidigast bildade togs initiativet av män vilka synas saknat all kännedom om folkhögskolorna i Danmark. (Odhner, 1921, s 44)

Det stämde visserligen att Lunnevads folkhögskola i Östergötland var skapad efter danskt mönster – men att de andra folkhögskolorna var skapade av män, som saknade kännedom om de danska, stämde inte. Initiativtagaren till Önnestads folkhögskola, C. A. Bergman, hade besökt en dansk folkhögskola och med denna som förebild publicerat en skrift om sina intryck. Och bland initiativtagarna till Hvilans folkhögskola, hade den artikelserie som Aftonbladet publicerat om danska folkhögskolor diskuterats (Simon, 1989b).

Ett annat sätt att se på detta förhållande utgår från att idéer alltid förändras när de förs vidare. Så snart en idé lämnar sitt ursprungliga sammanhang har de med Giddens (1991 cit i Czarniawska, 2005 s 112) termer ryckts ur sitt sammanhang och ”bäddats om” (*disembed* respektive *embed*) i ett annat. För att idén ska kunna flyttas måste den materialiseras på något sätt – i form av text eller genom individer som är bärare av idén. Och för att idén ska kunna omsättas i handling måste den anpassas till den nya omgivningen. I Latours begrepp *translation* ligger betydelsen att i överförandet av idéer finns en process av skapande. Men idéer förs inte vidare av sig själva. Förutsättningen är att det är någon/några som har intresse av att göra det (Czarniawska, 2005, s 106). Och vad gällde folkhögskolor föregicks de av ett sökande efter en lämplig skolform som alternativ till lärdoms skolan för de besuttna böndernas söner.

Idéer översätts, imiteras och redigeras, och det som är intressant att diskutera är alltså vad som hände med folkhögskoleidén i den svenska utformningen av folkhögskolan. Bergman, grundaren till Önnerefs folkhögskola, hade visserligen besökt en dansk folkhögskola, men det råkade vara den som var minst präglad av Grundtvig<sup>14</sup>. Han jämförde med den högre folkskola som börjat införas på några orter i landet. Jämförelsen utföll till folkhögskolans fördel. Men föreståndaren för Hvilans folkhögskola, Leonard Holmström, var övertygad

---

<sup>14</sup> Carl Abraham Bergman besökte 1968 Hindholm höjskole och just den var minst präglad av Grundtvig av de danska folkhögskolorna (Degerman, 1968 s 26).

om att folkhögskolan inte kunde vara en kopia av den danska, utan att ”skolan måste byggas på rent nationell grund, att den måste stämpas med svensk prägel, om den ej skulle bliva en främmande planta i svensk jord” (Degerman, 1968, s 26<sup>15</sup>)

Erica Simon (1989a) har visat hur den svenska folkhögskolan skiljde sig från de danska och norska. Andligheten och ”det levande ordet”, som var karaktäristiskt för såväl de danska som norska folkhögskolorna, och som snarast gick att förknippa med nationellt uppvaknande, hade i de svenska folkhögskolorna ersatts av en mer pragmatisk kunskapssyn. Leonard Holmström beskrev skillnaden som att den svenska bonden eftersträvade mer kunskaper. Den danska folkhögskolan söker utbilda känslan, menade Holmström, medan den svenska utbildar förståndet (citerad i Degerman, 1968, s 24).

Ändå, hävdade Simon (1989b, s 124), att likheterna var fler än man i början ville erkänna. Gemensamt var att man riktade sig till bondebefolkningen och inte ville efterlikna lärdomsskolorna. Eleverna fick börja folkhögskolan utan inträdesprov och lämnade den utan betyg eller examen. En anledning till detta var att de vände sig till böndernas söner, som skulle återvända till jordbruket och inte, som läroverken gjorde, skulle dra sönerna från jorden. Likheter med de danska var även utformningen av samlivet på skolan efter en patriarkal förebild, samkvämen, sången, internatet och att skolorna organiserades som självstyrande enheter. Men det var i huvudsak formen de svenska folkhögskolorna hade gemensamt med danska, medan innehållet utformades för att tillgodose den svenska bondeklassens behov.

### **Folkhögskolorna försvaras och definieras**

De tre första folkhögskolorna i Sverige startade så gott som samtidigt hösten 1868, men uppvisade stora olikheter sinsemellan. Föreståndaren på Hvilan lär ha varit ”kallsinnig till religiös hänförelse” och initiativtagarna lär ha varit noga med att skolan inte skulle ”stå under kyrkans inflytande”, men var samtidigt noga med att inte stöta sig med prästerskapet (Simon, 1989b, s 120). Önnestads folkhögskola i norra Skåne låg däremot i väckelsebygder och initiativtagaren var en kyrkoherde som fruktade Hvilans ”irreligiositet” (s 121). Men gemensamt för både Hvilan och Önnestad var att de hade en garantiförening där traktens rikare bönder, riksdags- och landstingsmän ingick och skolan leddes av en styrelse. Till

---

<sup>15</sup> Leonard Holmström vid nordiska studentmötet 1875 citerad i Degerman (1968).

Herrestads folkhögskola däremot, kom initiativet från Nordiska Nationalföreningen som länge förordat etablerandet av folkhögskolor efter danskt mönster (Simon, 1989a, s 192).

Den första tiden var expansionen snabb, men i samma takt som folkhögskolorna blev fler växte kritiken. Bland kritikerna anfördes att skolorna skulle bli politiska agitationshärdar, mot bakgrund av de diskussionsövningar och fingerade kommunalstämmor som förekom på skolorna. Och med tanke på innehållet i undervisningen framfördes argument att verksamheten skulle frambringa halvbildade individer (Odhner, 1921, s 31).

Föreståndare och lärare deltog själva aktivt i försvaret av folkhögskoleidén genom föredrag och skrifter. Det var en stor mängd publikationer som trycktes och spreds. De första åren utkom Holmströms skrift ”Om Folkhögskolan i Bara Härad”, utgiven 1868, C.-A. Bergmans ”Om de svenska folkhögskolorna jemförda med de svenska högre folkskolorna samt resultatet av jämförelsen”, utgiven samma år och O. Hammars ”Om folkundervisningen jämte förslag till inrättande af en folkhögskola i Blekinge”, som gavs ut året efter. Och de följande åren, allteftersom nya folkhögskolor kom till, publicerades ännu fler skrifter och tidskriftsartiklar. I litteraturförteckningen till *Svenska folkhögskolan 1868-1918* (Odhner, 1921) förekommer 78 titlar<sup>16</sup>, till största delen mindre skrifter och särtryck av tidskriftsartiklar, huvudsakligen författade av företrädare för de olika folkhögskolorna. Texterna bidrog till att mejsla fram idéerna bakom folkhögskolan. Detta bidrog samtidigt till att forma föreställningarna om hur verksamheten skulle bedrivas och, vilket går att förmoda, känslan av att ha ett gemensamt åtagande.

### Föreståndarna som länk mellan folkhögskolorna

Föreståndarna, som i många fall varit med från början, hade ofta ett personligt engagemang i folkhögskolan. Idéerna fördes vidare också när nya lärare utbildades genom att arbeta på folkhögskola. Till att börja med var också sannolikheten stor att de så småningom skulle bli föreståndare. Av stor betydelse för sammanhållningen av folkhögskolorna och folkhögskoleidén hade förmodligen de plantskolor för nya föreståndare som de första folkhögskolorna utgjorde. Till föreståndare rekryterades företrädesvis de som redan tjänstgjort som andrelärare på en folkhögskola och främst placerade sig Hvilans folkhögskola under

---

<sup>16</sup> Jag har då inte räknat med publikationer på engelska och tyska, utan bara dem som vände sig till en läsekrets i Sverige.

Leonard Holmströms ledning. Från hans folkhögskola kom föreståndare till folkhögskolorna Tärna, Lunnevad, Önnestad, Svalöv, Skurup, Stenstorp, Blekinge län och Grimslöv (Larsson, 1997, s 153).

Mycket tyder på att de informella kontakterna varit omfattande. Många var släkt och nya familjeband uppstod när folkhögskolefamiljer sammanfördes genom giftermål. Inte minst Holmströms egen familj är exempel på detta: dottern Malin gift med Enoch Ingers, senare föreståndare på Hvilan och folkhögskoleinspektör och dottern Ingeborg gift med en annan folkhögskoleföreståndare. Att såväl lärare som föreståndare ofta hade tidsbegränsade anställningar och flyttade från folkhögskola till folkhögskola medverkade också till att kontakter mellan de olika skolorna knöts och att banden mellan skolorna stärktes.

### Familjen som organisationsmodell

Folkhögskolan formades till en början efter en familjemodell där föreståndaren och hans hustru hade nyckelrollen i den utvidgade folkhögskolefamiljen som inbegrep alla eleverna. Det som sedan kom att förknippas med folkhögskolan en lång tid framåt, grundlades i denna familjära skolmiljö. Till att börja med inhystes eleverna i bondgårdar, men i början av 1900-talet var internatet redan karaktäristiskt för folkhögskolan (Vestlund, 1996; Landström, 2004, s 29).

”Den lantliga livsstilen var en integrerad del” av skolan, skriver Simon (1989a, s 194). Förebilden fanns i det gamla bondesamhället och i den tidiga folkhögskolan kallades rummet för lärande och samkväm för storstugan precis som det gemensamma rummet hos bondefamiljen (Larsson, 1997, s 66). Men ofta samlades eleverna i föreståndarens hem, vilket gav hustrun en viktig roll.

Hon har känt sig vara och varit i mors ställe: sett över deras bostäder, biträtt vid sjukdomsfall o.s.v., varförutom hennes gästfrihet i hög grad tagits i anspråk, i det hemmet stått öppet för en ständig ström av gäster. (Odhner, 1921, s 39)

I verksamheten blandades teoretiska och praktiska moment med social samvaro. Samkvämen, som ofta försiggick i föreståndarens hem eller i storstugan, kom att utgöra ett signum för folkhögskolan och i samvaron utgjorde föreståndaren med familj själva navet. Det var först ett par decennier senare som internatet blev en del av folkhögskolan. Men redan här går det att tala om en organisatorisk modell som utformas och mångfaldigas. Genom den familjära prägeln grundad i patriarkatet kom folkhögskolan att befästa rådande könsskillnader och samhällets könsarbetsdelning återspeglades i undervisningen (Larsson, 1997, s 143).

Folkhögskolan beskrevs ofta som ett andra hem och den familjära upplevelsen lade grunden till täta band som vidmakthölls genom elevföreningar, regelbundna festligheter, jubiléer och minnesskrifter. Ritualiserade traditioner blev en del av det sammanhängande kittet:

Återkommande, år från år, i samband med årstidens växlingar, såsom Luciafest, julfest, midsommarfest, eller som skolans egna högtidsdagar, såsom elevförbundsfester el.dyl., utbildas snart omkring dem en egen tradition med egen färg och egna former. Somliga skolor har sina egna sånger, egna högtidliga former vid intagande i elevförbundet, somliga skolors fester få en starkare religiös stämning, andra firas som hembygdsfester, eller man lägger an på att sammanföra olika samhällslager, man återupplivar halvt förglömda, vackra sedvänjor hos befolkningen. (Holmström-Ingens, 1921, s 67)

Banden till eleverna behölls även sedan de lämnat skolorna. Det som utvecklades på de tidiga folkhögskolorna blev en förebild för dem som startades senare. De kom att tjäna som en organisatorisk arketyper (Scott, 2008, s 188; Clemens, 1996), och kom att utgöra en modell för hur folkhögskolorna och deras verksamhet skulle utformas. Denna organisationsmodell kom att utgöra en viktig del av innehållet i institutionaliseringen av folkhögskolan.

#### **En modell för folkhögskola växer fram**

Det som på detta vis växte fram är såväl en uppsättning materiella praktiker - beslutshierarki, finansieringsformer, inriktning på vissa elevkategorier, anpassning av undervisningen – som symboliska konstruktioner – bildningssyn, synen på folket, skolans uppgifter, könskonstruktioner. Tillsammans kom detta att utgöra grunddragen i en institutionell logik (Scott, 2008, s 186; Friedland & Alford, 1991, s 248-253). Den uttrycks också i organisatoriska arketyper och den kollektiva handlingsrepertoar (Scott, 2008, s 189-190), som bestäms och begränsas av de kulturellt definierade verktyg och regler som anses legitima. Dit hörde tanken att skolorna skulle åtnjuta en hög grad av självständighet, vilket också gällde föreståndaren, som dock var underställd styrelsen med mandat att både tillsätta och avskeda. Finansieringen skulle bygga på elevavgifter och donationer. De enskilda folkhögskolorna styrdes av föreståndaren och kontakten dem emellan på de olika folkhögskolorna var det som hade störst betydelse för att utveckla och hålla samman skolorna.

#### **En medborgarskola för jordbrukare**

De utgångspunkter som fanns i de tidiga folkhögskolorna grundade sig i att det var en bestämd grupp som verksamheten riktade sig till – de besuttna böndernas



söner och deras behov, både vad gällde praktiska kunskaper i modernt jordbruk och ekonomi som i medborgerliga kunskaper för att utnyttja möjligheterna som representationsreformerna gav. Undervisningen var inriktad på ämnen som räknades till allmän medborgerlig bildning och sådana som hörde samman med lantbruket<sup>17</sup> som naturlära, räkning, bokföring, fältmätning, avvägning, och byggnadsritning. Tanken var att den skulle vara ”grundläggande för den, som tänkte ägna sig åt jordbrukarens yrke” (Holmström, cit i Tengberg, 1968, s 13). Därför var det också viktigt att folkhögskolorna inte skulle leda till examen och inte utdela betyg. Den riktade sig till söner som skulle återvända till gården och inte söka sig till andra näringar.

Friheten och oberoende från staten var ett annat fundament. Simon (1989a) menar att det fanns ett missnöje med genomförandet av obligatorisk folkskola, bönderna hade fått ansvaret för utbyggnaden utan att kunna påverka innehållet. En stark drivkraft i grundandet av de första folkhögskolorna var just att kunna utforma en utbildning efter deras egna behov. En förutsättning för detta var att skolorna inte skulle behöva bidrag från staten – då det kunde leda till att friheten inskränktes.

Att existera som fri och ekonomiskt oberoende skolform skulle visa sig vara en alltför bräcklig grund att stå på. Missväxt och nödår inom jordbruket drabbade tillströmningen av elever och gjorde att folkhögskolorna fick söka bidrag redan de första åren. I början var det kommun och landsting som sträckte ut en hjälpsam hand. Men redan 1872 beslutade riksdagen att bifalla ett förslag om statsbidrag till folkhögskolorna. Därmed hade ambitionen att vara ekonomiskt oberoende, en av folkhögskolegrundarnas tankar eroderat. I nästa kapitel följer jag utvecklingen de första femtio åren. Folkhögskolorna har då blivit fler och det går att tala om dem som ett organisationsfält. Flera av de ursprungliga idéerna bakom folkhögskolornas utformning överges eller modifieras. Detta bryter in i och förändrar olika delar av de praktiker som organisationsfältet bärs upp av.

---

<sup>17</sup> Det fanns olika sätt att dela in och karakterisera de undervisningsämnen som förekom på folkhögskolorna. Till de allmänbildande ämnena hörde historia, litteratur, nationalekonomi, stats- och kommunalkunskap, geografi, naturvetenskap men även etiska föredrag, talövningar, uppläsning, sång och samkväm. Ämnen som uppsatsskrivning, räkning, bokföring, ritning, fältmätning och lantushållning räknades som praktiska (Burgman, 1968, s 77-79)

## Sammanfattning:

Under de första åren byggs det upp som kommer att utgöra ramarna för organisationsfältet. Relationerna mellan huvudmännen och föreståndarna får en speciell karaktär: de första föreståndarna är akademiker, flera med doktors-examen, och de får ansvar inte bara att förvalta utan att själva vara med och definiera skolformen. De bryter med lärdoms-skolan och blandar teori med praktik, ämnen ägnade för jordbruket med medborgerliga kunskaper och rena bildningsämnen. Redan från början utformar folkhögskolorna en egenart som särskiljer dem från det övriga utbildningsväsendet.

Folkhögskolorna var också ett nytt fenomen genom att utbildningen skulle tillgodose behov hos en grupp som aspirerar på ett större inflytande i samhället. De mötte motstånd genom konceptets radikala potential. Istället för spridda skolor som utvecklades var och en i sin riktning utifrån de lokala förut-sättningarna, blev de inbegripna i försvaret av sin verksamhet. Försvaret mot kritiken bidrog till att definiera folkhögskolornas egenart och indirekt till att stärka homogeniseringen inom fältet vilket bidrog till fältets konstituering.

## KAPITEL 5

# FRÅN BONDE- TILL RÖRELSEFOLKHÖGSKOLOR

I detta kapitel följer jag utvecklingen av folkhögskolorna under de första femtio åren. Det var en period som kännetecknas av omfattande industrialisering, urbanisering, folkrörelsemobilisering och utvidgning av rösträtten. Det rörde sig inte bara i folkhögskolornas omgivningar, det rörde sig i och bland folkhögskolorna också. Hur påverkar det den ursprungliga utformningen av folkhögskolor som så väl anpassats till den burgna jordbruksbefolkningen? Det går här att tala om flera brytningar mot de sätt folkhögskolorna organiserats på. Det gäller tanken att vara könssegregerade och enbart vända sig till män, att vara klassegregerade och inrikta sig på söner till de välbärgade bönderna, och att inte vara beroende av statliga bidrag. Såväl kvinnornas inträde på skolorna som de mindre bemedlades handlade om samhällsförändringar som också påverkade andra skolformer – men hur togs det emot och på vilket sätt förändrade det folkhögskolorna? Slutligen utmanades även föreställningen om frihet och oberoende, när de blev tvungna att ta emot bidrag från det offentliga.

Parallellt med dessa förlopp formerades folkhögskolorna i vad som kan karakteriseras som ett organisationsfält. Vilka relationer mellan organisationerna uppstår och hur påverkar det utvecklingen av organisationsfältet?

\*\*\*

Den svenska folkhögskolan i dess ursprungliga form byggde på de besuttna jordägarnas, jordbrukararistokratis, stöd i form av bidrag och elevavgifter, och politiskt i form av stöd inom kommun, landsting och hushållningssällskap - ett stöd som även det genererade ekonomiska bidrag. I riksdagen byggde stödet för folkhögskoleidén på en allians mellan jordbrukararistokratis representanter, liberaler och intellektuella. Det var framförallt i andra kammaren som folkhögskolan hade stöd<sup>18</sup>. En milstolpe utgjorde riksdagens beslut att bevilja

---

<sup>18</sup> Folkhögskolans tillkomst sammanföll med ståndssamhällets upplösning. Två omfattande representationsreformer bidrog till att bredda inflytandet lokalt och nationellt. Riksdagen med dess två

folkhögskolorna statsbidrag 1872. Men bidragen sattes i relation till skolans övriga bidrag och eftersom de för många skolor var obetydliga var det bara några få som fick glädje av statsbidragen. En stor del av det anslagna beloppet blev aldrig utbetalat.

Efter att de första folkhögskolorna startat, tillkom ytterligare 28 de följande tio åren, men av dem var det flera som fick läggas ned. Någon stabil ekonomisk grund fanns inte för folkhögskolorna. De nya tillkom genom initiativ från enskilda som samlade grupper av intresserade. Att på det viset samla lokala krafter för ett skolprojekt var, som Boli (1989) visat, inte ett främmande tillvägagångssätt, då det i nästan hälften av kommunerna funnits folkskolor som tillkommit och drivits på lokala initiativ. I flera fall fanns kommunala politiker med som initiativtagare eller i styrelsen till folkhögskolan. Bidrag från kommun och landsting var ofta en förutsättning för att skolan skulle kunna drivas vidare och deras ekonomiska åtaganden tenderade att öka efter hand.

#### Landstingen startar folkhögskolor

1872 tillkom den första landstingsägda folkhögskolan, men det vanligaste tillvägagångssättet var en kombination av en folkhögskoleförening med intresserade i bygden, som fick stöd av kommuner och landsting. Tillsammans kunde de mobilisera tillräckligt mycket resurser för att starta en folkhögskola. En del folkhögskolor förblev i den ursprungliga folkhögskoleföreningens ägo, men i många fall övertog landstinget så småningom huvudmannskapet. Odhner (1921) omvittnar hur huvudmannskapet under oklara former kunde övergå till landstinget:

Stundom synes en folkhögskolas överflyttande på landstinget hava försiggått utan något formligt beslut, och i flera fall är alltjämt målsmanskapet över en skola och äganderätten till dess lokaler tämligen oklar. (Odhner, 1921, s 81).

Att landstingen och kommunerna hade stor betydelse märks också på folkhögskolornas namn. Den skola, som sedermera kom att kallas Bräkne-Hoby, hette från början Blekinge läns folkhögskola. Hallands läns folkhögskola gick så småningom under namnet Katrineberg. Men i början hade de alltså namn efter

---

kamrar var en ny konstruktion, liksom de olika riksdagspartierna. Partilinjerna var till en början inte så fasta. Det var snarare skiljelinjer efter motsättningar herrar - bönder och stadsbor - lantbor. Till en början var det inom det liberala partiet som folkhögskolan hade sitt största stöd. När det splittrades gick några över till Lantmannapartiet och då var det det partiet som stod för det mest kraftfulla stödet till folkhögskolan. Lantmannapartiet dominerade andra kammaren under 1870-talet och var svårt att definiera in efter höger - vänsterskalan (Hadenius, Wieslander, Molin 1967, s 14).

län. Landstingen fick snart en växande betydelse och mellan 1886 och 1900 var alla nya folkhögskolor grundade av landstingen (Swensson, 1968). Landstingsfolkhögskolorna hade en tryggare ekonomi och fick frikostigare bidrag än dem som hade en garantiförening som huvudman, men alla folkhögskolor var beroende av de inkomster elevavgifterna genererade. Den välvilja som visades folkhögskolorna från kommuner och landsting var inte så underlig. Det var i hög grad välbeställda bönder som dominerade röstlängderna efter representationsreformerna på 1860-talet och innan den allmänna rösträtten 1918-1919. De valde in sina gelikar till kommunala församlingar och landsting och det var deras söner som sändes till folkhögskola för att lära sig att sköta jordbruk och politik.

### **Banden till jordbruket**

Det var framförallt i jordbruksbygder folkhögskolor verkade och vinterkursen byggde på de jordbrukande människors arbetscykel under året. Vinterkursen inleddes efter höstbruket och avslutades innan vårbruket. Så småningom startade också kurser för kvinnor som ägde rum under sommarmånaderna. Folkhögskoleidén utformades utifrån jordbrukarnas behov och anknytningen till jordbruket utvecklades till att bli än mer yrkesinriktad. Direkt efter första årets vinterkurs ordnade Hvilans folkhögskola ytterligare en årskurs, även om det var först 1876 som den hade ett utarbetat program (Hedén, 1921, s 96ff.). Så småningom tog fler folkhögskolor efter och andra året utvecklade sig efter hand till en lantmannaskola. Att folkhögskolorna bidrog till att utveckla jordbruket och bygden var ett gångbart argument för att få stöd hos landsting och kommuner för bildandet av nya folkhögskolor (Odhner 1921).

### **Folkhögskolorna som klasskola**

Urskiljandet av folket hade varit tämligen oproblematiskt för folkhögskolans anhängare under de tidigare åren, även om olika föreställningar blandades. Initiativtagarna representerade välbärgade bönders intressen, medan föreståndare och lärare i hög grad påverkats av nygöticismens bondeideal, odalbonden som motsvarade hemmansägaren. Det fanns ett förgivettagande att eleverna var blivande husbönder som när PA Gödecke, föreståndare på Lunnevads folkhögskola, 1873 uppmanade sina elever att behandla ”edra tjenare såsom barn och yngre syskon” (Degerman, 1968, s 124).

Det var tänkt att elevavgifter skulle finansiera föreståndarens lön. I fallet Hvilan byggde ekonomin på 40 elever. Det visade sig snart vara en alltför optimistisk

kalkyl. Intresset från jordbrukararistokratin var inte så stort att det fyllde vinterkurserna. De två första åren var antalet elever tillräckligt, men därpå följde år med för få elever. Samma sak hände på flera folkhögskolor, visar sammanställningen av skolornas elevantal (Odhner, 1921).

I början följde folkhögskolornas elevtillströmning jordbrukets konjunkturer. Efter 1876 sjönk elevantalet med jordbrukets kris, återhämtade sig i början av 1880-talet för att därefter på nytt sjunka. Det var först efter flera år av sjunkande elevantal som riksdagen 1882 beviljade stipendier för första gången (Odhner, 1921). Det blev början till en långsam förskjutning av folkhögskoleelevernas sammansättning. För att få fler deltagare utverkades statliga stipendier som gjorde det möjligt för mindre bemedlade att börja folkhögskola. Statistik från Hvilan visade hur andelen elever från jordbrukarhem minskade samtidigt som alltför många kom från lantarbetarhem (Hedlund, 1943, s 206). Men ännu en tid tycks det ha varit viktigt att framstå som en klasssegregerad skola. I den mån tjänstefolk hade möjlighet att gå på folkhögskola var det inte fråga om att de skulle ”upphöjas”, som en av folkhögskolans företrädare, P.A. Gödecke, påpekade, utan det var ”lärarens plikt att tala om för eleverna att jämlikhet aldrig kunde uppnås” (cit i Larsson, 1997, s 61). Folkhögskolorna skulle följa styrelsernas intentioner och tillgodose behoven hos dem som genererade elevavgifter.

I folkhögskolekretsar talades om en ny uppgift när nu både herrar och tjänare gick på skolorna. Det förtroliga förhållandet hade försvunnit mellan tjänstefolk och herrar och klyftorna hade vidgats. Folkhögskolan skulle kunna förbättra förhållandet husbonde – tjänare, men tydligt klargöra att en tjänare förblir en underordnad, klargjorde en föreståndare<sup>19</sup>. Och när det behövdes fler elever och sänkta avgifter diskuterades, manade Leonard Holmström att inte sätta elevavgifterna för lågt – då riskerade folkhögskolan att uppfattas som en skola för mindre bemedlade, när den främst borde ta emot blivande husbönder och husmödrar<sup>20</sup> (Degerman, 1968, s 126).

### Särskilda kvinnokurser och kvinnofolkhögskolor

Vinterkurser var det primära i folkhögskolornas verksamhet, kvinnokurserna tillkom senare och förlades till somrarna, när männen var upptagna av jordbrukets arbete och lokalerna stod tomma. 1872 tillkom den första sommarkursen för kvinnor på Hvilans folkhögskola. Den byggde på den

---

<sup>19</sup> Degerman 1968 s 126 citerar Herman Odhner 1890 anförande vid nordiskt folkhögskolemöte.

<sup>20</sup> Degerman A 1968 s 126: Holmströms uttalande vid folkhögskolemötet i Göteborg 1898.

könsarbetsdelning som fanns inom jordbruket. Utvecklingen av sommarkurserna gick betydligt långsammare än vinterkurserna. Först 1877 var det ytterligare en folkhögskola som erbjöd sommarkurs för kvinnor (Odhner 1921). Intresset för kvinnliga folkhögskolekurser var från början lågt bland såväl skolstyrelser som föräldrar, konstaterar Berndtsson (2000). På Tärna folkhögskola fick exempelvis föreståndarparet själva stå för det ekonomiska risktagandet när de startade en sommarkurs för kvinnor för första gången (s 83).

Sommarkurserna var liksom vinterkurserna anpassade till jordbrukets arbetsdelning och byggde på ett maternellt bildningsideal. Kvinnorna undervisades av kvinnliga lärare i praktiska göromål som avspeglade arbetsdelningen inom jordbruket. Men de undervisades också i svenska, litteratur, hälsolära, sång, handarbete och kvinnans ställning i samhället. Larsson (1997) visar att inom folkhögskolan dominerade föreställningar om köns komplementaritet, vilket tog sig uttryck i att såväl bildningssyn som synen på medborgarskap präglas av föreställningar om kvinnans uppgifter och egenskaper. Förutom sommarkurser fanns i slutet av 1800-talet flera folkhögskolor som uteslutande tog emot kvinnliga elever – men även den verksamheten utgick från en konservativ syn på arbetsdelningen mellan könen. Först när vinterkursernas platser inte kunde fyllas med manliga sökande, förekom det att också kvinnor fick tillträde. Men det var tydligt att bland kvinnorna fanns ett stort behov av utbildning och de utgjorde snart en betydande andel av folkhögskoleeleverna. Siffrorna på antalet deltagare i olika kurser visar att kvinnornas antal i sommar- och vinterkurser översteg männens redan läsåret 1915-16, då inte beaktat att sommarkurserna faktiskt var några veckor kortare än vinterkurserna (Odhner 1921).

### **Relationer mellan folkhögskolorna formaliseras**

Allteftersom folkhögskolorna blev större och behövde fler lärare, minskade möjligheten för andreläraren att bli föreståndare (Larsson, 1997). Lärarnas ställning urholkades också, då de motsatta intressen som kunde finnas till huvudmän och styrelser i flera fall ledde till konflikter. Det förekom att lärare hade anställningsavtal som var begränsade till ett eller ett par år, liksom att lärare avskedades, och att personer med bristfällig utbildning och lägre lön anställdes i deras ställe.

Trots – eller tack vare – lärarnas utsatta ställning var det genom dem som sammanhållningen mellan folkhögskolorna utvecklades och relationerna inom fältet stärktes. Ett organisationsfält hålls bland annat samman genom rela-

tionerna och när fältet växer kan relationerna ordnas i koalitionsmonster och över- och underordning (DiMaggio & Powell 1983). Det kan ses som en nödvändighet när, som i detta fall folkhögskolor, har liknande verksamhet, men är geografiskt spridda, att det finns ett nät av relationer för att de ska hålla samman.

### Hierarkier och koalitioner utvecklas

Bland föreståndarna på folkhögskolorna var det en liten grupp som kunde göra anspråk på att företräda folkhögskolorna och samla till lärarmöten för att diskutera gemensamma frågor. 1877 tog de initiativ till ett första lärarmöte. Initiativtagare var Hvilans föreståndare Leonard Holmström tillsammans med fyra andra föreståndare. I brevet motiverar de inbjudan med behovet av en gemensam syn på hur folkhögskoleidén framställdes. Här går att utläsa en strävan att utveckla relationerna inom fältet och angelägenheten att påverka utformningen av identiteten till något gemensamt<sup>21</sup>:

Behovet av ett dylikt har på senaste tiden gjort sig allt mer kännbart, i samma mån som allmänheten och pressen börjat ägna en mera livlig uppmärksamhet åt våra folkhögskolor. Därvid hava nämligen olika åsikter om folkhögskolan framträtt, och därunder har säkert ofta den enskilde läraren insett nödvändigheten av en fast sammanslutning och enig samverkan mellan de svenske folkhögskollärarne. (Odhner, 1921, s 226)

Vid mötet var föreståndare och lärare från 17 av 23 folkhögskolor representerade och avslutningsvis konstaterade Leonard Holmström

”En mängd vägar löpa till målet. Och det måste så vara; det är lyckligt att så är, ty därigenom blir just den individuella friheten bevarad. ... Frihet är folkhögskolans livsluft och frihet utan självsväld vara vår lösen. (Odhner, 1921, s 227-228).

---

<sup>21</sup> Av referatet framgår att de olika teman som diskuterades var religionens roll i folkhögskolan, aftonsysselsättningarna, sången, internatet, förhållandet till statsmakterna, kvinnliga folkhögskolor och pensionsfrågan. Pensionsfrågan rörde lärarnas villkor, till vilket även frågan om förhållandet till statsmakterna kan hänföras, eftersom båda hängde samman med folkhögskolornas möjligheter att överleva när elevavgifter och bidrag från enskilda kommuner och landsting inte räckte till. Aftonsysselsättningarna, sången och internatet var frågor som snarare hade att göra med skolformens utveckling och karaktäristika. Samma sak kan gälla frågan om religionens roll och den kvinnliga folkhögskolan, både sommarkurserna riktade till kvinnor och de folkhögskolor som uteslutande vände sig till kvinnor.



Betoningen av friheten för föreståndarna, för lärarna och för de enskilda folkhögskolorna kan inte ha varit lätt att förena med behovet att hålla samman folkhögskolorna så att de företrädde något gemensamt.

Folkhögskolemöten kom i fortsättningen att hållas med några års mellanrum. Uppslutningen översteg några få gånger det första mötet, trots att antalet skolor hela tiden blev fler (Odhner 1921). Det ger intryck att organiserandet drevs på av några föreståndare, med de övrigas tysta medgivande. Steg för steg utvecklades en fastare organisering av lärarkåren. 1892 utsågs ett verkställande utskott med uppgift att bevaka folkhögskolefrågor framför allt i förhållande till riksdag och regering. Och folkhögskolemötet 1898 förlades inte vid någon folkhögskola, utan i Göteborg, eftersom det skulle ge större möjlighet att nå ut medialt. Vid denna tid var antalet skolor 29 varav 17 representerades på mötet, lika många som vid första folkhögskolemötet 1877. Men mötet bevisades av flera inbjudna närvarande, som bedömts som viktiga för folkhögskolans relationer utåt och referatet från mötet trycktes upp och spreds (Tornell, 1900).

### Förutsättningarna att styra folkhögskolorna

Folkhögskolemötena kan ses som både ett sätt att stärka föreståndare och lärare gentemot huvudmän, hålla samman folkhögskolorna, men också som ett sätt för några att styra fältets handlingar. Fligstein (1991) nämner två sätt som enskilda organisationer kan styra fältet igenom:

First, the relative size of organizations gives their actors differential power to dictate the actions of others in any given field. Actors in larger organizations are more likely to get other organizations to go along with cooperative actions to the degree that they can threaten the smaller actors. Second, to the degree that all members benefit from the formation of stable rules governing legitimate action in the field, cooperation is to be expected. (Fligstein 1991, s 314)

Hur var det då med initiativtagarna till folkhögskolemötena och dem som ofta figurerade i mötesreferaten? Kretsen av de ledande i lärarföreningen var inte stor, det tycks ha varit några tiotal personer som bar upp verksamheten. Föreståndaren, Leonard Holmström, hade under lång tid en samlade roll inte bara genom sin förmåga att företråda folkhögskolorna, utan också genom det nätverk han utvecklade bland föreståndarna, varav åtskilliga börjat sin bana som andrelärare på Hvilan (Larsson, 1997, s 153). Hvilan var inte bara den första, utan också länge den utan jämförelse största folkhögskolan och genom Ola Andersson, riksdagsman och tillika initiativtagare till Hvilan, fanns en kanal till

riksdagen. Folkhögskolan Hvilan hade länge varit vad Simon (1989a, s 210) betecknade som en kämpande folkhögskola och en modell för de andra.

### Att värna identitet och inte äventyra legitimitet

På lärarmötena avhandlades frågor av gemensamt intresse som hade betydelse för fältet. Religionen var en sådan fråga där föreståndarna på folkhögskolorna tänkte olika. Frågan om folkhögskolan var antireligiös kom upp på ett lärarmöte och överhuvudtaget var förhållandet till kyrkan en återkommande fråga (Odhner, 1921). Som tidigare nämnts hade de män, som stod bakom Hvilans folkhögskola, klargjort att de inte ville att den skulle stå under kyrkans inflytande. Å andra sidan var Öonneruds folkhögskola belägen i kyrkliga bygder och hade mer religiösa inslag. På folkhögskolorna förekom inte kristendom på schemat, men däremot i form av föredrag och andaktsstunder. Hur och i vilken omfattning avgjordes av lärarens egna ställningstaganden. På 1880-talet skedde en omsvängning i synen på kyrkan bland stora grupper i samhället. Kulturlivet sekulariserades samtidigt som frikyrkligheten fick större spridning (Richardson, 1963, s 433).

Medan frågan om religionens roll överläts till de enskilda föreståndarna och skolorna väckte ”nyttigheten” starkare känslor och blev en stridsfråga som återkom på flera lärarmöten. Holmström varnade på mötet 1892 för den välvilja som nu börjat visas folkhögskolan, en välvilja som tog sig uttryck i en önskan att också styra verksamheten mot det som var nyttigt, men försumma det ”som kan upplysa, väcka och värna de ungas sinnen”. Han manade deltagarna att se upp med ”nyttighetstänkandet”, dvs. se till att inte övningsämnen trängde ut de allmänbildande ämnena. Han gick så långt som att tala om behovet att avskilja sig från inrättningar som ”inte har folkhögskolans anda” (Odhner, 1921, s 234). De skarpa formuleringarna tyder på att frågan om praktiska ämnen visavi bildningsämnen var en fråga som förknippades med folkhögskolans avgränsning mot andra skolformer.

I fråga om övningsämnenas ställning går det att se spår av olika bildningsprojekt som konfronterats. De universitetsutbildade lärarna förordade mer allmänbildande ämnen medan det kanske både bland en del av eleverna och i skolornas styrelser fanns de som ville ha ”nyttiga kunskaper”. Boli (1989) tog, som tidigare nämnts, upp hur folkskolans undervisning präglades av upplysningssideal och hur praktiska kunskaper fick stå tillbaka. Men i folkhögskolan fanns motsättningen med redan i konstruktionen när den både skulle motsvara jordbrukarnas behov

av allmän medborgerlig bildning, kunskap i ekonomi och moderna brukningsmetoder. De lärare, som satts att leda verksamheten, var högutbildade akademiker med bildningsideal som stod upplysningen nära och med ambitioner att föra bildningens välsignelser ut till folket, men det var knappast i form av yrkesskola för jordbrukare.

Under de första femtio åren utvecklades en pedagogisk praxis som skiljde sig från dåtidens lärdomsskola genom att bygga på samtals- och diskussionslektioner, på självverksamhet och på ämnesövergripande problembaserade grupp och projektarbeten (Höghielm 1992).

### En förening bildas för lärarna och folkhögskolan

Trots att uppslutningen på lärarmötena minskade, tycks det inte ha påverkat utvecklingen mot en fastare organisering. 1902 beslutade folkhögskolemötet att bilda Svenska folkhögskolans lärareförening för att få ”en representation med befogenhet att uppträda å kårens vägnar och bevaka folkhögskolans rätt utåt” (Odhner, 1921 s 238). Lärareföreningen hade därmed påtagit sig dubbla roller, dels att utgöra en intresseförening för skolformen och dels att tillvarata medlemmarnas intressen. Detta hade den för övrigt gemensamt med folkskolans lärareförening, som i sin första syftesförklaring också hade föresatt sig att värna skolformen<sup>22</sup>.

Lärarna i lärareföreningen ville inte se sig som fackförening. Den handlingsrepertoar, som lärarna utvecklade när det gällde att företräda sina intressen, var att genom olika former av uppvaktningar vända sig till stat, kommun och landsting för att utverka bidrag till skolorna och förbättrade villkor för lärarna. När folkhögskolan fick statlig tillsynsmyndighet blev lönerna centralt reglerade och då var det genom riksdagsbeslut som lönenivåerna sattes, varvid intresset och uppvaktningarna riktades dit.

Det var genom lärarnas försorg som informationsutbytet inom fältet intensifierades. Ett sådant initiativ var lärareföreningens beslut att ge ut en tidskrift och årsbok. Från och med 1920 utkom den som Tidskrift för svenska folkhögskolan

---

<sup>22</sup> Enligt de första stadgarna var lärareföreningens syfte enligt §1: 1 att verka för en närmare sammanslutning inom lärarekåren vid Sveriges folkhögskolor och med dem förenade landtmannaskolor; 2 att arbeta för det som gagnar dessa skolor; 3 att främja sådant, som afser ungdomens fostran, folkbildningens höjande och folklifvets förädling; 4 att åstadkomma en fond eller eljest tillgångar, som sätta föreningen i stånd att framgångsrikt fylla sina uppgifter, särskildt de i punkterna 2 och 3 omnämnda.

med fyra nummer per år. Detta var ännu ett led i en ökad interaktion mellan lärare och föreståndare på de enskilda folkhögskolorna, förutom folkhögskolemöten och lärarförening. När DiMaggio och Powell (1983) nämner framväxten av interorganisatoriska strukturer, koalitionsmonster och fältmedvetande inom organisationsfält syftar de på generella mekanismer. Med folkhögskolorna som exempel är det intressant att det är genom lärares och föreståndares försorg som relationer mellan folkhögskolorna och ett fältmedvetande växer fram, inte genom huvudmännens.

## Andra folkhögskolegrundare och andra elever

### Folkhögskolorna får andra elever

Men det vikande elevantalet bidrog till att andra grupper i allt större utsträckning fick möjlighet att gå på folkhögskola. Trots att det säkrade skolornas överlevnad var det samtidigt destabiliserande för verksamheten, då det på sikt undergrävde folkhögskolans ursprungliga inriktning att tillgodose de besuttna böndernas behov. Finansieringen byggde på dessas elevavgifter och stödet lokalt, kommunalt och regionalt byggde i hög grad på att deras representanter gav bifall till bidrag. Inriktningen på jordbruket i undervisningen och den betygs- och examensfria skolan var även det i enlighet med deras behov. I statistik över folkhögskoleelevers socioekonomiska bakgrund går det att iaktta en långsam förskjutning av fädernas yrke från hemmansägare, dvs. självägande bönder, till torpare, arbetare, hantverkare och tjänstemän (Burgman, 1968, s 194). En annan förskjutning gällde elevernas framtida yrken. En undersökning av elever vid Fridhems folkhögskola i Skåne (1873-1893) visade att av de manliga eleverna var det bara 55 procent som ägnade sig åt jordbruk efter genomgången vinterkurs (s 194). Det innebar att en verksamhet som inte gav ”bytesvärde” i form av examina eller betyg kunde få svårt att hävda sig, eftersom samtidigt det reguljära skolväsendet byggdes ut med kommunala mellanskolor och realskolor<sup>23</sup>. Det fick som konsekvens att två fundament för folkhögskolornas verksamhet utmanades: elevsammansättningen och den betygs- och examensfria skolan.

När frågan om vilka folkhögskolan var till för diskuterades, bl.a. på folkhögskolemötet 1906 då frågan om statsunderstöd till mindre bemedlade elever var uppe till diskussion, blev den identitetskonstruktion som dittills i hög grad varit knuten till de besuttna jordbrukarnas behov ifrågasatt. Enoch Ingers,

---

<sup>23</sup> Realskolorna var en skolform mellan folkskola och gymnasium och förekom mellan 1905 och 1973.

föreståndare för Hvilans folkhögskola, menade att det var en livsfråga för folkhögskolan och att ”det gällde att få bort det överklassmärke som folkhögskolan i många ögon fått och att leda de obemedlade till folkhögskolan” (Degerman, 1968, s 221).

De bättre bemedlade bondsönerna sökte sig till läroverk eller kommunala mellanskolor och deras fattigare kamrater kunde få stipendium och gå på folkhögskola. Ingers, som senare blev folkhögskoleinspektör, beskrev i en artikel i Social Tidskrift 1915, hur flertalet elever tidigare kommit från burgna lantbrukarhem, men hur på senare år mer än hälften av eleverna behövt stipendier för att kunna gå på folkhögskola. Bland dessa mindre bemedlade utgjorde fortfarande arbetarklassen en minoritet men ökade år från år, i synnerhet bland eleverna på kvinnokurserna (Larsson, 1997, s 62). Talet om folkhögskolan och dess elever vittnar om en omprövning av identiteten. Tidigare hade det varit viktigt att framstå som en skola för blivande jordbrukare, som både skulle lära sig utveckla jordbruket och företräda sina likars intressen politiskt. Med annan elevsammansättning hade det blivit viktigt att anpassa sig till en annan legitimitetsbas.

Förskjutningar hade också skett i folkhögskolornas stöd i riksdagen. Lantmannapartiet hade splittrats och folkhögskolorna behövde stöd från andra partikonstellationer. Traditionellt hade liberala representanter i riksdagen stött folkhögskolorna. Liberalerna samarbetade nu med socialisterna för rösträttsreformer (Hadenius et al., 1967, s 33-39). Jag uppfattar Ingers tal om överlevnadsfrågan för folkhögskolan, både som riktad inåt mot fältets lärare och föreståndare, liksom utåt mot grupper som kunde utgöra folkhögskolornas legitimitetsbas. Folkhögskolorna skulle för att fortsätta existera bli tvungna att inte bara acceptera andra elever, utan också anpassa sin verksamhet efter deras behov.

### Folkhögskolorna Høla och Brunnsvik

Etableringen av nya folkhögskolor hade länge koncentrerats till jordbruksbygder, men med industrialiseringen upptäckte nya grupper folkhögskolan. De första folkhögskolorna hade motsvarat den burgna bondeklassens behov och tagit vara på de möjligheter som öppnades med representationsreformerna på 1860-talet och samhällets omstrukturering. I början av 1900-talet var det däremot andra sociala rörelser som blivit tongivande, och samtidigt som folkhögskolorna

förlorade attraktionskraften för jordbrukararistokratin, saknade folkhögskolorna stöd i nya grupper, menade Brunnsviks förre rektor Alf Ahlberg:

När industrialiseringen och den snabbt växande stadsbebyggelsen medförde genomgripande sociala förändringar, blev folkhögskolans isolering ännu mera påfallande. Stora folkgrupper stod främmande för hela dess idé och anda, och den nya tiden gick den i många avseenden förbi. (Ahlberg, 1943, s 250)

Folkhögskolefolk tycks inte ha varit engagerade i de stora politiska stridsfrågorna som t.ex. rösträttsfrågan. Folkhögskolan hotades av stagnation, menade Ahlberg (1943) och framförallt levde den inte upp till sitt namn. På Hola Folkhögskola fanns ambitionen att förbereda eleverna för andra näringar än jordbruket. Skolan var dessutom en av de första samskolorna, som lät kvinnor få tillträde till vinterkursen, och även det utmanade den traditionella bilden av folkhögskola. Men det var först när skolan anklagades för att fostra aktiva fackföreningsagitatorer som statsbidragen drogs in. Under de följande fem åren, 1906-1911, överlevde skolan genom insamlade medel från lokalbefolkningen (Sjöquist, 1986). Samtidigt med Hola blev även den nystartade folkhögskolan i Brunnsvik utan kommunala och statliga bidrag. Brunnsvik var tänkt som en hembygdsskola, men blev nu känd och arbetarungdom från hela landet sökte sig dit och skolan överlevde tack vare insamlade medel från bl.a. fackföreningar, kooperativa föreningar och arbetarkommuner.

Striden kring Hola och Brunnsvik aktualiserade flera avgörande frågor. Först och främst frågan om vem folkhögskolan var till för. Den andra frågan gällde om folkhögskolans lärare fick ta politiskt ställning. Rickard Sandler, lärare på Hola när statsbidragen drogs in, hade delat ut antimilitaristiska flygblad och var känd socialist. En tredje fråga gällde om folkhögskolor fick drivas av olika rörelser. Frågan gällde då även kyrkliga rörelser, eftersom Hampnäs folkhögskola, som drevs av Svenska Kyrkan, betecknades som en kyrklig folkhögskola av dess lärare Manfred Björkquist (Mustel, 2002, s 54).

### Läraryöreningen splittrad

När det gällde de indragna statsbidragen till Hola och Brunnsvik tog läraryöreningen inte ställning, men inom styrelsen var motsättningarna djupa och flera av folkhögskolepionjärerna uttalade sig. Föreningens ordförande Teodor Holmberg valde att angripa Hola, medan folkhögskolenestorn Leonard Holmström hävdade att skilda åsikter måste få brytas i folkhögskolan.

Men när frågan om en folkhögskola kunde få representera en politisk eller religiös övertygelse diskuterades på lärarföreningens möte 1906, var det en majoritet som menade att ”folkhögskola och socialism inte gick ihop” (Mustel, 2002, s 51). Den fråga som då hade störst sprängkraft och delade lärarkåren gällde unionsupplösningen mellan Sverige och Norge. En av föreståndarna, Teodor Holmberg, hade genom tidskriften *Sveriges Väl* verkat för att med våld bibehålla unionen med Norge (Degerman, 1968, s 175-176). I lärarföreningens historik till 50-årsjubileet (Odhner, 1921) nämns inte detta, bara att folkhögskolemötet 1906 var ett ovanligt arbetsamt och betydelsefullt möte (s 242). Den möteskommitté som fick i uppdrag att utforma ett förslag till definition av folkhögskola formulerade den så att alla skulle känna sig välkomna:

Folkhögskolan är en sådan läroanstalt, som avser att åt vuxna unga män och kvinnor meddela en allmänt medborgerlig bildning, varvid en väsentlig vikt skall läggas vid en väckande, till personligt tankeliv samt sedlig kraft och styrka fostrande undervisning i humanistiska och naturvetenskapliga ämnen, med särskild hänsyn till, att lärjungarna lära känna sitt eget land, dess historiska utveckling och nuvarande samhällsförhållanden, dess andliga och materiella hjälpkällor, samt att de i övrigt bibringas de kunskaper, som kunna förhjälpa dem till ett kraftigt arbete på de uppgifter, som vänta dem i livet. (Odhner, 1921, s 241)

Maliszewski (2003b) menar att formuleringarna i själva verket är ett tydligt ställningstagande från lärarföreningens sida och ser folkhögskolemötet 1906 som en vändpunkt i debatten om vilka folkhögskolan var till för. Genom att i texten inte precisera närmare än ”vuxna män och kvinnor” kunde de som hade olika åsikter samlas bakom syftet att folkhögskolan var en institution som skulle meddela allmänt medborgerlig bildning:

The adoption of such a broad definition of a Folk High School confirmed the evolution of those institutions in Sweden and was a clear signal that all the new institutions that fitted into the broad formula stood a good chance of obtaining financial support from the state. (Maliszewski, 2003b, s 225)

Ueberschlag (1981, s 344) ser i detta närmande till andra befolkningsgrupper spår av det anglosaxiska inflytandet genom nykterhetsrörelser, frireligiösa sekter och Kooperationer liksom från fackföreningsrörelsen med framförallt tyska föregångare. Han ger exempel på hur folkhögskolor försökt fylla sina kurser genom att bland annat vända sig direkt till arbetarföreningar (s 342) och att när frågan väl nått så långt som till formulering av en stadga för lärarföreningen hade den redan mognat under längre tid.

Utformningen av stadgan var sådan att den öppnade för många olika tolkningar. Den var i ordets rätta bemärkelse tøjbar. På ett följande folkhögskolemöte 1913 diskuterades åter frågan, då i termer av hur man skulle nå arbetarungdomen, om folkhögskolorna skulle anpassas till dem eller vice versa - var meningarna alltför delade (Degerman, 1968, s 225).

Striden om Hola och Brunnsvik sammanföll med kraven på allmän rösträtt. Sjöquist (1986) menar att en förklaring till att Hola åter fick bidrag från stat, kommun och landsting var att den utvidgade rösträtten snart skulle möblera om i de valda församlingarna och befolkas av politiker och partier med betydligt välvilligare inställning.

### Rörelser startar egna folkhögskolor

I kölvattnet efter striderna kring Hola och Brunnsvik kom även frågan om rörelseskolor. 1908 tillkom nykterhetsrörelsens folkhögskola, Wendelsberg. Det tycks inte ha varit någon konflikt kring Wendelsbergs grundande. Nykterhetsrörelsen hade ett starkt stöd i riksdagens dåvarande andra kammare. 1911 och 1917 omfattade absolutisterna närmare två tredjedelar av andra kammarens ledamöter (Lundkvist, 1977, s 222). I början kallades de nya folkhögskolorna för partiskolor, eller lite nedlåtande ”sektskolor”. Sigtuna kyrkliga folkhögskola som grundades 1917 med ett program som talade om ”totalpåverkan” kunde betraktas som en sådan. Den betydligt neutralare benämningen ”rörelse-folkhögskolor” som etablerades så småningom kunde sammanföra både de religiösa och folk rörelseskolorna under en kategori.

Striden kring folkhögskolorna Hola och Brunnsvik kan ses som exempel på hur nya grupper tar till vara möjligheter som finns inom redan existerande organisationsformer. Folkhögskolorna hade hävdad sin uppgift att tillhandahålla allmän medborgerlig bildning och det hade den självägande bondebefolkningen dragit nytta av. Nu var det fackföreningsrörelsen, den kooperativa rörelsen, nykterhetsrörelsen och socialdemokratiska partiet som upptäckt möjligheterna att använda folkhögskolor för egna syften. Förfarandet är inte unikt. Clemens (1996) har visat hur marginaliserade grupper gått in i etablerade organisationsformer som haft potential att användas för egna syften:

Form frames action and identity at the same time that it determines the possibilities for articulation with other movements and institutions. One role of movement activists and entrepreneurs is to creatively recombine existing components of a society's organizational repertoire in the hope of optimizing



the social potential for mobilization while attaining a working, but not too close, relation to political institutions and elites. (Clemens, 1996, s 207)

Clemens exemplifierar med kvinnorörelsen i USA, som vid förra sekelskiftet övertog organisationsmodeller inom existerande organisationsfält och hur organisationsmodellerna ”migrerade”:

Rather than attributing the disruption of organizational fields to various exogenous shocks, this account suggests that strategic political action as well as the search for collective identities produces migrations of organizational models and, potentially, the disruption of organized fields of action. (Clemens, 1993, s 759)

Det var först i senare historieskrivningar som händelserna kring de indragna statsbidragen beskrivs som avgörande för folkhögskolornas vidare utveckling (Degerman 1968). På sätt och vis hade lärarföreningen redan med den stadga som utarbetades 1906, i ord förklarat folkhögskolan öppen för vuxna män och kvinnor, men diskussionerna om arbetarnas närvaro fortsatte långt in på 1930-talet. Störst betydelse hade förmodligen striden om statsbidragen genom att folkrörelserna, som stött skolorna när statsbidragen till slut godkändes, insåg att de kunde starta egna folkhögskolor. I fortsättningen var de flesta nya folkhögskolorna rörelsefolkhögskolor, när unglyrkliga, frikyrkliga, nykterhets- och arbetarrörelser startade egna folkhögskolor.

Lärarföreningen var som tidigare nämnts splittrad i frågan om de två skolorna borde få bidrag och stöd, men hade egentligen inget inflytande över om de offentliga bidragen skulle hållas inne eller ej. Detta visade att i en så väsentlig fråga som gränsdragningar för organisationsfältet och tilldelning av resurser, saknade lärarföreningen inflytande och i den mån de kunnat påverka situationen hade deras egna motsättningar bakbundit dem. Dessa erfarenheter kan ha påverkat inställningen till statens inflytande över folkhögskolan.

### **Statens inflytande ökar**

Mot 1800-talets slut började nya uppfattningar om statens roll göra sig gällande. Staten skulle inte vara passiv - en syn som tidigare dominerat - utan förväntades istället ha ansvar för samhället och invånarna (Florin, 1987, s 100-104). När det gällde folkskolan fanns konservativa företrädare som ville behålla kyrkans inflytande och begränsa skolundervisningen till att utgöra grund för konfirmationen medan liberaler strävade mot ett gemensamt centraliserat skolsystem där skolan gav medborgerliga kunskaper med modersmål och

medborgarkunskap som främsta ämnen. Florin hävdar att ökade statsbidrag till skolorna gick hand i hand med ökat inflytande. 1906 hade staten börjat stå för en större del av lärarlönerna till folkskolans lärare, samtidigt som bestämmelser om läsårstid, undervisningstid, lärarutbildning etc. reglerade verksamheten (Florin, 1987, s 102-104).

Den ändrade synen på statens ansvar påverkade också relationerna till folkhögskolan. Maliszewski (2003a) ser det ökade stödet för folkhögskolan i olika politiska läger som ett resultat av en lyckosam strategi för att säkerställa deras ställning:

The representatives of the Rural Party (during the first decades) and then social democrats (since the establishment of *Brunnsviks folkhögskola*, 1906) or representatives of Swedish rightists (since the establishment of *Sigtuna Folkhögskola* 1917) considerably supported Folk High Schools in their development, contributing to their reaching the status they enjoyed and, consequently to increase of the significance of the whole movement. (Maliszewski, 2003a, s 112).

1912 beslutade riksdagen att de statliga bidragen för folkhögskolorna skulle höjas och krav ställdes på skolorna att hålla låga elevavgifter för att ge fler möjlighet att gå på folkhögskola (Sundgren, 1986, s 29). Med de ökade bidragen kom också beslutet om statlig inspektion, något som redan lärarföreningen framfört önskemål om.

Synen på statens roll kan ha skiljt sig mellan lärarförening och huvudmän – men en stor del av folkhögskolorna hade landsting som huvudmän och vilka som ingick i folkhögskolestyrelserna kunde därmed avspegla röstfördelningen i valen. Dessutom hade folkhögskolornas verksamhet gett resultat när före detta folkhögskoleelever tog plats i valda församlingar på alla nivåer. Med folkhögskoleinternaten kom också elevkollektiv, elevsjälvstyrelse och elevförbund (Burgman, 1968, s 149-151). Elevförbunden hade betydelse för folkhögskolans fortlevnad och förankring i bygden och flera av eleverna som skolats i medborgerliga praktiker blev förtroendevalda på olika nivåer från kommun till riksdag och kunde där ge stöd i folkhögskolefrågor. På det här viset byggdes ett nät av relationer till den nära omgivningen upp och till de olika sammanhang, alltifrån det lokala till det nationella, där de forna eleverna tog säte. Tydligast avspeglade det sig i en växande grupp riksdagsmän med folkhögskolebakgrund. Den förankring som folkhögskolan lyckats få i det politiska systemet avspeglade sig i riksdagens båda kamrar, där före detta folkhögskoleelever 1917 uppgick till

totalt 16 ledamöter, 3 i första och 13 i andra kammaren (Ueberschlag, 1981, s 721-722).

Men det var framförallt bland lärarna som statligt stöd sågs som en trygghet och vid folkhögskolemötet 1906 hade också framförts önskemål om tillsättandet av en inspektör för folkhögskolan, som motkraft mot huvudmän och styrelser. När Enoch Ingers utnämndes till folkhögskoleinspektör var han ordförande för lärarföreningen och tillika föreståndare på Hvilans Folkhögskola. Det var alltså en företrädare för lärarkåren som blev statlig folkhögskoleinspektör och hädanefter skulle övervaka folkhögskolornas verksamhet. Det här kan ses som ett exempel på kooptation; där statsmaktens intresse av insyn och kontroll uppnås genom en lösning som accepteras inom fältet. Det som började med statsbidrag 1872 hade steg för steg lett fram till att staten kunde utse en inspektör av verksamheten.

Folkhögskoleinspektören var å ena sidan väl förtrogen med folkhögskolan, å andra sidan hade han uppdraget att tillvarata statens intressen i folkhögskolorna. Inspektörens funktion var därmed att utgöra en förbindelselänk mellan olika intressen. Som inspektörens regelverk och senare förordning var utformade handlade det kanske i högre grad än att tillvarata statens intressen gentemot folkhögskolorna att företräda lärare gentemot huvudmän och styrelser. Det innebar att utnämningen kom att stärka lärarkåren och deras möjligheter att påverka organisationsfältets utveckling. Inspektörens uppgifter var att följa folkhögskolornas verksamhet och "... övervaka efterlefnaden af för dem gällande bestämmelser samt att genom upplysningar och råd kraftigt understödja skolstyrelsen, föreståndare och lärare i deras arbete". Som inspektör skulle han hjälpa skolorna "att fylla sin uppgift såsom karaktärsdanande och allmänt medborgerliga bildningsanstalter". Däremot skulle skolorna själva stå för form och innehåll, inspektören fick inte "påtrycka dem någon viss undervisningsplan eller undervisningsmetod, som skulle kunna försvåra deras anpassning efter skilda förhållandens olika kraft" (SFS 1912:260 §1).

Med de ökade statsbidragen, med folkhögskoleinspektör och med den folkhögskolestadga som beslutas 1918 hade staten gradvis tillskansat sig ett större inflytande över folkhögskolan. Stadgan såväl som inspektören kom att innebära ett skydd för lärare mot godtyckliga styrelser. Visserligen skulle den styrning som blev följden innebära att ett element av tvingande isomorfi kunde göras verksamt genom att bestämmelserna i stadgan måste följas. Men från de

flesta lärares sida tycks det ha varit något som välkomnades. De fick en garanterad minstalön, anställningen blev reglerad, de kunde hävda ett regelverk mot styrelser och huvudmän samtidigt som de fortfarande hade stor frihet att utforma undervisningen själva. I nästa kapitel kommer jag in på den utveckling som skett när folkhögskolorna gått från att vara ett oberoende alternativ, till att alltmer inordnas i statlig förvaltning. Antalet elever hade gått från att vara 127 år 1868 till dryga 2000 1917, detta att jämföra med realskolan som vid den tiden hade 3000 elever i första årskurs (Maliszewski, 2003a, s 112).

## Sammanfattning:

Flera av de grundtankar som fanns när de första folkhögskolorna startade urholkades steg för steg. En sådan var tanken att verksamheten skulle vara finansierad av elevavgifter och därmed ekonomiskt oberoende. Den ambitionen fick överges redan efter ett par år. De första statliga bidragen som beslutades 1872 var då begränsade, men ökade med tiden och med dem statens inflytande.

Folkhögskolorna var anpassade till de jordägande böndernas söner. När elevtillströmningen stannade av fick andra möjlighet att gå på folkhögskola. Det blev början på en utskiftning av elever. Inom organisationsfältet hanterades det till att börja med genom att skillnaderna mellan klasser betonades, för att längre fram istället ses som en överlevnadsfråga för folkhögskolan att få bort överklassprägel. Motsvarande utskiftning hade då redan skett bland huvudmännen. Den tidigaste formen av stöd- eller garantiförening som folkhögskolegrundare hade tidigt ersatts av landstingen och under 1900-talet av rörelser som startade folkhögskolor. Det skapade också andra relationer inom fältet och i förhållande till omgivningen. Folkhögskolorna kunde söka legitimitet hos grupper som bättre motsvarade den ändrade representationen i kommuner och riksdag efter rösträttsreformerna. Det kan sättas i relation till hur industrialisering och urbanisering förändrade samhället i stort och påverkade skolsystemets utbyggnad.

Tanken att undervisningen skulle vara ämnad enbart för män bröts först upp av föreståndare som tog initiativ till de första kvinnokurserna. På folkhögskolorna fick kvinnokurserna en speciell karaktär då de byggde på jordbrukets könsarbetsdelning och könens komplementaritet. När kvinnor mot sekelskiftet bereddes plats på vinterkurser var det till att börja med bara på enstaka folkhögskolor och kunde då leda till ifrågasättande, som i fallet med Høla folkhögskola.

Sammanhållningen inom fältet utvecklades och formaliserades genom lärarföreningen. Den tog på sig rollen som företrädare och arena för diskussioner inom fältet. Som sådan hade den en roll för identitetskonstruktionen, men i flera avgörande frågor var skiljaktigheterna så stora att det omöjliggjorde gemensamma ställningstaganden. Lärarföreningen tycks inte ha motsatt sig ökade bidrag från staten, för deras medlemmar handlade det om ekonomiska förutsättningar att driva den enskilda folkhögskolan. Tillkomsten av en folkhögskolestadga och en statlig inspektör snarare stärkte än försvagade föreståndare och lärare, men oavsett detta innebär det att styrning till stora delar överlätits på staten och det kan ses som en statlig kooperering av verksamheten. Lärarföreningens inflytande inom organisationsfältet kan också ses mot bakgrund av att de första huvudmännen och de de representerar utgör en allt mindre del allteftersom nya folkhögskolor och nya huvudmannaintressen kommer till.



## KAPITEL 6

# FOLKHÖGSKOLAN SOM PARALLELLSKOLANS KOMPLEMENT

Detta kapitel behandlar tiden från 1920-talet fram till 1970, en period som karakteriseras av att folkhögskolorna fått en roll som komplement till det reguljära skolsystemet. Med folkhögskoleinspektör och folkhögskolestadga, går det att tala om en ny fas i folkhögskolornas utveckling då fältet inte längre styrdes inifrån. Finansiering och inriktning på verksamheten blev i högre grad än tidigare en angelägenhet för staten. På 1920-talet sjönk antalet studerande vid folkhögskolorna flera år i rad. Det bidrog till att ett viktigt kännetecken för folkhögskolan – att inte ge betyg – började ifrågasättas. Vad var det för förgivettaganden och föreställningar som utmanades? Hur är reaktionerna inom lärarföreningen och vad säger det om vad betygen representerade? Tillströmningen av studerande ökade först i slutet av 1920-talet när arbetslösa och kvinnor sökte sig dit, vilket ytterligare ändrade sammansättningen av elever och folkhögskolornas karaktär. De folkhögskolor som grundades i fortsättningen var till övervägande del rörelsefolkhögskolor, men fortfarande huvudsakligen förlagda till landsbygden.

Redan hade folkhögskolorna fått konkurrens från realskola och kommunal mellanskola, men med införandet av grundskola, fackskola och nytt gymnasium på 1960-talet befarades att folkhögskolorna skulle förlora sin rekryteringsbas. Med beslutet att inrätta kommunal vuxenutbildning 1968, var även folkhögskolornas särställning inom vuxenutbildning bruten. Hur påverkade det relationerna inom fältet och dess förhållande till omgivningen?

\*\*\*

1919 trädde den första folkhögskolestadgan i kraft. Trots talet om folkhögskolornas rätt att själva bestämma över och utforma undervisningen fanns nu en förordning som stadgade såväl undervisningsämnen som mål med verksamheten. Det hade då gått över 50 år sedan de första folkhögskolorna grundades och då en uttalad ambition varit att inte begära understöd från kommun, län eller stat (Simon, 1989b, s 118). Men från föreståndarnas och

lärarnas sida var inspektör och statlig förordning ett önskemål för att få en motvikt mot huvudmän och folkhögskolestyrelser. Önskemålen tillgodosågs utan att alltför mycket utmana folkhögskolornas autonomi, då den inspektör som utsågs var lärarföreningens dåvarande ordförande och att den första folkhögskolestadgan hade stor överensstämmelse med de stadgar som lärarföreningen utarbetat vid folkhögskolemötet i Jönköping 1906.<sup>24</sup> Den första paragrafen i folkhögskolestadgan, målsättningsparagrafen, var nästintill identisk:

§1 Folkhögskolan avser att å vuxen ungdom meddela allmän och medborgerlig bildning, varvid väsentlig vikt skall läggas vid en väckande till personligt tankeliv och sedlig styrka, fostrande undervisning och särskild hänsyn tagas till att eleverna lära känna sin bygd och sitt land, dess historiska utveckling och nuvarande samhällsförhållanden, dess andliga och materiella hjälpkällor. Så långt med dessa syften är förenligt bör undervisningen därjämte hava till uppgift att bibringa eleverna sådana praktiska kunskaper och färdigheter, som kunna giva dem ökad duglighet för deras levnadsyrke. (SFS 1919:864)

I förordningstexten kom denna målsättningsparagraf att finnas kvar ända fram till en ny skrivning ersatte den 1958. Skillnaden gentemot lärarföreningens stadga är att i förordningstexten står att eleverna ska bibringas ”kunskaper och färdigheter, som kunna giva dem ökad duglighet för deras levnadsyrke” medan lärarföreningens stadga talar om ”liv” istället för ”yrke”. Det ändrade ordvalet avspeglar en förskjutning i uppfattningen om folkhögskolans uppgifter.

De ökade statliga bidragen, stadgan och inspektören bidrog till att lärarna stärktes på styrelsernas och huvudmännens bekostnad (Swensson, 1968, s 226). Förordningen gav lärarna större trygghet i anställningen och ett regelverk att hävda mot huvudmännen. Samarbetet mellan inspektör och lärarförening var gott och, som Bogärde hävdar, fanns det ”skäl att räkna inspektören som en del av föreningens styrelse” (1974, s 66). Men det innebar också att inspektören med stöd av folkhögskolestadgan övertagit en del av ansvaret för att hålla samman organisationsfältet. Med stadgan och i viss mån med inspektören hade ett element av tvingande isomorfi introducerats i fältet, med indragna statsbidrag som möjliga sanktionsmedel.

---

<sup>24</sup> I samband med lärarföreningens möte 1906 utarbetade en kommitté både en målsättningsparagraf och stadgar för lärares anställningsförhållanden.



## Rekryteringskris skapar ny problematik

Under 1920-talet minskade antalet sökande till folkhögskolorna. Tidigare hade det bara inträffat under enstaka år i slutet av 1870- och 1880-talet samt vid sekelskiftet (Odhner, 1921). Men under 1920-talet fortsatte nedgången år efter år. En av orsakerna till detta var den inflation under efterkrigsåren, som snabbt minskade värdet av elevstipendierna, men med tanke på hur folkhögskolorna försökte motverka den nedåtgående trenden kan det också ha funnits andra orsaker. Det var framförallt två aspekter på folkhögskolan, som kom att diskuteras inom lärarföreningen: elevsammansättningen och avsaknaden av betyg och examen.

Separationen av lantmannaskolan från folkhögskolan hade påbörjats i och med att det sedan 1911 inte längre krävdes genomgången folkhögskolekurs för att få börja. Elever från jordbrukets högre skikt hade successivt minskat medan andelen torpare, statare och lantarbetare ökat liksom gruppen från arbetarhem. Dessutom kom fler kvinnliga elever till skolorna. Folkhögskolan som klass- och könssegregerad skola hade ifrågasatts genom striderna om statsbidragen till Håla och Brunnsvik. Då hade lärarföreningen varit splittrad. Nu var det en ny identitetskris föranledd av krympande elevantal som aktualiserade frågan om vem folkhögskolan var till för och för vilket syfte. Även den betygs- och examensfria verksamheten började ifrågasättas. De som nu gick på folkhögskola hade en annan bakgrund och andra framtidsperspektiv. Många hade ambitioner att komma in på någon yrkesutbildning.

Det är inom lärarföreningen problemet först formuleras och lösningar diskuteras. En av de tongivande lärarna, Ingegerd Holmström-Vifell<sup>25</sup>, skriver i lärarföreningens tidskrift: ”Att bege sig till en skola som ej leder till examen för visst ändamål, det är för de flesta en lyx som de inte har råd med” (Holmström-Vifell, 1923, s 137). Själv ansåg hon, trots detta, inte att folkhögskolorna skulle ge avkall på sin särart oavsett hur få elever de fick. Men enskilda skolor hade uppenbarligen redan gått sina elever till mötes, för av diskussionerna på folkhögskolemötet samma år framkom att flera skolor utfärdade betyg och förberedde elever för inträde till högre studier (TSF<sup>26</sup>, 1924, s 61-64<sup>27</sup>).

---

<sup>25</sup> Ingegerd Holmström-Vifell är en av Leonard Holmströms döttrar, både hon och systemen Malin Holmström-Ingens är flitiga debattörer på lärarmötena och i tidskriften.

<sup>26</sup> TSF är förkortning för Tidskrift för Svenska Folkhögskolan.

Folkhögskoleinspektören Enoch Ingers förklarade nedgången i elevantalet med att folkhögskolorna fått konkurrens av högre folkskolor, kommunala mellanskolor och fortsättningsskolan<sup>28</sup>. Dessutom ville alltfler söka vidare till högre utbildning och behövde avgångsbetyg. Det innebar att folkhögskolor, lantmannaskolor och yrkesskolor kom i andra hand, eftersom de inte kunde erbjuda det (TSF, 1925, s 313-315<sup>29</sup>). Redaktören för Lärarföreningens tidskrift Johan Feuk menade att ”En av de betänkligaste punkterna i folkhögskolans gestaltning är dess faktiska egenskap av klasskola” (TSF, 1925, s 12<sup>30</sup>). Ali Nordgren fortsatte med att tala om hur den ekonomiska och sociala ”omlagringen” bidragit till att folkhögskolans rekryteringsområde minskat och hans slutsats var att folkhögskolan måste anpassa sig för att nå arbetarna (TSF, 1925, s 151<sup>31</sup>). De hade alla det gemensamt att arbetarungdomen sågs som lösningen på rekryteringsproblemen och att de förändringar som föreslogs innebar en anpassning till deras behov. Men Teodor Holmberg, en av den första generationens folkhögskoleföreståndare, framhärddade i att folkhögskolan skulle vara ”en skola för livet”, inte för examen, betyg och titlar (TSF, 1926, s 234<sup>32</sup>). Och i hans inlägg om folkhögskolans roll förekom hänvisningar till Grundtvig och uppgiften att vara en skola för livet, personlighetens och själens utveckling och liv.

När så småningom en statlig utredning om folkhögskolan tillsattes 1927 var det inte traditionalister som Holmberg, utan Ali Nordgren och Enoch Ingers som företrädde folkhögskolan (SOU 1928:13). Tillsättandet av utredningen var ett tecken på att det från statsmaktens sida fanns intresse att komma till rätta med rekryteringsproblemen (Bogärde, 1974, s 30-32). Det resulterade i förslag som skulle kunna föra folkhögskolan i riktning mot betygsgivande studier och harmoniera med det övriga utbildningssystemet<sup>33</sup>. Men trots att lärarföreningens styrelse var positiv till utredningens förslag, genomfördes de inte. Istället för att riskera motsättningar mellan folkhögskolorna tilläts varje skola avgöra hur de

---

<sup>27</sup> Ur protokoll från 18:e svenska folkhögskolemötet offentliga förhandlingar TSF 1924, första häftet s 54-65

<sup>28</sup> Fortsättningsskolan förekom som frivillig skolform från 1860-talet fram till 1918, då den blev obligatorisk som ett sjunde och åttonde skolår. Den började avvecklas allteftersom 7- och 8-årig obligatorisk folkskola inrättades (Marklund1984 s 15, 32)).

<sup>29</sup> Enoch Ingers, Är folkhögskolan otidsenlig? Föredrag vid nordiska skolmötet i Helsingfors, TSF 1925, fjärde häftet, s 309-323

<sup>30</sup> Johan Feuk, Den sjunkande elevfrekvensen. TSF 1925, första häftet, s 1-16

<sup>31</sup> Ali Nordgren, Till diskussion om den sjunkande elevfrekvensen TSF 1925, andra häftet, s 151-158

<sup>32</sup> Teodor Holmberg, En svensk folkhögskoleäskådning TSF 1926, fjärde häftet s 225-247

<sup>33</sup> Det fanns bl.a. förslag att ungdomar skulle kunna gå från högre folkskola till folkhögskola och att yrkesundervisningen skulle utvecklas. (Bogärde, 1974, s 30).

ville förhålla sig. Frågan om betyg hade varit en principiell fråga för folkhögskolorna. Det hade vid enstaka tillfällen förekommit att styrelser försökt tvinga lärare sätta betyg, men vid den här tiden hade frågan om betyg nått en sådan dignitet att den hade kunnat spränga lärarföreningen. Vissa skolor framhärdat i att inte sätta betyg, men det var inte längre något som karakteriserade folkhögskolan eller något som gick att hävda som en del i dess identitet. Det innebar att enskilda skolor använde realskolans läroböcker och förberedde elever att tentera för realexamen. De kunde också dela ut betyg. Vissa skolor hade specialkurser för inträde till Socialinstitutet. Och lärarföreningen ingick avtal med Medicinalstyrelsen om förberedelsekurs för dem som sökte till sjuksköterskeskola. Folkhögskolan blev därmed en väg till högre utbildning, bland annat inom vård och undervisning samt för utbildning av tekniker, ingenjörer och poliser (Sundgren, 1986, s 37-42).

De specialkurser som inrättades rättfärdigades med att folkhögskolekarakteren skulle bibehållas genom att historia och ytterligare ett allmänbildande ämne ingick. Ett sätt att tillgodose kraven för tillträde till högre utbildning var också att utvidga folkhögskolekurserna. Under 1940-talet förekom en andra årskurs i så gott som alla folkhögskolor och några erbjöd även en tredje årskurs (Landström, 2004, s 42) för att ge kunskaper motsvarande realskola och därmed vara ett alternativ för dem som ville vidare till annan utbildning.

### **Arbetslösa och kvinnor ger legitimitetsproblem**

Rekryteringskrisen avklingade och mot slutet av 1920-talet vände utvecklingen och elever strömmade till folkhögskolorna. Mellan åren 1928-32 ökade antalet elever med 66,6 procent (Bogärde, 1974, s 33). Då hade de sjunkande elevantalen åren innan öppnat möjligheter för kvinnor att börja vinterkursen vid fler skolor (Landström, 2004, s 47) och från och med 1933 utgjorde kvinnorna majoritet på vinterkurserna (Pfannenstill, 1968, s 26). Till att börja med inrättades parallellklasser för kvinnor, men samundervisning vann långsamt insteg i folkhögskolornas verksamhet. De flesta kvinnorna, som sökte sig till vinterkursen, var inriktade på att få behörighet för att studera vidare vid exempelvis sjuksköterskeskolor, seminarier och barnsköterskeskolor.

Arbetslösheten bidrog till att sammansättningen bland folkhögskolornas elever förändrades. Av dem som gick vinterkursen läsåret 1933/34 hade nästan en tredjedel av sammanlagt över 4 200 elever varit arbetslösa (Terning, 1968, s 205-207) och vid den tiden kom hälften av eleverna från arbetarklassen. Det visade

sig också i att återkommande på folkhögskolemötena togs teman upp som ”Folkhögskolan och ungdomsarbetslösheten”, ”Folkhögskolan och arbetarna”. Frågan diskuterades också i folkhögskolelärares tidskrift av Karl Hedlund, folkhögskolerektor och medlem i redaktionskommittén:

Folkhögskolans anknytning till de arbetslösa för in i folkhögskolan något av vårt samhälles nöd just nu. Skulle vi kunna stå utanför den? Skulle inte vår tillvaro vara tämligen överflödigt om vi inte hade denna nöd med? (TSF, 1932, s 8<sup>34</sup>)

Det framfördes farhågor också. En var att de arbetslösa skulle komma främst för att ha ”drivits av yttre anledningar”. Eller att lantbrukarnas söner skulle ”trivas mindre väl” och kanske lämna folkhögskolan, vilket kunde leda till att den dag arbetslösheten var över riskerade folkhögskolan stå utan elever. Legitimitetsbasen höll på att förändras och identiteten omarbetas. De återkommande diskussionerna kring folkhögskolan och arbetarklassen, arbetslösheten och kvinnorna på vinterkursen tyder på att processen att överge ursprungstankarna och originalmodellen för folkhögskolan var både långdragen och svår.

#### Folkhögskolefamiljen löses upp när skolorna blir större

Antalet elever på skolorna låg under de första decennierna sällan över 60, men vanligast var att antalet höll sig mellan 20-50 elever (Odhner, 1921). Med 1930-talets tillströmning av arbetslösa talades det om att ”det personliga” höll på att gå förlorat och att den ”mer påminde om anstalt än hem” (Burgman, 1968). Med det ökade elevantalet fick rektorerna mer administrativt arbete och mindre möjlighet till personlig kontakt, men storleken hade också fördelar. Det gav möjlighet till fler och mer specialiserade lärare och gav tillskott till resurser.

Det går att tolka detta som att den hävdvunna organisationsmodell, som dittills gällt, nu på allvar ifrågasattes. Det familjära var svårt att upprätthålla i överfulla folkhögskolor, den ändrade sammansättningen av elever förde in nya erfarenheter och tankar i folkhögskolorna. Gösta Vestlund, före detta elev, lärare, rektor och inspektör inom folkhögskolan, menar att familjemodellen ersatts av en föreningsmodell (Sjöman, 2009).

På folkhögskolorna hade eleverna hållits sysselsatta under större delen av veckan. Men anstormningen av elever tycks ha tårt på resurserna. I lärarföreningens

---

<sup>34</sup> Karl Hedlund, Bedömning efter kvantitet . TSF 1932, första häftet, s 4-8.

tidskrift beskrivs försök med ökad självverksamhet, med egna studier, grupparbeten och samlingar (e.g. TSF, 1935, s 17<sup>35</sup>; 1937, s 301-309). Och på mötena, som nu hade börjat hållas varje år, diskuterades olika former av skoldemokrati och vikten av att behandla eleverna som vuxna och att ge dem möjlighet till självstyre (TSF, 1937, s 328-335<sup>36</sup>). Men även om det går att likna folkhögskolorna vid föreningar snarare än familjer, var fortfarande internatet den gängse organisationsmodellen och det fanns en, om inte familjär, så i alla fall en starkt personlig prägel där förutom undervisningen på dagarna, också ingick samkväm på kvällarna och samvaro på helgerna.

### Legitimering i folkhemmet

Klassförsoning och samhällsnytta blev beståndsdelar i den nya utformningen av identiteten, när det inte längre var böndernas skola. Folkhögskolan hade mest av allt varit en bondeskola – inte en *folk*högskola - konstaterade en av talarna på lärarföreningens möte i Sigtuna 1932. Och nu riskerade folkhögskolan att förlora sitt elevunderlag när många jordbrukarsöner istället valde läroverket. ”Folkhögskolan fyller sin uppgift bäst om den icke är en klasskola utan en allmän medborgarskola”, fortsatte samme talare. Det är själva mötet mellan bondeungdom och industriarbetarungdom som är utgångspunkten i hur folkhögskolans nya betydelse formuleras (TSF, 1934, s 47<sup>37</sup>).

Det som utspelar sig på lärarföreningens möten och i tidskriftens spalter är att på olika sätt skapa en mening i förändringarna. Dels definieras förändringarna som ett steg i rätt riktning – att inte bara till namn utan även till gagn vara en folkhögskola. Dels tillskrivs folkhögskolorna en ny uppgift i mötet mellan ungdomar av olika klasser. Det är en process där förändringen teoretiseras. Själva förutsättningen är att det måste gå att övertyga om nödvändigheten av förändring. Greenwood et al. (2002) benämner liknande processen för ett teoretiserande av förändring och hänvisar bland annat till Strang och Meyer (1993), som hävdar att en förutsättning för förändring är att kunna övertyga om förändringens nödvändighet.

Att folkhögskolan skulle vara hela folkets skola föll väl in i tidens politiska retorik. Från och med september 1932 var Per-Albin Hansson statsminister. Det var en socialdemokratisk regering, tidvis i koalition med bondeförbundet, och en

---

<sup>35</sup> Nils Carli, Samkvämens uppgift i skollivet, TSF 1935, första häftet, s 16-26.

<sup>36</sup> Justus Elgeskog, Folkhögskolan – en skola för vuxen ungdom. TSF 1937, fjärde häftet s 328-336.

<sup>37</sup> A Thomson, Folkhögskolan och ungdomsarbetslösheten. TSF 1934, första häftet s 36-48.

statsminister som talade om folkhemmet (Hadenius et al., 1967). Att då bedriva en verksamhet som fick unga vuxna ur bonde- och arbetarklassen att mötas kan ha varit en viktig beståndsdel i att legitimera verksamheten. Det passade också väl in i de ändrade politiska styrkeförhållandena efter den allmänna rösträttens införande och det harmonierade med förändringar inom befolkningen. 1870 under folkhögskolornas första tid hade över 70 procent sin utkomst inom jordbruk och binäringar medan mindre än 15 procent arbetade inom industri och hantverk. 1938 hade jordbrukets andel krympt till 35 procent och industrins ökat till 32. Likaså minskade andelen bosatta på landsbygden från 82 till 64 procent mellan 1870 till 1938 (Ahlberg, 1943, s 247)

### Rörelsefolkhögskolor

Vid 50-årsjubiléet 1918 fanns 50 statsunderstödda folkhögskolor. 34 av dessa hade landsting som huvudman, av de övriga var 12 stödföreningsfolkhögskolor och de återstående två var rörelsefolkhögskolor<sup>38</sup>, Wendelsberg med IOGT som huvudman och Sigtuna med stöd av Svenska Kyrkan och anknytning till unglyrkorörelsen. Brunnsviks folkhögskola däremot hade en folkhögskoleförening som huvudman och räknades därmed inte som en rörelsefolkhögskola och Birkagårdens folkhögskola räknades överhuvudtaget inte in bland de statsunderstödda folkhögskolorna i lärarföreningens sammanställning till jubiléet (Odhner, 1921).

Med färre sökande bromsades etableringen av nya folkhögskolor upp för en tid. Av de fyra folkhögskolor, som startade under 1920-talet, var tre rörelsefolkhögskolor och i fortsättningen var majoriteten av de nya folkhögskolorna som startades anslutna till olika rörelser, främst religiösa, däri inräknat även de folkhögskolor som sorterade under Svenska Kyrkan och dess olika stift, men även scoutrörelsen och gymnastikrörelsen och ridfrämjandet startade sina egna folkhögskolor.

Liksom gränserna mellan landstingsfolkhögskolor och stödföreningskolor kunde vara flytande, gällde detta också rörelsefolkhögskolorna. Alf Ahlberg (1943), under många år rektor för Brunnsviks folkhögskola, hävdade att de flesta

---

<sup>38</sup> Uppgifterna om antalet folkhögskolor och hur de ska räknas varierar. I Statistiska Centralbyråns sammanställning över utbildning finns bara det samlade antalet elever inom folkhögskolan. I lärarföreningens egna sammanställningar finns antalet elever skola för skola, men saknas ofta uppgifter om huvudman och eftersom det dessutom förekom flera oklara huvudmannaförhållanden försvårar det ytterligare att få fram säkra uppgifter.

landstingsägda eller föreningsägda folkhögskolorna stod i förbindelse med någon av folkrörelserna på orten och rörelsefolkhögskolorna kom att fylla samma funktion som centrum för bildningen på orten som de andra folkhögskolorna. För att detta var fallet talar också utbredningen av folkhögskolor som i hög grad uppvisade ett komplementärt mönster; där landstingsägda skolor fanns, saknades som regel rörelsefolkhögskola och vice versa (Eliasson & Höglund, 1971). Pfannenstills (1968) kartläggning av folkhögskoleelever visade också att det var närhet, snarare än inriktning, som var avgörande för valet av folkhögskola.

Men även efter Hola och Brunnsvik kunde de nya rörelsefolkhögskolorna möta motstånd. Wendelsbergs folkhögskola, den första i nykterhetsrörelsens regi, mötte till synes inget motstånd, samma gällde Sigtuna, där bland annat ärkebiskopen ingick i huvudmannastiftelsen (Odhner, 1921, s 223). Men när Sjöviks folkhögskola med anknytning till baptisterna startade befarades att skolan skulle stå för sekteristisk intolerans (Åkerlund, 1965, s 67) och när Marieborgs folkhögskola, hemmahörande inom arbetarrörelsen, inledde sin verksamhet och dessutom tillämpade en pedagogik som utmanade rådande arbetssätt inom folkhögskolan, utmålades skolan som en problemskola i lärarföreningens tidskrift (TSF, 1936, s 185<sup>39</sup>).

## Skolreformer hotar folkhögskolan

När de första utredningarna på 1940-talet om landets skolväsen inte tog upp folkhögskolans ställning mobiliserades medlemmar inom alla riksdagspartier för att kräva en särskild utredning (Vestlund, 1992, s 35). De lyckades driva igenom att det tillsattes en folkhögskoleutredning och i betänkandet (SOU 1953:24, s 28-47) slogs fast att statens uppgift var att bereda rimliga arbetsvillkor för skolformen. Men folkhögskoleutredningen hävdade också att folkhögskolan inte skulle svika sin egenart, även om den kommande enhetsskolereformen kunde ge minskad efterfrågan på grundläggande utbildning. Därför skulle bildningsmomentet betonas starkare än i andra skolformer. Folkhögskolan skulle vara personlighetsdanande och medborgarfostrande och då hörde betyg inte hemma där. I betänkandet betonades bildningsinriktningen och vikten av att

---

<sup>39</sup> Under rubriken Strödda meddelanden, finns en osignerad artikel om Problemskolan, som syftar på Marieborgs folkhögskola. Problemet tycks framförallt bestå i att rektorn för Marieborg dristat sig till att indirekt ha kritiserat de övriga folkhögskolorna genom att införa kollektiva arbetsmetoder och ämnesövergripande temastudier.

”återupprätta” en av folkhögskolans målsättningar att ge förberedelse för kommande yrkesutövning (SOU 1953:24).

Detta ledde så småningom fram till 1958 års folkhögskolestadga, där allmän medborgerlig bildning beskrevs som folkhögskolans huvudsakliga uppgift och att verksamheten skulle utformas så att elevernas samarbetsvilja, självständiga tänkande och kritiska omdöme utvecklades (SFS 1958:478). Vid den tiden var det 53 av totalt 84 folkhögskolor som satte betyg efter genomgången andra årskurs (SOU 1976:16, s 299). Frågan om betyg hade föranlett diskussioner, i decennier, enligt tidigare folkhögskoleinspektören och undervisningsrådet Gösta Vestlund. Motsättningarna stod mellan de som värnade om en bred medborgarbildning, och de som såg betygen som en överlevnadsfråga (Sjöman, 2009, s 44). Istället för betyg fick folkhögskolorna i fortsättningen ge studieomdömen enligt en fyrgradig skala. Dessa skulle förutom kunskapsnivå också vara ett mått på studieförmåga. Därmed fanns ett graderingsinstrument som kunde fylla en liknande funktion som betyg för de elever som skulle söka till andra utbildningar.

Efter omfattande och mångårigt utredningsarbete och försöksverksamhet beslutade riksdagen 1962 att genomföra en 9-årig grundskola. Företrädare för folkhögskolorna förklarade att de såg den som ett tillskott som skulle undergräva folkhögskolans verksamhet. I utredningen om folkhögskollärarytutbildning delades den uppfattningen:

När skolsystemet har byggts ut planenligt finns inte någon större grupp ungdomar kvar i varje årskull för allmänna kurser av den typ och på den nivå som folkhögskolan hittills omfattat. Flertalet av de ungdomar som vill inrikta sig på hittillsvarande typiska ”folkhögskoleyrlen” – sjuksköterska, socialarbetare, polis och vissa andra värdyrken – har redan före 18 års ålder i det allmänna skolväsendet fått den allmänna grund de behöver för utbildning inom nämnda och liknande områden. (SOU 1967:47, s 46)

Det skulle innebära att folkhögskolan, som vuxit fram och inordnats i parallellskolesystemet, hade förlorat sina viktigaste elevgrupper. Grundskolan var bara en del i en omfattande utbyggnad och omstrukturering av utbildningssystemet. Samma år kom även ett riksdagsbeslut om tvåårig kommunal fackskola för elever som gått grundskola och en ny och utbyggd gymnasieskola startade hösten 1971. Beslut om kommunal vuxenutbildning 1967 och skapandet av arbetsmarknadsutbildningar, AMU, några år senare bidrog till att i grunden ändra folkhögskolornas rekryteringsmöjligheter, som i hög grad hängt samman med behovet att komplettera ett ofullständigt utbyggt skolsystem.



## Trots skolreformerna - nya folkhögskolor startas

1958 fanns 91 folkhögskolor, men trots hotet om skolreformer ökade antalet folkhögskolor med 25 till 118 folkhögskolor under en tioårsperiod. Då hade de stora årskullarna födda direkt efter andra världskriget vuxit ur folkskolan och behövde fortsatt utbildning. För att tillgodose dem föreslogs i betänkandet "Folkhögskolan och de stora årskullarna" att folkhögskolorna skulle sätta upp filialskolor. Sammanlagt 16 filialskolor upprättades mellan 1959 och 1971, företrädesvis i tätorter. Flera av dem blev senare självständiga skolor.

Men fortfarande var folkhögskolorna huvudsakligen belägna på landet. I utbildningsdepartementets översikt över vuxenutbildningen (Eliasson & Höglund 1971) beskrevs utbredningen av folkhögskolor som en landsbygdsföreteelse där landstingsfolkhögskolor och rörelsefolkhögskolor hade en komplementär utbredning, där det fanns rörelsefolkhögskolor fanns som regel ingen landstingsfolkhögskola och vice versa.

Bland rörelsefolkhögskolorna dominerade de religiösa och Eliasson och Höglund (1971) nämnde att deras utbredning följer det de kallar "väckelsens geografi" i Sverige, med störst koncentration till norra Norrland och västkusten. Folkhögskolor med fria religiösa samfund som huvudmän dominerade med 15 skolor, tätt följda av Svenska Kyrkan, huvudman för 13 folkhögskolor. De andra stora kategorierna bland rörelsefolkhögskolor var arbetarrörelsen som 1970 hade 9 folkhögskolor och nykterhetsrörelsen som hade 4.

## Tidigare folkhögskoleelever i riksdagen

Fortfarande var det inom riksdag och regering som de viktigaste besluten rörande folkhögskolans arbetsvillkor och framtid togs och det var för att påverka dem som folkhögskolerektorer, lärare och huvudmän samt före detta folkhögskoleelever riktade sina ansträngningar. I riksdagen fanns gensvar hos det stora antal riksdagsmän som varit folkhögskoleelever. De fanns inom alla partier och deras antal fortsatte öka fram till 1964. Trots att folkhögskolorna med anknytning till religiösa samfund dominerat bland rörelseskolorna har arbetarrörelsens folkhögskolor låtit tala om sig mest. Det kan delvis förklaras med att det är dessa som stått för flest riksdagsmän och regeringsmedlemmar. Från enbart Brunnsviks folkhögskola kom fram till 1967 22 riksdagsledamöter<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Då fanns två kamrar i riksdagen och siffrorna anger antalet i båda kamrar. Första kammaren hade 150 medlemmar och andra 232. Totalt hade båda kamrarna 382 ledamöter.

att jämföra med de religiösa folkhögskolorna som till dess sammanlagt frambringat hälften så många, 11 stycken (Helldén, 1968, s 73).

I Herman Ericksons (1980) undersökning av riksdagens ledamöter 1961-62 visade det sig att av andra kammarens ledamöter hade bara 34 procent utbildning utöver folkskolan, de övriga 66 procenten hade någon form av vuxenutbildning. Den absolut mest förekommande formen av vuxenutbildning bland dessa var folkhögskola, vilket Erickson tolkar som en indikator på att trots att folkhögskolan var en förhållandevis liten institution, betraktades den som den viktigaste förberedelsen för politiska uppdrag. När de var som flest, på 1960-talet, fanns det 85 före detta folkhögskoleelever i riksdagen (Helldén, 1968). De frågor berörde folkhögskolorna och som riksdagen hade att ta ställning till handlade, förutom om bidrag till skolan, lärarnas löner och pensioner, också om anslag till lärarutbildning och under perioder med svag rekrytering elevstipendier. Trots att en stor del av de socialdemokratiska riksdagsledmöterna hade folkhögskolebakgrund var stödet från socialdemokratin inte helhjärtat. Bland ledande socialdemokrater fanns en del som betraktade folkhögskolan som något av ett ”högerprojekt” en bedömning som skulle ha att göra med de konservativa strömningar som också fanns i folkhögskoleleden (Bogårde, 1974, s 35). Men det kunde också hänga samman med att folkhögskolan så väl inordnat sig efter parallellskolesystemet och med oro såg planerna på skolreformer.

## Relationerna inom folkhögskolorna

I många avseenden börjar relationerna inom och mellan folkhögskolorna förändras. Hittills hade Lärarföreningen varit länken mellan de enskilda folkhögskolorna och haft rollen att hålla samman fältet, förutom den styrning som folkhögskoleinspektör och folkbildningsbyrå utövade.

### Lärarföreningen renodlar fackliga uppgifter

Fortfarande hade lärarföreningen dubbla roller; att företräda skolformen och lärarkåren. Det var inom lärarföreningen, som diskussioner om folkhögskolans framtid fördes, och det var därifrån, med ett enda undantag, som folkhögskoleinspektörerna rekryterades. Men lärarföreningens uppgifter försköts i riktning mot en renodling av fackliga uppgifter. Ett avgörande steg från ren intresseförening till en verksamhet av fackföreningskaraktär togs 1947 när lärarförening, SFHL, anslöts till TCO (Mustel, 2002, s 78). 1953 anställdes den första ombudsmannen, till att börja med på deltid, och lärarföreningens tidskrift upplät, trots redaktörens motstånd, en spalt för fackliga frågor. Två år senare,

1955, fick SFHL för första gången en ordförande som inte var rektor, folkhögskoleläraren Helmer Ternblad. Men det var först 1966 som samtliga lärarförbund fick förhandlingsrätt (Mustel, 2002).

Reformerna inom skolområdet aktualiserade det förhållandet att folkhögskolorna inte hade en självskriven plats i utbildningssystemet. Återigen var folkhögskolorna som organisationsfält inne i en period av destabilisering. En åtgärd var att lärarförbundets tidskrift 1963 började med tätare utgivning, 10 nummer årligen, på grund av ”att den svenska folkhögskolan i det svåröverskådbara läge, som hela den nya skolsituationen medfört, velat ha ett språkrör som bättre än en kvartalstidskrift kontinuerligt kan följa debatt och utveckling” (TSF, 1963, nr 1 s 1). ”Folkhögskolans framtid är inte bara knuten till fackskolans utveckling” lugnade undervisningsrådet Ragnar Lund vid det årliga lärarmötet i september 1963. Folkhögskolan borde upptäcka behov hos människor av betydligt äldre årgångar än hittillsvarande folkhögskoleelever, fortsatte han och rekommenderade ett närmande till den frivilliga folkbildningen (TSF, 1963, nr 6 s 156-157).

#### Rörelsefolkhögskolornas huvudmän sluter sig samman

1963 bildades den första huvudmannorganisationen för folkhögskolorna, Rörelsefolkhögskolornas intresseorganisation, RIO. Den samlade rörelsefolk-högskolorna som var ekonomiskt mer sårbara än landstingsfolkhögskolorna. 1985 anslöt sig även huvudmännen för de stödföreningsägda folkhögskolorna till RIO.

Att också huvudmännen för landstingsförbundets folkhögskolor borde samlas i en organisation – gemensam med RIO eller egen – påpekades ofta i lärarföreningens tidskrift. Frågan kom upp när det gällde behovet av gemensam antagning av elever, egen remissinstans istället för som då, TCO, och samverkan när det gällde information om sommarkurser (TSF, 1966, nr 1 s 12-13; nr 3, s 45; nr 5 s 97-103). RIO drev också på i frågan och hade kontakter med Landstingsförbundet som företrädde landstingen. Till slut gav ansträngningarna resultat så till vida att åtminstone ett gemensamt informationskontor för folkhögskolorna, Folkhögskolornas informationstjänst, FIN, upprättades 1981.

Men vilka var då huvudmännen? Var de desamma som en gång representerat vitala folkrörelser eller aktiva inom kommun och landsting med ambitioner att modernisera och demokratisera samhället? Kommunsammanslagningar och

centralisering av beslutsmakten hade medverkat till att de som satt i folkhögskolornas styrelser eller handlade folkhögskoleärenden i rörelser och offentlig förvaltning inte hade samma engagemang som förr. De utgjordes istället av:

...offentliga instanser på lägre nivå, landsting och kommuner, eller väl etablerade folkrörelser med starka intressen i samhällets förvaltning snarare än i dess förvandling. (Sundgren, 1986, s 56)

Många av huvudmannarepresentanterna befann sig långt från folkhögskolorna och hade inte egna erfarenheter eller närmare förbindelser med verksamheten där.

### Internatlivet förändras och eleverna organiserar sig

Vad var det då som skiljde folkhögskolan från övriga skolformer? Dels vände sig folkhögskolan till vuxna, och var förutom korrespondensinstitutet, länge den enda formen för vuxenutbildning. Det andra mycket tydliga särdraget var internatlivet. Allteftersom läroverk och realskolor byggdes ut hårdnade konkurrensen för folkhögskolorna. För de kommuner som inte hade läroverk fanns möjlighet att starta kommunal mellanskola<sup>41</sup>. Både realskolorna och mellanskolorna riktade sig till samma presumtiva elever som folkhögskolan. Allan Degerman manade vid det årliga lärarmötet 1943, att folkhögskolan ”måste hävda sin egenart gentemot kommunala mellanskolor och allmänna läroverk” (TSF, 1943, s 271<sup>42</sup>).

Genom alla förändringar hade folkhögskolorna med dess internatverksamhet bara berörts marginellt. När Socialdemokratiska Ungdomsförbundet gjorde en genomgång av folkhögskolornas ordningsregler och hävdade att deras elever var omyndigförklarade och förde en klosterliknande tillvaro (TSF, 1965, nr 2), gav det anledning till diskussioner i lärartidningen. Internatlivet på folkhögskolan hade redan förändrats när skolorna fick fler deltagare i början av 1930-talet. På 60-talet accentuerades utvecklingen; i matsalen övergick man till barsservering istället för dukade bord, femdagarsvecka infördes och när fler elever hade tillgång till bil tömdes skolorna under helgerna, vilket drabbade lördags-

---

<sup>41</sup> Kommunal mellanskola var en skolform som ledde fram till realexamen och var ett alternativ för kommuner som inte hade läroverk att erbjuda en utbildning motsvarande realexamen. Kommunala mellanskolor förekom mellan 1909-1972.

<sup>42</sup> Allan Degerman, Folkhögskolans samhällsfostran. TSF 1943, fjärde häftet s 264-273

samkvämen och samvaron på söndagarna (TSF, 1966, nr 4 s 71-74<sup>43</sup>). De ordningsregler som Socialdemokratiska Ungdomsförbundet kritiserade gav intryck av att internaten dittills varit en sluten värld, som först då var på väg att luckras upp.

Frågan om demokrati började nu också diskuteras, inte längre enbart på samhällsnivå utan som en fråga om inflytande och direktdemokrati på de enskilda skolorna. När Svenska Folkhögskoleelevers Förbund, SFEF, bildades 1965 fick det genast stort utrymme. Deras representanter deltog på lärarmötena och de fick snart en egen spalt i lärarföreningens tidskrift och mellan 1970 och 1991 gav elevorganisationen dessutom ut en egen tidskrift, *SFEF-nytt*.

## Vuxenutbildningen byggs ut

”Folkhögskolepartiet”<sup>44</sup> i riksdagen var som starkast under första hälften av 1960-talet. Var femte riksdagsman hade folkhögskole- eller folkbildningsbakgrund (Maliszewski, 2003a, s 113). Man kan undra vad de gjorde för att försvara folkhögskolans intressen när besluten om fackskola, gymnasiereform och komvux togs. Å andra sidan går det att vända på frågeställningen och undra hur de lyckades att under så lång tid försvara folkhögskolans ställning. Rubenson (1980) hävdar till exempel, att Sverige på sextioalet, när vuxenutbildningsreformen förbereddes, saknade en vuxenutbildningspolitik och förklarade det med den starka ställning folkbildningen hade hos beslutsfattare:

For example, to the leaders in the worker’s movement, popular adult education, folk high schools and study-associations have come to function as a parallel system to the formal educational system, which in most European countries acted as a means of preparing political leaders. The absence of adult education policy in Sweden had to do with the independent standing of adult popular education in relation to official authority. In fact, popular adult education was

---

<sup>43</sup> John Olofsson. Folkhögskolan i en ny situation. TSF 1965 nr 4 s 71-74

<sup>44</sup>1967, när Arne Helldén gjorde en undersökning av gruppen inför folkhögskolans 100-årsjubileum, var det 74 ledamöter i den tidens tvåkammarriksdag som gått på folkhögskola, fyra var vid tillfället regeringsledamöter. Av dem var 42 socialdemokratiska riksdagsmän och 22 tillhörde Centerpartiet. Men f.d. folkhögskoleelever fanns också i Folkpartiet och dåvarande Högerpartiet. Brunnsviks folkhögskola är den enskilda folkhögskola som är bäst representerad med 22 ledamöter i riksdagen. I övrigt var andelen riksdagsledamöter väl spridd mellan folkhögskolorna och länen. För så gott som samtliga gick vägen till riksdagen via förtroendeuppdrag i kommun eller landsting. För en del kunde vägen gå via en partiorganisation, fackförening eller rörelse. Erickson (1980, s 129) som studerat utbildningsbakgrunden hos svenska politiker blev förvånad över att de fortfarande, när han gjorde undersökningen vid sent 1970-tal, hellre åberopade folkhögskolestudier än akademiska studier.

looked upon neither as a form of education nor as a part of the official system of adult education. (Rubenson, 1980, s 3)

När väl beslutet om kommunal vuxenutbildning tagits 1967 gick utbyggnaden i gengäld snabbt. Verksamheten hade redan första året vuxit om folkhögskolorna (SOU 1982:29, s 69). Vuxenutbildningsreformen innebar att folkhögskolorna förlorade den särställning de haft tidigare, som synonymt med vuxenutbildning vid sidan av kvällsgymnasier och korrespondensinstitut. De befarades stå utan elever och utan uppgifter. Det försatte folkhögskolorna i något som kan karakteriseras som en identitetskris. I nästa kapitel tar jag upp hur denna utveckling bryter in i och förändrar verksamheten och relationerna inom fältet.

## Sammanfattning

Genom den av riksdagen beslutade folkhögskolestadgan och genom folkhögskoleinspektörens verksamhet fanns ett regelverk och en styrning som begränsade olikheterna bland folkhögskolorna. Detta lade grunden för en institutionell logik som byggde på statlig styrning och en till största delen offentlig finansiering. Det ändrade balansen inom organisationsfältet då lärarföreningen som gjort sig till företrädare för folkhögskolan, hade täta band till inspektören och den statliga myndigheten.

Tillkomsten av rörelsefolkhögskolorna aktualiserade på nytt skolformens radikala potential. Nu var det andra grupper som ville ta tillvara möjligheter att företräda sina intressen när rösträtten blivit allmän. En generation skriftställare, ombudsmän, och politiker fick sin grundläggande skolning på olika folkhögskolor.

Efter förslag från den första statliga folkhögskoleutredningen blev det möjligt att utdela betyg. Det gav upphov till splittring inom lärarkåren, där argument för medborgarbildning stod mot folkhögskolornas överlevnad. Allt fler folkhögskolor utvecklade kurser som förberedde för vidare utbildning. Först i samband med skolreformer och skolutredningar på 1950-talet beslutade riksdagen att folkhögskolorna inte längre skulle få sätta betyg. Istället på Skolöverstyrelsens förslag att införa studieomdöme för folkhögskoleelever. Men även med studieomdömena blev det möjligt att söka vidare till högre utbildning.

Den organisatoriska arketyper, folkhögskolefamiljen, förändrades med elevtillströmningen på 1930-talet. Den familjära prägeln tonades ner, lärarna blev

fler, men omfattningen av lärarledda aktiviteter minskade. Först på 1960-talet utmanades den patriarkala ordningen på skolorna av elevorganisationen. Med etableringen av filialsolor på 1960-talet blev folkhögskola i fortsättningen inte längre synonymt med internat.

Relationerna inom organisationsfältet förändrades och differentierades när rörelsefolkhögskolornas huvudmän slöt sig samman i en huvudmannorganisation, lärarföreningen koncentrerade sig på fackliga frågor och folkhögskoleeleverna bildade en gemensam organisation för att driva sina frågor.

Skolreformerna under 1960-talet väckte farhågor. Med grundskola, fackskola och utbyggt gymnasium riskerade folkhögskolorna stå utan elever och med Komvux tillkomst fick folkhögskolorna dessutom konkurrens om dem som inte redan omfattats av skolreformerna.





## KAPITEL 7

# FOLKHÖGSKOLORNA SÖKER NYA UPPGIFTER

I detta kapitel undersöker jag hur folkhögskolornas villkor ändras på en rad områden: det utbyggda skolväsendet tar över alltmer av det som traditionellt tillhört folkhögskolan. Utbyggnaden av skolsystemet och inrättandet av Komvux innebar att en stor del av folkhögskolornas tidigare rekryteringsbas försvann. Det fanns en oro för framtiden och diskussioner fördes om vad folkhögskolorna skulle ägna sig åt. Men när antalet studerande sjönk utvecklades istället kortkurser och specialkurser och flera av folkhögskolefilialerna etablerades som självständiga folkhögskolor. I folkhögskoleleden fanns en vital elevorganisation, en huvudmannorganisation för rörelsefolkhögskolor och inom SFHL fick arbetsgruppen för Progressiv Folkhögskola stort inflytande.

På 1980-talet minskade bidragen till folkhögskolorna och möjligheter öppnades för uppdragsutbildning. En ny syn på hur offentligt finansierad verksamhet skulle styras ledde bland annat fram till decentralisering och avreglering inom skolans område. Det följde av avregleringen, den förändrade styrningen som trädde i kraft 1991. Hur förändrade det organisationsfältet och i vilken mån har relationerna inom fältet och relationerna till omgivningen förändrats?

\*\*\*

Skolreformerna på 1960-talet följdes noga i folkhögskolelärarnas tidskrift och bland företrädarna. Utformningen av grundskolan och den nya gymnasieskolan innebar nya uppgifter som låg nära folkhögskolans inriktning – innehållet skulle tillgodose yrkeskunnande och kunnande för samhälle och individ. Gösta Vestlund, som då var folkhögskoleinspektör, kunde följa förberedelserna inom Skolöverstyrelsen:

Det här innebar att skolreformerna närmade sig varandra. Men det fick den konsekvensen, att vi som arbetade med folkhögskolan tänkte, att när man genomfört grundskolan och gymnasieskolan, då behövs inte folkhögskolan

längre. Så tänkte säkert också många av grundskolans entusiaster och av politikerna. (Sjöman, 2009, s 43)

Skolreformerna hade fått som följd en växande klyfta mellan generationerna vad gäller utbildning, när den unga generationen omfattades av en nioårig obligatorisk skola. Det sågs då som en ny uppgift för folkhögskolan, att överbygga utbildningsklyftan. Det politiska skeendet under slutet av 60-talet och början av 70-talet karaktäriserades av en påtaglig radikalisering i samhället. Låginkomstutredningen 1965, som analyserade fördelningen av välfärd, avslöjade brister och underströk behovet av förnyade ansträngningar för att få med resurssvaga grupper. I LO:s rapporter om vuxenutbildning, LOVUX I (1969) och II (1971) konstaterades att det framförallt var de som var väl studieförberedda som kunnat utnyttja vuxenutbildningen medan medlemmarna i LO-kollektivet fått stå lottlösa (Olofsson & Rubenson, 1986, s 12-25). Därmed hade inte vuxenutbildningen bidragit till att utjämna fördelningen av utbildning, utan snarare motverkat de strävandena. Framförallt från fackföreningshåll kom krav om att de som betalat den expanderande utbildningen också skulle få sin del (Rubenson, 1989, s 117).

Uppmärksamheten kring utbildningsklyftan och eftersatta grupper gav folkhögskolorna nya uppgifter. I propositionen 1972:26 betonades folkbildningens centrala roll för den fördelningspolitiska aspekten i satsningen på vuxenutbildningen. Denna riktade sig främst till de resurssvaga grupperna som man ville nå genom att staten gav bidrag för uppsökande verksamhet och studiesociala åtgärder (Olofsson & Rubenson, 1986, s 12-32).

## Rörelse bland lärarna

Satsningarna resulterade bland annat i korta kurser på folkhögskolorna. De fick en sådan omfattning att det bland en del lärare talades om kortkurskommersialism. När Arbetsgruppen för en Progressiv Folkhögskola bildades 1972 var det bland annat i reaktion mot satsningarna på kortkurser. Men framförallt var det en reaktion mot att folkhögskolorna i strid med grundtankarna förlorat såväl originalitet som oberoende (Maliszewski, 2003c, s 297). Många lärare anslöt sig och flera av dem blev invalda i styrelsen för lärarförbundet, SFHL (Berndtsson, 2000, s 113).

Progressiv Folkhögskola ville förändra både innehåll och form. De dominerande

undervisningsmetoderna, med läroboksstyrd och ämnesuppdelad undervisning, ifrågasattes. Istället förordade man problembaserad undervisning och ville väcka folkhögskoletraditionen att diskutera samhällsproblem på lektionerna till liv igen (Maliszewski, 2003c, s 298). När man vände sig mot den okritiska inställningen till kortkurser gällde det frågan vilka målgrupper folkhögskolan riktade sig till.

Skulle det bli en "kursbeställarens skola", som inriktade sig på "att tjäna myndigheters och etablerade organisationers/huvudmäns behov av kurser" eller skulle det vara en "folkets skola" med målsättning att ge "grupper och enskilda människor hjälp att utveckla självförtroende, skaparkraft och social handlingsförmåga". (Berndtsson, 2000, s 114)<sup>45</sup>

Förutom aktiviteter på skolor och inom SFHL arrangerade Progressiv Folkhögskola kurser, gav ut informationsblad och flera publikationer hade sitt ursprung i kretsen kring arbetsgruppen (Maliszewski, 2003c, s 299)<sup>46</sup>.

Sedan Progressiv Folkhögskola bildats tillkom, som en motreaktion, en socialdemokratisk folkhögskolegrupp och Kristna skolors samverkan (TSF, 1976 s 190<sup>47</sup>) som också verkade inom SFHL. På folkhögskolorna fanns ett pånyttfött intresse för såväl ideologiska som pedagogiska frågor, men det var också ett uttryck för ideologiska motsättningar. Det var inte längre självklart vad folkhögskolorna skulle ägna sig åt och vad som skulle vara skolformens framtida uppgifter.

I perioder av förändring ifrågasätts och överges gamla praktiker och förgivettaganden, skriver Czarniawska och Sevón (1996).

It has to do with the fact that, during periods of stability, people take their realities for granted, and are therefore unable to reveal their construction to themselves or to others. In times of change old practices are destroyed and new ones are constructed, which invites the questioning and de-construction of the previous social order. (Czarniawska & Sevón, 1996, s 1)

Det går att se verksamheten kring Progressiv Folkhögskola, liksom de socialdemokratiska och kristna grupperingarna, som uttryck för sökandet efter nya sätt att utmejsla sin identitet och avgränsa sig gentemot det övriga

---

<sup>45</sup> Citaten har Berndtsson hämtat ur J. Olofsson, Tidskrift för Svenska Folkhögskolan nr 7, 1975 s 329-330

<sup>46</sup> Till exempel: Eric Åkerlund (1975): *Storstugan - Historien om den svenska folkhögskolan*, och Gunnar Sundgrens avhandling: *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare* (1986).

<sup>47</sup> Harald Vallgård. SFHL och politiken. TSF nr 6 1976 s 189-190

skolväsendet. Komvux hade tagit över rollen som främsta tillhandahållare av vuxenutbildning och reformerna av grundskola och gymnasium riskerade att i framtiden göra folkhögskolan överflödigt. Progressiv Folkhögskola var i det avseendet i hög grad en rörelse i samklang med de radikala rörelser som fanns i samhället i stort. Men genvägen inom folkhögskolornas led går också att förklara i sökandet tillbaka till de historiska rötterna genom att aktualisera uttolkningen av ”allmän medborgerlig bildning” och perioden när folkrörelserna blev en del av folkhögskolorna. Gunnar Sundgren menar att de odlade:

föreställningen om en folkbildningens guldålder, en tid, kanske 1910-tal till 1930-tal, då folkbildningen var ett led i en social kamp och inte, menade vi, bara förberedde för yrkesutbildning och högre studier. (Sundgren, 2003, s 21)

Oavsett hur förankrad i historisk forskning historieskrivningen var, verkade den som ett sätt att genomföra förändringar och låta folkhögskolornas historia knyta an till en samtida dagordning – samma roll som tidigare historieskrivningar haft. Arbetsgruppen för Progressiv Folkhögskola fick stort inflytande bland folkhögskolelärarna och deras idéer kom att prägla folkhögskolorna långt efter det att arbetsgruppen upplöstes. Det skulle med andra termer gå att tala om att de idéer de företrädde institutionaliserades när de anammades inom fältet. För att de nya idéerna ska anammas behöver de först och främst kunna förklara varför rådande föreställningar är felaktiga och därefter rättfärdiga innovationerna. Dessa behöver ”teoretiseras”, kunna presenteras som abstrakta kategorier som både förklarar och förenklar idéernas innehåll och konsekvenser (Strang & Meyer, 1993; Greenwood et al. 2002). Att de kunde knyta an till folkhögskoletraditioner som de gav aktuella uttolkningar kan delvis förklara inflytandet Progressiv Folkhögskola kunde få inom fältet. Det mest påtagliga exemplet på vad de kunde åstadkomma var hur de kunde påverka utformningen av den folkhögskoleförordning som beslutades 1977.

Folkhögskoleutredningen föreslog en ändring av målsättningsparagrafen. Den ville stryka ”allmän medborgerlig bildning” som syfte och istället skulle folkhögskolan tillgodose de behov av bildning och utbildning som kunde uppstå hos organisationer, samhälle och enskilda. Stig Alemyr, ordföranden för den precis avslutade 1973 års folkhögskoleutredning, tillika socialdemokratisk riksdagsman och folkhögskolerektor, delgav i en intervju sin syn på folkhögskolornas framtida uppgifter som en resurs i samhället vid sidan av det reguljära utbildningsväsendet att kunna utnyttjas av människor, organisationer och intressegrupper. Den tänkta folkhögskolan beskrev han som en flexibel

utbildningsresurs (Peterson, 1976, s 177-200). Den gången skulle inte folkhögskoleutredningen få gehör för sina planer. Men förutom målformuleringarna innebar förändringarna att folkhögskolorna fick möjlighet att genomföra kortkurser och särskilda kurser, vilket innebar att regelverket för folkhögskolorna hade börjat lösas upp (Sundgren, 2003, s 31)

SFHL och SFEF, elevförbundet, utarbetade tillsammans ett motförslag, en annan målparagraf, och det var den som sedan antogs som förordningstext (Sjöman, 2009, s 51).

2§ Folkhögskolan har till uppgift att främja allmän medborgerlig bildning.

3§ Verksamheten vid folkhögskolan skall till innehåll och form vara sådan att den ökar den studerandes medvetenhet om sina egna och omvärldens villkor, vidgar förmågan att känna och uppleva, utvecklar kritiskt omdöme, självständighet och samarbetsförmåga, ökar den studerandes möjligheter att vara skapande samt stärker viljan och förmågan att i solidaritet med andra aktivt påverka arbetsliv och samhälle.” (SFS 1977:551)

I förordningstexten uppträdde traditionstygda begrepp som allmän medborgerlig bildning tillsammans med ord som medvetenhet, samarbetsförmåga och solidaritet, som vittnade om spår från samtida rörelser. I den nya förordningen stadgades också lärarrådets beslutsrätt, något som i praktiken redan förekom på många skolor (SOU 1976:16, s 74). Progressiv Folkhögskola upplöstes kort tid efter att den nya förordningen beslutats. Målsättningsparagrafen var däremot kvar fram till 1991 när den nya Folkbildningsförordningen började gälla.

Vad var det då som möjliggjorde förändringar av det slag som skedde inom folkhögskolan på 1970-talet? Campbell (2005) använder begreppet *political opportunity structure*, politisk möjlighetsstruktur, som benämning för de villkor som är vid handen för att rörelser ska kunna formeras. Dessa uppstår inte i ett vakuum, utan förutsätter någon form av destabilisering som öppnar för historiskt specifika politiska möjligheter (Campbell, 2005, s 44). Hur framgångsrik en rörelse blir hänger bland annat samman med om den har allierade inom politiska eliten och om berörda politiska institutioner är mottagliga för förändring. Rörelsens framgång är också beroende av hur lyckosam den är att knyta samman sina idéer med föreställningar om identitet och kultur hos dem man riktar sig till (Campbell, 2005, s 48-49). Och här handlade det om en rörelse som i en period av identitetskris för folkhögskolan

kunde knyta an till och aktualisera vissa delar av historien. Det är inte osannolikt att händelserna på 1960- och 1970-talet kan ha avsatt spår. En stor del av folkhögskolelärarna verksamma idag började sin lärarbana då.

Tolbert och Zucker (1996) har i en modell med flera steg illustrerat hur nya idéer institutionaliseras i organisationer. Det första steget är ett svar på förändringar i omgivningen – det kan röra sig om politiska, teknologiska eller ekonomiska. Detta framkallar nya idéer eller lösningar inom organisationen som sedan prövas. De som visar sig framkomliga accepteras, teoretiseras (Strang & Meyer, 1993) och objektifieras. Själva teoretiseringen har till sin innebörd stora likheter med det som Campbell (2005) syftade på, att idéer för att ha framgång behöver uppvisa överensstämmelse med föreställningarna om identiteten. När de nya idéerna objektiverats har de övergått från en fas av imitation inom en organisation eller mellan organisationerna i fältet till att utgöra norm (Tolbert & Zucker, 1996). Som sista steg har objektiveringen övergått i sedimentering vilket innebär att idéerna införlivats och reproduceras. Då har de prövats och varit föremål för diskussion mellan företrädare och motståndare. Väl sedimenterade ingår de i en institutionell logik som förs vidare till nya generationer inom organisationen.

## Expansionen bromsas

I början av 1980-talet bromsades expansionen av folkhögskolornas verksamhet upp, kostnadstak infördes för vuxenutbildningen och 1986 byggdes en början till marknadsanpassning in i verksamheten genom möjligheten att få annan finansiering genom uppdrag<sup>48</sup>. Bidragen till folkhögskolorna fick en annorlunda utformning. Ett ”trappsystem” infördes, vari bidragen successivt minskade för stora skolor. Sänkta landstingsbidrag hade aviserats inom vissa landsting, när kostnader för vården prioriterades på folkhögskolornas bekostnad (Folkhögskolan, 1987 nr 2<sup>49</sup>).

Det var i en situation av minskade resurser som en ny folkhögskoleutredning tillsattes 1988 med två huvuduppgifter: att överväga folkhögskolans roll och uppgifter i förhållande till andra utbildningsanordnare och att utvärdera statsbidragssystemet, som i sin dåvarande form funnits sedan slutet av 70-talet.

---

<sup>48</sup> All vuxenutbildning, gymnasieskola och högskola får möjlighet att ta uppdragsutbildning 1986 (Abrahamsson1992 s. 14).

<sup>49</sup> Mustel, Kerstin. Ledare, *Folkhögskolan* 1987 nr 2

Inriktningen presenterades på en konferens med Skolöverstyrelsen, Rörelse-folkhögskolornas Intresseorganisation och Landstingsförbundet, som nu var Landstingsfolkhögskolornas huvudmannorganisation. Budskapet som fördes fram var att folkhögskolorna inte skulle konkurrera med Komvux utan renodla sin verksamhet inom oförändrad kostnadsram (Folkhögskolan, 1987 nr 5<sup>50</sup>). Utredningens ordförande, Gunnar Svensson, hävdade att bakgrunden till att en ny utredning tillsatts var att folkhögskolan hade ”problem att finna sin roll i framtidens utbildningssamhälle” (SOU 1989:97, s 9). Frågan gällde, menade han, vilket samhällsuppdrag folkhögskolan skulle ha i framtiden och då gällde en första fråga ”vilka grupper i samhället som i första hand skall komma i åtnjutande av folkhögskolans resurser” (s 9). Han gav själv svaret: att utjämna utbildnings-klyftor, att satsa på folkbildande insatser och bli en förnyande kraft vid sidan av utbildningsväsendet (s 9-10). Tankegångarna påminde om de som förekom i folkhögskoleutredningen 10 år tidigare, folkhögskolan som en flexibel utbildningsresurs. Ytterligare ett syfte kunde anas: att åstadkomma en makt-förskjutning från lärarna till huvudmännen och därvid också undandra SFHL rollen av skolformsföreträdare (Folkhögskolan 3/1987). Att de verkligen syftade till förändrade relationer på folkhögskolorna framkom i utredningen:

Lärarråd och kursråd har erfarenhetsmässigt utfört ett gott arbete, och kommittén räknar med att styrelserna tar tillvara dessa erfarenheter i samrådsformer som styrelserna själva avgör. Det pedagogiska planerings- och ledningsansvaret bör dock enligt kommitténs mening vila på rektor och inte på lärarrådet. (SOU 1990:65, s 203).

Daun (1997) menar att omstruktureringen av skolsystemet ”kom överraskande”. Det som hade talat för en omstrukturering, men inte nödvändigtvis den form som den tog, var bland annat att skolväsendet var detaljreglerat och starkt centraliserat, utbildningskostnaderna höga och statens finanser visade underskott (Daun, 1997, s 168). Genom decentralisering och avreglering var det inte längre staten som framstod som ansvarig för konflikter och ”staten förlänger avståndet mellan sig själv och konfliktkärnan” (Wahlström, 2002, s 51). Men statens kontroll kan återtas i en annan form än genom central reglering och resursfördelning, nämligen genom kraven på utvärdering, som är ett sätt att återta den centrala kontrollen (s 51).

---

<sup>50</sup> Skördeman, Lena (1987) Målen ligger fast. Artikel i *Folkhögskolan* nr 5/1987.

Den ändrade styrningen handlar om grundläggande förändringar av mönstren för reglering (Djelic & Sahlin-Andersson 2006, s 6). De nya mönster som sprids, hör hemma bland marknadsprinciper som nu överförs till andra sammanhang. De menar att det som träder in i stället för regelstyrningen är ett nytt reglerande, nya sätt att ordna, som istället täcks in under begreppet *governance*.

Governance includes regulation but goes well beyond. Governance is also about dense organizing, discursive and monitoring activities that embed, frame, stabilize and reproduce rules and regulations. (Djelic & Sahlin-Andersson, 2006, s 7)

Det handlar snarare om ”governance without government” men innebär inte att staten abdikerar, utan att det uppstår nya aktörer, förutom staten och att nya former av styrning växer fram sida vid sida med utökad granskning och kontroll (Djelic & Sahlin-Andersson, 2006, s 13).

## Avregleringen av folkhögskolan

Regelstyrningen för folkhögskolorna upphörde 1 juli 1991 och ersattes med mål- och resultatstyrning samtidigt som ansvaret för folkhögskolor och studieförbund skiljdes ut från övriga skolväsendet och fördes över till Folkbildningsrådet som tog över de myndighetsutövande uppgifterna. I propositionen och senare också i förordningstexten framhölls att folkhögskolan skulle skilja sig från det offentliga skolväsendet och sträva efter en verksamhet som skulle vara tydligt profilerad, ideologiskt eller innehållsmässigt (Prop 90/91:82, s 12):

Undervisningen skall ordnas så att den till form och arbetssätt tydligt skiljer sig från den som anordnas i det offentliga skolväsendet och i högskolan. (SFS 1991:977 §5)

För folkhögskolornas del gällde att de allmänna kurserna riktade till dem som saknar genomgången grundskola eller gymnasium måste utgöra minst 15 procent av verksamheten och ge behörighet för högskolestudier, något som då får till följd att de måste erbjuda ett innehåll likvärdigt gymnasieskolans i de behörighetsgivande ämnena (Berg, 1993, s 22; Prop 1990/91:82, s 21).

Resurser för folkbildningen fick inte användas för uppgifter ”till både form och innehåll parallella till vad som utförs inom det offentliga skolväsendet” (Prop 90/91:82, s 12-17) och det skulle utvärderas i vilken utsträckning som deltagare



ur prioriterade målgrupper rekryterats och vilka gränser man hade satt upp mot det som benämndes oönskad verksamhet (Prop 1990/91:82, s 41).

Den nya folkhögskoleförordningen skulle i fortsättningen enbart ta upp förutsättningarna för att åtnjuta statsbidrag. Därför skulle också statens styrning begränsas till att ange mål om ”verksamhetens övergripande syfte, huvudsakliga innehåll och inriktning samt principiella organisation” (SOU 1990:65, s 200).

### Målgrupper pekas ut

Nytt var att den nya förordningen omfattade hela folkbildningen, folkhögskolor och studieförbund, och för första gången föreskrev vilka grupper folkbildningen skulle rikta sig till:

2§ Statens stöd till folkbildningen skall syfta till att möjliggöra för människor att påverka sin livssituation och till att skapa engagemang för att delta i samhällsutvecklingen.

Verksamheter, som syftar till att utjämna utbildningsklyftor och höja utbildningsnivån i samhället, skall prioriteras liksom verksamheter som anordnas för utbildningsmässigt, socialt eller kulturellt eftersatta grupper.

Sedan dess har förordningstexten reviderats flera gånger. Vid översynen av förordningen 1998 preciserades ytterligare vilka kategorier folkbildningen borde nå:

2§ /.../ Personer med utländsk bakgrund, deltagare med funktionshinder och arbetslösa utgör särskilt viktiga målgrupper för statens stöd. (SFS 1998:973)

Utpekandet av eftersatta togs bort i nästa förordning som trädde i kraft 1 februari 2007 för att i stället formuleras som målområden:

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).

Det uttrycks som att folkbildningen själv utifrån målområdena ska identifiera vilka grupper de ska rikta sig till, och det är mot detta verksamheten sedan utvärderas. I den senaste statliga utvärderingen, (SUFO2), granskades bland

annat hur folkbildningen nått olika åldersgrupper, invandrare, ungdomar och funktionshindrade.

### Folkbildning ska ha tydliga kännetecken

Regelstyrningen har ersatts av ett system av utvärderingar. Hur folkhögskolorna och folkbildningen som helhet uppfyller målen för statsbidragen utvärderas kontinuerligt på de enskilda skolorna, genom Folkbildningsrådet och med några års mellanrum i form av statliga utvärderingar. Med tanke på att statsbidragen är av så avgörande betydelse för folkhögskolornas finansiering går det att föreställa sig att folkbildningen tar sitt ansvar ”att all utbildning som anordnas med statsbidrag präglas av folkbildningens kännetecken” (dir 2001:74, s. 4) som det uttrycks i direktiven inför den statliga utvärderingen av folkbildningen. I förordningen från 1991 fanns ett direkt krav att folkbildningen skulle särskilja sig:

§5 /.../ Undervisningen skall anordnas så att den till form och arbetssätt tydligt skiljer sig från den som anordnas i det offentliga skolväsendet och högskolan.

Kravet på särskiljning togs bort 1998 med motiveringen att folkhögskolorna och studieförbunden själva bör ”ta ansvar för att all utbildning som anordnas med statsbidrag präglas av folkbildningens kännetecken”. Ett argument för detta, som anges i propositionen, var att skolväsendet närmat sig folkbildningen vad gäller människosyn, kunskapssyn och pedagogiska former (Prop 1997/98:115, s 28).

### Att känna igen folkbildningen

Men frågan kvarstår; vad är folkbildningens kännetecken? Ett försök till precisering av några kännetecken ges i slutrapporten av den andra statliga utvärderingen:

Ett centralt sådant är folkbildningens frihet och oberoende. Verksamheten i folkhögskolor och studieförbund styrs inte av läroplaner och krav från blivande arbetsgivare. Avgörande för inriktningen på och upplägningen av kurser och cirklar är istället ett ideologiskt sammanhang tillsammans med deltagarnas egna val och intressen. Folkbildningen tillhör i denna mening vad som brukar betecknas som det civila samhället. Det är behov och intressen som kommer till uttryck i denna miljö, som är vägledande för verksamheten. (SOU 2004:30, s 328)

Längre fram i texten nämner författarna också att oberoendet kan hotas av den kommersiella utbildningsmarknad som folkbildningen börjat verka inom. Följaktligen bör statens stöd vara ett skydd för oberoendet genom att inte

förknippas med särskilda villkor. Och när verksamheten utvärderas i efterhand skall inte heller det göras utifrån specifika krav, utan ställas mot folkbildningens funktion i samhället (SOU 2004:30, s 329). I utvärderingen förs också fram några kritiska punkter: den folkbildningsideologiska hållning som kommer fram i mål- och syftesbeskrivningar måste få genomslag i verksamheten och att det inte ska finnas glapp mellan mål och ideal när det gäller demokratiska arbetssätt och de faktiska arbetsvillkoren i kurser och cirklar och (s 332).

### Folkbildningsrådet utan lärarrepresentation

Förvaltningsuppgifterna överlämnades till Folkbildningsrådet där folkbildningens huvudmannorganisationer ingår, Folkbildningsförbundet representerande studieförbunden, Rörelsefolkhögskolornas intresseorganisation och Sveriges Kommuner och Landsting, representerande folkhögskolor ägda av kommuner och landsting. De hade att fördela anslagen och ta hand om uppföljning och utvärdering. Utformningen av Folkbildningsrådet innebar att huvudmännen fick en viktigare roll än tidigare då SFHL verkat som företrädare för folkhögskolan. Nu lämnades istället lärarförbundet helt utanför. För att inte Folkbildningsrådet helt skulle domineras av huvudmännen bestämdes att dess ordförande skulle utses bland samhällsföreträdare utan knytning till ägarintressen.

I konstruktionen av folkbildningsrådet finns en inbyggd konflikt, menar Berg (1993, s 136), då det inte finns något större utrymme för självständiga handlingar. Berg (1993) tar upp hur även propositionen är motsägelsefull. Den förespråkar en minimal statlig inblandning då folkbildningsverksamheten ska vara:

fri och frivillig, obunden av stat och marknad, skild från samhällets läroplansstyrda utbildning och arbetsgivarnas produktionsanpassade personalutbildning (Prop 1990/91:82, s 8).

Eftersom folkbildningens frihet fortfarande är en öppen fråga, hamnar Folkbildningsrådet i en motsägelsefull position och talet om frihet kontrasteras mot en omfattande kontroll i praktiken, menar Berg (1993, s 134). Det som föreskrivs är en dubblerad kontrollapparat, dels folkbildningens egna utvärderingar, dels de statliga. Istället för minskad styrning har övergången till mål- och resultatstyrning banat väg för ökad styrning, hävdar Berg, och kommer fram till att det i själva verket inneburit en centralisering (Berg, 1993, s 135).

På det lokala planet har förändringen inneburit en förskjutning av makten över landstingsfolkhögskolorna. Landstingspolitiker och tjänstemän har i vissa fall utvidgat kontrollen över verksamheten med hänvisning till att de måste kunna motivera ”nyttan” med folkhögskolan (Berg, 1993, s 56). Å andra sidan har i vissa fall folkhögskolor avyttrats från landstinget.

I förordningen och förarbetena skiljs mellan folkbildningens egna mål och statens mål för bidragen (Prop 1990/91:82, s 12-17). Målet för statens stöd till folkbildningen är samlat i § 2 i förordningen, den s.k. portalparagrafen:

Statens stöd till folkbildning skall syfta till att möjliggöra för människor att påverka sin livssituation och till att skapa engagemang för att delta i samhällsutvecklingen. Verksamheter som syftar till att utjämna utbildningsklyftor och höja utbildningsnivån i samhället skall prioriteras liksom verksamheter som anordnas för utbildningsmässigt, socialt eller kulturellt eftersatta grupper (SFS 1991:997, s 423).

Folkhögskolorna skulle nu vara fria att själva besluta om sina mål och förordningen bara ange målen och villkoren för de statliga bidragen., men en bärande tanke är också att deltagarna ska kunna ha inflytande över och påverka verksamheten. Redan där finns en motsättning, men störst betydelse har det förmodligen att statsbidrag förutsätter en verksamhet som motsvarar de mål som beslutats av riksdag och regering (Lindgren 1996).

## Staten finner nya målgrupper åt folkhögskolorna

Tidigare i avhandlingen har vi sett att allt eftersom det reguljära utbildningsväsendet byggts ut så har folkhögskolorna fått söka nya uppgifter. Det utbyggda skolsystemet med plats för alla kunde ha ställt folkhögskolan utan uppgifter. På 1970-talet sågs folkhögskolans uppgift som att avhjälpa utbildningsklyftorna och ge dem som missat skolans expansion en andra chans. Till en del fyllde folkhögskolan denna funktion under 1990-talet med deltagandet i Kunskapslyftet. I förarbetet till den nu gällande förordningstexten framgick hur folkhögskolorna skulle tolka uppdraget när det gällde kategorier av deltagare:

Personer som är utbildningsmässigt, socialt eller kulturellt missgynnade skall särskilt prioriteras, varvid invandrare särskilt skall uppmärksammas. Handikappade utgör en annan viktig målgrupp .... personer som är studieovana och/eller lågmotiverade till studier eller andra slag av bildningsaktiviteter. (Prop 1990/91:82, s 12, 16).

I regeringens proposition inför den ändrade förordningen om folkbildningen, *Lära växa förändra* (Prop. 2005/06:192), talas om grupper som har större behov av flexibla utbildningsformer. Specifikt nämns hur förväntningarna att alla ungdomar ska gå i gymnasiet lett till ökade utbildningsklyftor för dem som inte klarar av det reguljära utbildningsväsendet. Den grupp som särskilt nämns är de som avbrutit gymnasiestudierna. Många har kunnat finna ”en väg tillbaka till lärandet” genom folkhögskolan, står det i propositionen och att ”Folkbildningen måste klara av att skapa ett lärande för dem som har allra störst behov utan att likrikta gruppens sammansättning”. Uppdraget att ta sig an denna grupp ingår i förordningstexten som ”den demografiska utmaningen”. I propositionen framgår det också att statens stöd till folkbildningen skall bidra till att ”dess organisationer kan möta de demografiska förändringarna och engagera nya generationer utan att förlora de äldres engagemang” (Prop. 2005/06:192).

Sedan 2000 har andelen unga på folkhögskolornas allmänna linjer ökat markant – bland dem många unga med avbrutet eller icke påbörjat gymnasium. Statistiska Centralbyråns statistik över deltagare på folkhögskolor under åren 1993-2007 visar på en kraftig ökning av andelen unga, en ökning som inträffat från och med år 2000. Då sker ett trendbrott och antalet i åldern 17-19 ökar från 0 till 1 564 (SCB). Enligt SCB:s statistik fanns år 2007 sammanlagt 3 215 folkhögskolestuderande under 20 år. Sätts det i relation till totala antalet som studerar på folkhögskola (ca 26 000) så bör det ha inneburit en påtaglig förändring. Av utbildningsstatistiken att döma sker detta plötsligt med start år 2000, däremot ska verksamhet med unga i gymnasieålder enligt SOU 2003:30 (s 57) ha pågått sedan 1993/94. Det rörde sig då om kommunfinansierade platser för ungdomar som gått individuella programmet och ska ha omfattat ca 200 elever.

### De unga som utmaning för verksamheten

I den statliga utvärderingen SUFO2 ingick en rapport om folkbildningens betydelse bland den grupp som började grundskolan 1980-1990 av Bosse Bergstedt och Glenn Helmstad, *Existens och folkbildning* (SOU 2003:112). Dessa unga som intervjuats talade om folkhögskolan som något med ”oförtjänt låg status”. Denna låga status hängde samman med att folkhögskolan förknippades med att där gick de som behöver få en andra chans och ”de som har problem” (SOU 2004:30, s 225). ”Idag är inte längre folkbildningens legitimitet lika given. Den har hamnat i statens skugga och blivit en plats för ’de andra’, de som inte klarar sig så bra, de som ska ges en ’andra chans’ ” (Bergstedt & Helmstad, 2003; SOU 2004:30, s 225). I en annan delrapport inom den statliga utvärderingen av

fokbildningen (SOU 2004:51) diskuteras hur allt fler av dem som går på folkhögskola betraktas som ”sköra” av lärarna. Folkhögskolorna riskerar att bli en skolform för dem som har problem när dess styrka har varit mångfalden av människor med olika bakgrund (SOU 2003:112, s 178; SOU 2004:30, s 225).

Paldanius utvärderingsrapport (SOU 2003:112) *Det här borde alla få prova!* bygger på deltagares livsberättelser. Han drar slutsatsen utifrån några av intervjuerna att de som räknas till de sköra och bräckliga stärks i folkhögskolan genom tryggheten de upplever i internatet. Uppgiften att bereda studiemöjligheter för unga finns också med i den översyn, som folkbildningens egna organisationer gjorde, *Folkbildningens framsyn*. Där diskuteras folkbildningens möjligheter att bidra till minskade klyftor genom att fånga upp dem som inte kunnat fullfölja sin utbildning. Den möjlighet, som särskilt framhålls, är att inom folkbildningens ram erbjuda gymnasiestudier och man nämner de erfarenheter som finns när det gäller individuella programmet på folkhögskola. Det är en verksamhet som skulle kunna utvecklas, enligt Folkbildningens Framsynsdokument:

I framtiden bör studieförbund och folkhögskolor få möjlighet att genomföra gymnasieutbildning för enskilda studerande och för grupper, på samma sätt som det nu är möjligt inom vuxenutbildningen. För folkhögskolornas del ska det också kunna ske i form av folkhögskolekurser. Utbildning inom folkbildningens ram för ungdom i gymnasieåldern förutsätter full kommunal finansiering i form av skolpeng eller uppdragsersättning. (Folkbildningens Framsyn, 2004, s 28)

Här har med andra ord en verksamhet där det reguljära skolsystemet uppvisar stora brister identifierats. Att ta sig an de grupper som riskerar att hamna utanför och skulle kunna räddas tillbaka med flexibla utbildningsformer borde vara en uppgift som motiverar samhällliga resurser. Resonemangen har stora likheter med dem som fördes i början av 1970-talet när skolsystemet byggdes ut och folkhögskolorna istället fick i uppdrag att minska utbildningsklyftorna för dem som inte omfattats av grundskole- och gymnasiereformerna. Men det finns en viktig distinktion också, då 1970-talets klyftor handlade om dem som inte fått möjlighet till utbildning, medan dagens unga däremot har erfarenheten av att misslyckas i skolan.

Denna genomgång visar så att säga staten från dess ”gamla” sida, dvs. så som den anvisat nya möjligheter i takt med att det offentliga skolsystemet trängt undan folkhögskolan från olika hävdvunna rekryteringsbaser. Men skillnaden

denna gång är att enskilda skolor genom det nya styrsystemet inte är lika utelämnade åt sådana anvisningar om förut.

### Förändringar för folkhögskolorna

Med övergången till mål- och resultatstyrning ändrades bidragssystemet och omedelbart innebar det att de statliga bidragen för folkhögskolan reducerades. Följderna mildrades genom att folkhögskolorna anlätades för arbetsmarknads- politiska insatser. Dessa utökades vid mitten av 90-talet med Kunskapslyftet, regeringens femåriga utbildningssatsning som tillförde ännu mer resurser till folkhögskolan, 10 000 extra utbildningsplatser per år – att jämföra med de ca 20 000 som vid den tiden redan gick på folkhögskola. Men Kunskapslyftet skulle innebära mer än så, det var samtidigt en satsning för att omvandla vuxen- utbildningen (Henning-Loeb 2006; Wass 2004). En grundtanke var att förekomsten av variation och spridning av former för lärande i sig skulle vara didaktiskt positiv och att denna mångfald skulle gynna samhällsekonomiska intressen (Prop 1995/1996:222).

Kommunerna uppmanades anlita folkbildningen och för såväl studieförbund som folkhögskolor innebar omvandlingen av vuxenutbildningen att en utbildningsmarknad öppnades och därmed möjligheter till uppdragsutbildning. Kunskapslyftssatsningen fick till följd att några folkhögskolor anpassade sina kurser efter gymnasieskolan och lekte ”följa John” med gymnasiet som en debattör hävdade. Projektarbeten blev mer sällsynta och nu var det gymnasiets kärnämnen som gällde (Folkhögskolan 1997 nr 1). När Kunskapslyftet fasats ut år 2002 kom genom AMS och Folkbildningsrådets försorg under några år en annan satsning för arbetslösa, de s.k. SAGA-kurserna<sup>51</sup>.

I början av perioden efter avregleringen var antalet folkhögskolor 126. Under de följande åren startades 22 nya. Bara en av dessa nya var landstingsägd, resten hade olika rörelser som huvudmän, de flesta tillhörde rörelser som traditionellt inte ägnat sig åt folkbildning eller folkhögskola.<sup>52</sup> Närmare två tredjedelar av folkhögskolorna var då rörelseägda (Berndtsson, 2003).

---

<sup>51</sup> Kunskapslyftet var en satsning på vuxenutbildning under åren 1997-2001 och omfattade 100 000 utbildningsplatser per år, varav 10 000 genomfördes av folkhögskolorna.

2002 startade SAGA (Särskild Utbildningssatsning inom Aktivitetesgarantin) i samarbete mellan AMS och Folkbildningsrådet. Syftet var att erbjuda arbetslösa med baskurser eller yrkesutbildning.

<sup>52</sup> Nu, 2010, har ytterligare två folkhögskolor kommit till. Det totala antalet folkhögskolor är 150.

Möjligheter till andra intäkter förutom offentliga bidrag har gjort några skolor till vinnare och andra till förlorare. Bland vinnarna finns många tätortsnära folkhögskolor medan folkhögskolor i avfolkningskommuner ofta har en betydligt svårare situation. Trots att de flesta folkhögskolor är rörelseägda är banden ofta svaga och rörelserna inte benägna att skjuta till pengar för de skolor som har problem.

Antalet som går folkhögskolekurser har sedan mitten av 1990-talet historiskt sett varit mycket högt, närmare 30 000 deltagare. Under 2008 var det genomsnittliga deltagarantalet på folkhögskolornas långa kurser 26 900 enligt SCB:s utbildningsstatistik<sup>53</sup>. Trots att det för många folkhögskolor var en nedgång jämfört åren med Kunskapslyftet, är det ur ett historiskt perspektiv ett högt antal. Ändå hade många folkhögskolor ekonomiska svårigheter. I *Särdrag kostar* (SOU 2003:125), en av utredningarna för den statliga utvärderingen av folkbildningen, belystes den ekonomiska situationen för folkbildningen. Där konstaterades att antalet folkhögskolor som redovisade underskott ökat betydligt perioden 1999 till 2001 och totalt sett gick folkhögskolorna med underskott.

Några direkta lösningar gavs inte då, men författarna till *Särdrag kostar* tog upp vikten av att folkhögskolorna anpassade verksamheten efter omvärldsförändringar:

Detta kräver att en folkhögskola identifierar skeenden i tid och rum. Verksamhetsanpassning kräver också att skolan bygger strategier för vad som kan förändras under olika antagna och givna betingelser. (Löwkrantz & Fryksmark, 2003, s 13-14)

Samtidigt varnade författarna för en alltför stor anpassning, utan att skolan uppfattar sig som en aktör och ”inte i alla lägen accepterar för skolan negativa omvärldsförändringar” (Löwkrantz & Fryksmark, 2003, s 14). Förändringarna måste vägas mot vad som är ”folkbildningsmässigt acceptabelt”, vad som är utvecklande för skolan ur ett ”folkbildningsideologiskt perspektiv” och vad som hör hemma inom skolans idé och profil. Inte ens folkbildningsbegreppet är ett givet begrepp, utan förutsätter såväl utvecklingsarbete som debatt inom och utom folkbildningen (Löwkrantz & Fryksmark, 2003, s 14).

---

<sup>53</sup> SCB:s statistiska meddelanden om folkhögskolan, Statistiska meddelanden 2008, publicerat på <http://www.folkbildning.se/Folkbildning/Statistik/Statistik-om-folkhogskolan/> hämtat 20100508.



För de enskilda skolorna har det blivit än viktigare att genomföra det antal deltagarveckor<sup>54</sup> de får ersättning för. Kraven på skolorna har successivt skärpts. 1998 räckte det om skolorna uppfyllde deltagarveckorna till 90 procent, från och med 2006 måste de genomföras till 100 procent. Det innebär att pressen på skolorna att fylla sina kurser ökar och att de, för att ha en säkerhetsmarginal, ofta tar in fler studerande än de får bidrag för. De skolor som inte når upp till antalet riskerar fortsättningsvis sänkt antal deltagarveckor.

Deltagarveckorna påverkar också hur stora grupperna blir på skolorna. De beräknas utifrån en bestämd lärartäthet<sup>55</sup>. I den förordning som gällde fram till 1991 var lärartätheten reglerad till 2,1 undervisningstimmar. I den förordning som gällde därefter var ingen lärartäthet fastslagen, utan det var upp till varje folkhögskola att själva besluta hur de skulle använda resurserna. I samband med utvärderingen hade några skolor tillfrågats om lönekostnad per deltagarvecka. Som lärartäthet motsvarade det 1,4 vilket innebär en minskning med en tredjedel (Löwkrantz & Fryksmark, 2003, s 46). För de enskilda skolornas del innebär det att grupperna ökat i storlek.

Ryckigheten i ekonomin har medfört att skolorna omväxlande anställt och avskedat lärare. I början av 1990-talet blev många lärare arbetslösa och det var ”rekord i varsel och uppsägningar” och andelen visstidsanställda hade ökat på skolorna (Folkhögskolan 1995 nr 2 s 13). Tio år senare när den stora satsningen på Kunskapslyftet fasades ut var det åter en ny våg av varsel och uppsägningar, enligt lärarförbundets tidskrift (Folkhögskolan 2002 nr 1). Under perioder av expansion gick strömmen i motsatt riktning, lärare rekryterades och många gymnasielärare sökte sig till folkhögskolan och flera stannade kvar i de fackförbund de tillhört. Det innebär att SFHL förlorade rollen som ensam företrädare för folkhögskolornas lärare, när de fick konkurrens av andra fackföreningar på skolorna.

---

<sup>54</sup> Folkhögskolornas bidrag är utformade utifrån antal deltagare per vecka, deltagarveckor. För dessa finns ingen automatisk uppräknings som följer kostnadsutvecklingen. Däremot finns ett förstärkningsbidrag för folkhögskolor som har deltagare ur någon av de 12 kategorier som räknades till dem som fram till 2006 pekades ut som prioriterade grupper. Bland dem som under perioden 1997-2007 ökade särskilt kraftigt är gruppen med psykiska funktionshinder. Den andra stora gruppen som också ger skolorna extra bidrag är invandrare med språksvårigheter. De utgjorde höstterminen 2007 närmare 3 500 personer (SCB:s statistikdatabas 2008).

<sup>55</sup> Lärartäthet är ett mått på hur mycket undervisning och hur stora grupper som är möjliga. 2,1 innebär att en elev genererar så många lärtimmar per vecka. Med förordningen som trädde i kraft 1991 försvann föreskrifter om lärartäthet.

## Organiseringen på skolorna

Sedan 1977 hade lärarrådets och kursrådets inflytande varit reglerat i folkhögskolestadgan. Den nya stadgan överlät till varje skola att besluta om lärares och studerandes möjlighet till inflytande. Att lärarnas löner tidigare varit statligt reglerade hade inneburit att lönerna bestämdes i centrala avtal. Hädanefter skulle de istället inkluderas i skolans statsbidrag och förhandlas individuellt. Detta bidrog till att rektoreorna fick en annan roll i förhållande till lärarna och skulle hantera individuell lönesättning och arbetstidsavtal. Till detta kom också de enskilda skolornas eget budgetansvar som banade väg för ett annat ekonomiskt tänkande på skolorna.

I den nya förordningen fanns inte längre några behörighetskrav för folkhögskolans rektorer. De rektorer som söktes till skolorna ansågs behöva andra kompetenser än de som gällt tidigare. Det avspeglade sig i utlysningen av rektorstjänster där administrativa erfarenheter och ledningserfarenheter ofta betonades mer än folkbildningserfarenhet. Inom SFHL upprättades en egen rektorsavdelning och en av de frågor man arbetat med har varit att fler rektorer ska rekryteras ur de egna leden. Riksrevisionsverket rapporterade i sin utvärdering av Folkhögskolornas styrning att ”Rektorns roll har därmed förskjutits från pedagog/ideolog till företagsledare vilket inte ansågs gynna verksamhetens kvalitet” (Riksrevisionsverket, 1999, s 62).

En fråga för Riksrevisionsverkets utvärdering var hur folkhögskolorna profilerade sig ideologiskt och hur ideologiska utgångspunkter styrde handlandet. Riksrevisionsverket karakteriserade detta som ”ett gap mellan retorik och praktik” (1999, s 51) och menade att de mötte en verksamhet utformad utifrån rådande bidragsregler och möjligheter till uppdragsutbildningar:

Samtidigt är det ett lika rimligt antagande att de lokala anordnarna – i likhet med andra organisationer – strävar efter att överleva. Generellt sett hänger möjligheten att överleva intimt ihop med en organisations förmåga att framstå som legitim i sina intressenters ögon och förmågan att erhålla finansiella resurser. (Riksrevisionsverket, 1999, s 100)

I direktiven till den statliga utredningen av folkbildningen ett par år senare var det en fråga som skulle utredas vidare. Det sätts i samband med den ökade uppdragsutbildning som kunskapslyftsperioden banat väg för.

Därmed har folkbildningen kommit att agera på en utbildningsmarknad på samma villkor som många andra utbildningsanordnare. Mot denna bakgrund

bör utvärderingen belysa om och i så fall på vilket sätt den externt finansierade verksamheten kommit att påverka den ideologiska kärnan inom folkbildningen i dess strävan att vara opåverkad av kommersiella intressen. (SUFO2, dir 2001:74 s 4)

Just den frågan kom inte att behandlas i utredningen, däremot konstateras att minskade statsbidrag tvingat fram anpassningsprocesser och utredningen förutspår ytterligare försämrad ekonomi för folkhögskolorna och till följd av det – svåra omställningsprocesser (SOU 2004:30, s 134).

## Sammanfattning:

Detta kapitel börjar under den period när en stor del av de uppgifter som folkhögskolorna haft övertagits av det utbyggda och reformerade skolväsendet. Denna situation sammanföll med en allmän radikaliserings i samhället, som återspeglades i folkhögskolorna i form av en aktiv elevrörelse och en rörelse bland lärarna, men även motrörelser och motsättningar. Det resulterade i att bland lärarna och eleverna utvecklades en ny syn på folkhögskolans uppgifter och arbetssätt som hämtade sin näring i den radikala potential som funnits i historien. Det ledde till att den föreslagna folkhögskoleförordningen ändrades till förmån för lärarförbundets och elevförbundets gemensamma förslag.

Relationerna inom organisationsfältet har destabiliserats. Decentralisering och avreglering av skolväsendet som genomfördes 1991, har för folkhögskolornas del inneburit att lärarförbundet, SFHL, förlorade rollen som skolformsföreträdare. I deras ställe kom huvudmannorganisationerna som fick säte i Folkbildningsrådets styrelse. Men även internt på skolorna har SFHL förlorat inflytande, då det förekommer att lärare är organiserade i andra fackförbund.

Folkhögskolornas ekonomi har alltmer kommit i fokus på de enskilda skolorna. Bidragsminskningar i kombination med en framväxande marknad för utbildning har medverkat till att många folkhögskolor fått bygga sin verksamhet på uppdragsutbildningar. Utbildningsuppdragen är ofta förenade med tydliga regelverk och villkor, vilket ytterligare kan försvåra för folkhögskolorna att avgränsa sig gentemot andra skolformer och andra utbildningsanordnare.

Medan det i den statliga utvärderingen (SUFO2) förekom kritik mot folkhögskolornas bristande anpassning till ekonomiska förutsättningar, kritiserade Riksrevisionsverket i sin rapport att folkhögskolornas ledning försummade det pedagogiska och ideologiska ledarskapet för att snarare agera som före-

tagsledare på en marknad. Båda ståndpunkterna är symptomatiska för de oförenliga krav som folkhögskolorna möter att med bibehållen ideologisk kärna bedriva en verksamhet som också är ekonomiskt bärkraftig.

## KAPITEL 8

# FÖRÄNDRINGARS AVTRYCK PÅ ENSKILDA FOLKHÖGSKOLOR

Det har pågått två stora förändringar inom folkhögskolan som organisationsfält sedan 1990-talets början, vilka är väl synliga i mitt intervju-material. De gäller:

- Nya deltagargrupper
- En ny styrningsmodell

Båda är statligt initierade, destabiliserande förändringar med konsekvenser för verksamhetens villkor och identitetsuppfattningen inom fältet. Min fråga i det här kapitlet är vilka utmaningar förändringarna inneburit: Hur har det påverkat organisationsfältets system av relationer, organisations- och handlingsformer och slutligen uttrycken för identitet och egenart?

Mina intervjuer på åtta skolor kan ge svar på hur förändringarna uppfattades på just de folkhögskolorna och vilka åtgärder de vidtagit och tänkte vidta. Men de handlingar och förhållningssätt som de uppvisade är ändå exempel på vad folkhögskolor inom organisationsfältet ansåg vara rimligt, även när de gjorde olika bedömningar. Folkhögskolorna har alltid värnat sitt oberoende både som skolform och som enskilda skolor. Även folkhögskolorna sinsemellan har varit noga med att upprätthålla sin autonomi och därför har det alltid funnits stora skillnader mellan de olika skolorna. Olikheter till trots har det också funnits gemensamma intressen, som man värnat om inom fältet.

Med avregleringen 1991 togs bestämmelser om hur folkhögskolorna skulle styras internt bort, liksom bestämmelser om rektors undervisningsplikt och behörighet. Möjlighet att bedriva uppdragsutbildning hade folkhögskolorna fått redan 1986. Den förändrade styrningen motsvarar vad det offentliga skolsystemet genomgick vid samma tid när regelstyrning ersattes av mål- och resultatstyrning. Ett inslag är decentralisering, att beslutsfattare på lägre nivå har mål att hålla sig till, men själva får hitta vägar att nå målen för att sedan kunna visa upp resultat i

utvärderingar. Mål- och resultatstyrningen har motiverats av svårigheterna att styra med regelverk i ett föränderligt samhälle och behovet att skära ner kostnader för offentliga verksamheter (Daun, 1997). Med sänkta och ändrade statliga bidrag ställdes många folkhögskolor inför valet att öka andra intäkter eller skära ner på verksamheten. Hur staten formulerat sig när det gäller nya målgrupper framgick av föregående kapitel.

I detta kapitel går jag igenom hur förändringarna beskrivits på de åtta folkhögskolorna i mitt urval. Det bygger huvudsakligen på det som framkom i intervjuerna med rektorer. Medan några skolor välkomnat förändringarna som möjligheter har andra motvilligt anammat dem eller i vissa fall bjudit motstånd.

\*\*\*

Samtliga skolor erfor att statsbidragen sänktes i samband med avregleringen. Skolorna fick i fortsättningen själva hantera löner och lönesättning. Uppfyllelsen av deltagarveckor höjdes successivt från 90 till 95 procent för att slutligen hamna på 100 procent. Detta tvingade många skolor att ”överproducera” för att inte riskera en sänkning av statsbidragen, vilket det kunde innebära om de inte uppfyllde hela antalet studerande och veckor. De tog alltså för säkerhets skull emot fler deltagare än de hade ersättning för.

Som de statliga bidragen är utformade har folkhögskolorna att dela på en gemensam pott, som inte tagit hänsyn till att det startats flera nya folkhögskolor. Det innebar, förutom att bidragen redan sänkts, ännu mindre tilldelning till varje folkhögskola och att samtliga skolor ställts inför valet att utföra samma arbete till lägre kostnader eller försöka öka intäkterna. På detta sätt har utformningen av statsbidragen inneburit en effektiv styrning mot förändring.

I Riksrevisionsverkets granskning tas frågan om folkhögskolornas intäkter upp. Genom att varje folkhögskola tilldelas statsbidrag beräknade utifrån ett visst antal deltagarveckor att nå upp till innebär det en gräns för hur många studerande de kan ta emot. Detta gör att frågan om att hitta andra intäkter blir central för rektorerna. I rapporten lyfts detta fram som ett dilemma. Det är en utveckling som inte gynnar folkhögskolornas kvalitetsutveckling, enligt de rektorer som tillfrågats i undersökningen (Riksrevisionsverket, 1999, s 93). Det är ”ett rimligt antagande” att de lokala anordnarna strävar efter att överleva och i detta finns en potentiell konflikt mellan folkbildningsambitioner och

organisationens överlevnad, framgick av Riksrevisionsverkets rapport (1999, s 100).

Statliga utvärderingar har undersökt hur ekonomin påverkats av förändringarna. Svaren har inte varit helt entydiga. Att det har varit svårt att ställa om framgår ändå av senaste utvärderingens genomgång av folkhögskolornas ekonomi. År 2001, i utfasningen av Kunskapslyftet, gick folkhögskolorna totalt sett med underskott (SOU 2004:30, s 32). Förklaringen sades vara att det var först då effekterna av de minskade statliga bidragen märktes, eftersom de arbetsmarknadspolitiskt motiverade utbildningssatsningarna skjutit upp effekten av bidragsminskningen.

I utvärderingen, SUFO2, ställdes frågan om uppdrags-verksamheten hade haft någon negativ inverkan på folkhögskoleverksamheten. De intervjuade rektorerna ”hävdade med eftertryck att så inte var fallet” (SOU 2004:30, s 37). Det hade istället gett dem möjlighet att ordna kommunala kurser som folkhögskolekurser, gett nya möjligheter till jämförelser och nya infallsvinklar som var positiva.

Så hur resonerade man då på de åtta här undersökta skolorna?

På varje folkhögskola intervjuades rektor, ekonomiansvarig, en styrelse-representant och en representant för lärarna. Intervjuerna påbörjades 2005 och de sista intervjuerna genomfördes 2008. De ger tillsammans en bild av hur man på skolorna uppfattade förändringskraven och hur man hanterade dem. För att ordna upp förändringarnas inverkan på skolorna har jag inspirerats av en undersökning som Powell, Gammal och Simard publicerade 2005. De undersökte hur ändrade villkor påverkat icke-vinstdrivande sociala verksamheter i att införa andra organisatoriska praktiker. För dessa var det i flera fall yttre faktorer som hade betydelse för hur mottagliga de var för förändringar. De befann sig i en situation där deras tjänster efterfrågades i högre grad till följd av offentliga nedskärningar, samtidigt som finansieringen minskade på grund av ekonomisk nedgång. I vissa fall förekom direkta krav från styrelser eller finansärer. Men det var inte ovanligt att kraven på att man skulle utvidga eller förändra även kom inifrån verksamheterna (Powell et al., 2005, s 235). Sitt urval på 200 icke-vinstdrivande verksamheter grupperade de efter dem som entusiastiskt välkomnade och introducerade näringslivspraktiker för styrning av verksamheten, andra som motvilligt lät sig övertygas, och de som bjöd aktivt motstånd.

Jag har listat skolorna på ett liknande sätt, så att de mest förändringsbenägna kommer först och sedan kommer skolorna i fallande bokstavsordning med den minst förändringsbenägna sist. För varje skola börjar jag med att redogöra för huvudmannaförhållanden, rektors tillsättning och bakgrund. Därefter tar jag upp eventuella vändpunkter i skolans utveckling. Syftet med detta är att underlätta för läsaren att orientera sig om vilka skolor som har olika kännetecken när jag fortsättningsvis refererar och citerar ur intervjuerna.

De folkhögskolor som ställde sig mest positiva till förändringarna var de som på olika sätt kunnat dra nytta av möjligheten att expandera. Inte ens i den här gruppen förekommer någon folkhögskola som inte drabbats av problem. För flera låg detta några år tillbaka i tiden. Jag börjar med den folkhögskola som gjort de mest genomgripande förändringarna i verksamheten och hade störst andel uppdragsutbildning:

#### **Folkhögskola A**

är en rörelsefolkhögskola som ligger nära flera större städer. Huvudmannen ingår i RIO, men är ingen egentlig rörelse utan en av de garanti- och stödföreningar som anslöt sig till RIO. Skolan har som huvudman en förening där många kommunala beslutsfattare finns med. Rektorn började som lärare på skolan redan på 1960-talet. När han tillträdde i slutet av 1990-talet gick skolan med förlust.

*Vändpunkt:* Skolan hade inte klarat att ställa om när bidragssystemet ändrades 1991. Den kunde inte fylla antalet deltagarveckor, vilket innebar att man blivit av med en del av dessa enda relativt stabila intäkterna för en folkhögskola. De möjligheter som fanns att expandera under 1990-talet hade inte tagits. Den verkliga expansionen kom omkring 2000. ”Istället för att bli nervös och bromsa fick vi jobba med marknadsföring och gasa”, berättade rektorn. Förlust vändes till vinst, skolan hade expanderat, med ökat antal deltagare, stort utbud av uppdragsutbildningar och med fler projekt på gång.

#### **Folkhögskola B**

är en landstingsägd folkhögskola belägen i närheten av en storstad. Skolan ingår under en beställarnämnd, men utgör samtidigt en egen förvaltning med eget ekonomiskt ansvar. Rektorn kom till skolan som lärare på 1970-talet och har varit rektor under en längre sammanhängande period.



*Vändpunkt:* Rektorn hade tidigt insett vikten av att skolan måste stå på egna ben. Det hade varit ytterst nära att landstinget sålde skolan i början av 1990-talet, men nu var skolans plats inom landstinget inte längre ifrågasatt. Skolan har starkt försvarat sin allmänna linje och profilerat den mot miljö- respektive samhällsinriktning, men också satsat på uppdrag.

### Folkhögskola C

är en rörelsefolkhögskola belägen i glesbygd med flera småorter omkring. Skolan möjliggjordes genom att rörelsen haft ett starkt lokalt stöd. Under flera decennier har skolan haft en omfattande verksamhet för funktionshindrade, som bland annat medfört stora investeringar i anpassade lokaler. Den nya rektorn tillsattes i ett läge av ekonomiskt trångmål. Han hade tidigare arbetat med en entreprenörsverksamhet för ett utbildningsbolag och ett utvecklingsbolag, den sista tiden som VD.

*Vändpunkt:* Några år innan intervjutillfället hade den ekonomiska situationen varit ansträngd, även om skolan fortfarande hade reserver som byggts upp under tidigare år. Rektorns uppdrag har varit att vända den negativa ekonomiska utvecklingen. Trots att skolan hade en buffert och fortfarande kunde visa upp en stark balansräkning, var rektor medveten om att läget snabbt kunde förändras. Nu måste man bli bättre på att sälja kurser och få uppdrag till skolan.

### Folkhögskola D

är en kyrklig folkhögskola belägen i glesbygd. Folkhögskolan har ett nära samarbete med huvudmannen. Folkhögskolan går runt ekonomiskt. Rektorn har varit såväl lärare som rektor på andra folkhögskolor innan hon för tre år sedan började som rektor här.

*Vändpunkt:* Rektors företrädare satte igång en rad verksamheter utan att söka stöd hos personalen. Det var ekonomiskt motiverat, men ansågs inte folkbildningsmässigt. Nya ekonomiska problem kunde lösas med de minskningar av personalen som skett med naturlig avgång. Skolan hade flera speciallinjer förutom den allmänna linjen, de flesta med anknytning till den kyrkliga profilen. När uppdrag i form av särskilda utbildningsinsatser för arbetslösa minskade i omfattning kunde skolan istället kompensera det med konferensintäkter.

## Folkhögskola E

Landstinget är huvudman för folkhögskolan, som ligger i en gles- och avfolkningsbygd. Skolan hade verksamhet i flera angränsande kommuner. Den nytillsatta rektorn hade erfarenhet som chef inom det offentliga, liksom av chefspositioner i det privata näringslivet och av att driva eget företag.

*Vändpunkt:* Skolan har redan varit igenom perioder av stora förändringar och har haft budgetunderskott flera år i följd. Företrädaren utvidgade folkhögskolans verksamhet och satte igång kurser på många olika håll i området, något som på sikt, enligt rektorn, gav 25 procent ofinansierad överproduktion. Lösningen, som rektorn såg, var att försöka expandera sig ur krisen. Man satsade på ett stort utbud av sommarkurser och marknadsföring.

## Folkhögskola F

är en rörelsefolkhögskola belägen nära ett storstadsområde. Rektorn, som var ny på posten, hade tidigare varit lärare på skolan. Skolan hade många sökande till alla linjer. Däremot hade den inte deltagarveckor till allt man skulle kunna göra. Förutom folkhögskola ingick lunchservering, vandrarhus, catering, konferensverksamhet och hotell. Man gjorde förlust på elevmaten och hämtade hem det på catering. Det räckte inte att klara ekonomin enbart med kärnverksamheten.

*Vändpunkt:* När rektorn tillträdde skulle han se till att skolan, som då gick med förlust, fick balans i budgeten. Underskottet hade ackumulerats under en alltför expansiv verksamhet. Man har sedan fått göra kännbara nedskärningar, bland annat lägga ner en linje och avskeda flera lärare.

## Folkhögskola G

är en f.d. landstingsfolkhögskola, som landstinget gjorde sig av med i början av 1980-talet. Nuvarande huvudman är en nyare folkrörelse och rektorn har varit med från starten. Han var då nyutbildad folkhögskolelärare och fick tjänsten som rektor direkt. Förutom huvudskolan har man en filial i en storstad. Det var huvudsakligen kostnaderna för den, som gav skolan underskott, hävdade rektorn. Skolan hade en allmän linje, de hade riksrekryterande kurser med studerande från hela landet, samverkanskurser och samarbete med såväl AMS som studieförbund.

*Vändpunkt:* Redan från början fick rektorn veta att skolan inte kunde räkna med ekonomiska resurser från huvudmannen till folkhögskolans verksamhet. Nu hade det varit minus i för många år och de hade fått dra ner volymen och säga upp personal. Skolan har försökt minska lärartimmar, men det går inte att göra utan att ”vi tappar i kvalitet”.

### Folkhögskola H

tillhör kategorin rörelsefolkhögskolor. Huvudmannen består av flera nyare och livaktiga rörelser i samverkan. Skolan är belägen i glesbygd. Till skolan hör även en filial i en större stad. Uppdraget som rektor roterar bland lärarna. Nuvarande rektor har varit lärare sedan början av 1990-talet. På den här skolan går det inte tala om någon vändpunkt, man har alltid drivit verksamheten på marginalen. Skolan har medvetet valt att avstå från uppdragsutbildningar. Skolan har inte haft landstingsbidrag som andra folkhögskolor i området. Att den ändå klarar sig så pass bra beror på att de har personal som de kan anpassa. ”Har vi gott om pengar har vi mer personal”. Finns det inte resurser, så ersätts inte den personal som försvinner.

Även om de går under samma regelverk, har samma uppdrag, samma bidrag och framförallt samtliga kallar sig folkhögskolor, är skillnaderna stora. Vissa problem är gemensamma, vissa strategier likaså. För de åtta skolorna är det relativt enkelt att urskilja vändpunkternas karaktär. Det ändrade bidragssystemet förde med sig konsekvenser som till att börja med var svåröverblickbara, eftersom andra sysselsättningsåtgärder för arbetslösa tillfälligt gjorde att effekterna av de minskade bidragen sköts upp. Problemen uppenbarade sig inte på en gång och inte samtidigt för alla. Ibland hade verksamheten fortsatt i flera år på samma sätt som innan – ända tills obalansen i budgeten blev för stor och något måste göras.

En utgångspunkt för analysen av intervjuerna är de beståndsdelar i hur ett organisationsfält kan uppfattas, som gavs i teorikapitlet, framför allt inspirerat av den systematisering Scott (2008) utarbetat. Beståndsdelarna kan sägas vara begrepp för:

*Systemet av relationer:* Det gäller hur relationerna till huvudmännen utvecklas, relationerna mellan folkhögskolorna och mellan folkhögskolorna och omgivningen. Förändras relationerna inom fältet eller till organisationer

utanför det traditionella fältet? Hur förhåller sig förändringarna till den förändrade styrningen från staten?

*Organisations- och handlingsformer:* Här gäller det de olika arbetsuppgifterna och organisationsformerna inom de enskilda folkhögskolorna och hur de förändras.

*Uttryck för identitet:* Det gäller medvetenheten om en särskild identitet och särskilda uppgifter som är gemensamma för fältets organisationer: Hur förhåller man sig till egenarten och traditionerna och hur utmanas de?

I analysen kommer jag nu börja med att undersöka systemet av relationer och börja med en typ av relation är av vital betydelse för folkhögskolorna: att rekrytera deltagare till kurserna.

## Verksamheten prövar sina relationer till omgivningen

Folkhögskolorna har alltid varit beroende att få deltagare till sina kurser. Flera av de förändringar och brytningar som skett i verksamheten har haft sin bakgrund i rekryteringsproblem. Fortfarande är frågan om att få tillräckligt med deltagare avgörande för skolorna. Utan det riskerar de att få mindre tilldelning av deltagarveckor, bantad budget och nedskärningar som följd. Vändpunkterna för de olika skolorna var av sådan art att det påkallade åtgärder. På hälften, dvs fyra, av folkhögskolorna hade rektorn avgått och en ny trätt in för att genomföra förändringarna. Det kunde leda till avveckling av linjer, avskedande av personal, sparbetning eller att hitta nya intäkter. Utmaningen har varit att i första hand försöka rädda verksamhetens volym. Varför var volymen så viktig?:

Jag säger så här, att hade vi inte gjort någonting, och vi då hade haft 180 elever, så hade det inneburit att vi haft reducerad personalstyrka. Vi hade i princip haft ensamma lärare, en engelsklärare, en samhällskunskapslärare, en mattelärare. Och det är lite orimligt för man är i behov av fler lärare och fler kompetenser för att skolan ska fungera. Vi känner väl att en 350 elever är ganska lagom, det är lagom stort för att känna att det är lite omsättning, ändå inte större än att man kan i princip ... kan känna alla.... Så att det handlar mycket om det. Vi har ett internat med 75 rum, vi har ett kök, det kräver en viss volym. (Rektor, folkhögskola A)

Men det som är fördelen med att vi har uppdragsutbildning, konferenser och liknande är att vi nu har fler lärare som är experter inom olika områden. Vi skulle inte kunna ha dem här annars. Det skulle innebära att vi blev väldigt stagnerade inom ett litet kunskapsområde. Så ser man på det sättet tror jag det är väldigt viktigt att skolan följer med och har en stor verksamhet. ... Det är kompetenshöjning också för oss, det är inte

bara ekonomiska skäl till det, vi har haft en del EU-projekt också, så att vi fått pengar för att kunna utveckla verksamheten. (Rektor, folkhögskola B)

Risken för stagnation med för få lärare, påpekades även av rektorerna på skola C och skola D.

Relationerna till omgivningen verkade styras av fyra möjliga förhållningssätt:

- (1) att bevaka ramarna för statsbidraget och deltagarveckorna genom att locka fler individuella deltagare;
- (2) att satsa på kompletterande verksamheter;
- (3) att bryta sig in på andra skolformers fält;
- (4) att ge sig in i eller förbereda sig för konkurrens om uppdrag.

### Att locka deltagare till folkhögskolan

Framförallt gäller det för de enskilda folkhögskolorna att nå upp till det antal deltagare som deras statsbidrag baseras på. I annat fall riskerar bidraget att skäras ned och som enda någorlunda stabila intäkt, är detta något man till varje pris vill undvika. För folkhögskolorna är det svårt att gardera sig och därför har marknadsföringen blivit allt viktigare.

Vi tappade bara tolv deltagare i förhållande till året innan. Vi var oroliga för ett tapp, men allmänna kursen är basen och där har vi full kurs. ... Det är klart vi jobbar intensivt med marknadsföring och information. Och vi gjorde det med all personal där de fick skriva vad de ville, hoppades och befarade i små grupper där alla fick komma till tals. ... Så vi har en handlingsplan med två aktiviteter, marknadsföring med önskemål om dubbelt så många sökande och utveckling av kursutbudet. (Rektor folkhögskola E)

Framförallt har vi gjort om vår hemsida. Vi har haft en ganska tråkig och dålig hemsida. Den är mycket bättre nu. Och sen har vi också börjat lägga ut annonser på internet. Tidigare hade vi annonser i papperstidningar. Nu har vi såna här sk banners på nätet på olika ställen ... vi har precis anställt en informatör, det har vi inte haft förut, som vi tänker kommer ha stor betydelse för vår rekrytering. (Rektor, folkhögskola H)

Marknadsföring riktar sig definitionsmässigt utåt, men det finns exempel på hur marknadsföraren fungerar som pådrivare internt för att förbättra skolans profilering utåt. Det handlar då om att klargöra vad det är för något man står för.

”Alltså, vi blir tydligare på linjerna. När vår marknadsförare ställer samma fråga fem gånger, så inser man att man måste svara och att det måste få följder i livet.” (Rektor, folkhögskola D).

En åtgärd har varit att diversifiera utbildningarna, och satsa på egna profiler, så att de kunde locka fler deltagare. Men konkurrensen hårdnade när många reagerade på samma sätt:

Under åren så har vi haft rekryteringsproblem och det har tagit mycket tid att hitta på nya linjer ... som till exempel den här mediautbildningen, då tänkte vi som alla andra skolor i hela Sverige. Satsade på media ett antal år. Så småningom fanns det flera utbildningar i varje kommun säkert, men vi tillhörde de första, tror jag. Men sen såg vi alltså att marknaden var övermättad, så att nu finns det ingen större efterfrågan. (Rektor, folkhögskola G)

Från att ha haft över 100 sökande till 15-20 platser minskade de till att inte ens fylla platserna och linjen fick läggas ner. Svängningarna i antalet deltagare påverkas inte bara av folkhögskolornas kursutbud utan av en rad andra faktorer; studiemedlens utveckling, arbetslöshet, utbildningars popularitet.

Folkhögskola H har försökt anpassa kostnaderna för att inte behöva ge sig ut på någon utbildningsmarknad:

Vi har inga uppdragsutbildningar, vi ordnar inga flashiga konferenser. Jag tror att jämfört med många andra skolor har vi inte så jättedålig ekonomi. Vi har inte stora fastigheter vi inte kan göra oss av med, vi har inte byggt fast oss i penningsslukande strukturer ... Vi har inte uppdragsutbildningar och vi har valt att inte ha det. För vi har inte resurser och möjligheter att ge oss in och försöka skaffa oss det. (Rektor, folkhögskola H)

Det innebär å ena sidan att skolan blivit tvungen att minska sina kostnader när statsbidragen urholkats och å andra sidan att den är helt beroende av att fylla sina kurser. Tidigare har det inte varit något problem, man har alltid haft fler sökande till varje plats, men det senaste året blev platser över. Man har därför anställt en informatör och tvingats satsa på marknadsföring. Detta är den enda skola, som är starkt avståndstagande till de nya villkoren och det är man på ideologiska grunder.

Folkhögskolorna har alltid varit beroende av att få deltagare till sina kurser, alltid behövt känna av och anpassa sig till behov bland presumtiva sökande. Svårigheterna verkar dock större nu än tidigare, då inte bara de statliga bidragen

generellt krympt, utan att det även blivit så gott som omöjligt att få fler deltagarveckor, inte ens om man har personal för att ta emot dem. Flera uttryckte en frustration över statsbidragens konstruktion och att inte just deras skola kunde få en större tilldelning. ”Vi trodde i vår enfald att de skolor som inte hade elevunderlag, dem skulle man ta ur” (Rektor, folkhögskola F). Fler skolor konkurrerar om minskade statliga anslag, som inte går att öka genom enskilda ansträngningar.

### **Satsa på kompletterande verksamheter**

Att utnyttja lokalerna för konferenser och personalutbildning, som andra anordnar, är också ett viktigt ekonomiskt komplement för några skolor. Skola B riktar in sig på privata företag och deras internutbildning, men även ideella föreningar. De senare får lägre hyra om personal från skolan är medlemmar och medverkar. Det syftar till att göra folkhögskolan känd i vidare kretsar i regionen. För skola C är detta ännu viktigare. Där finns en stor konferensanläggning, som rymmer ett hotell för hundratalet nattgäster. De tar emot konferenser och företagsutbildningar, men lokalerna används även som turistanläggning för bussgrupper. För flera folkhögskolor är konferenser en viktig inkomstkälla. Folkhögskola F har upplåtit en del av internatets rum till hotellverksamhet och drygar ut kökets intäkter med cateringverksamhet. Däremot var inte heller detta intäkter folkhögskolorna alltid kunde räkna med. Så hade exempelvis folkhögskola G märkt av att deras konferenskunder hade blivit fattigare och höll kortare konferenser.

### **Gå in i andra skolsystem**

En folkhögskola har övervägt att ge sig in i konkurrensen om elever, som vanligen räknas till andra skolformers underlag. ”De konkurrenter vi har är andra skolformer och där komvux naturligtvis har varit ett aber ... och det som naturligtvis också konkurrerar är universitet och högskolor och det är universitet och högskolor idag som fångar dem efter gymnasieskolan.”, sa rektor på skola E. När inte marknaden för uppdragsutbildning bedömdes som tillräcklig fanns en annan strategi som ventilerades av ett par rektorer:

På längre sikt så gäller det att minska beroendeförhållandet till folkbildningsrådets pengar och regionens pengar och då gäller det att orientera in sig i andra skolsystem. Frivux, det kan vara KY-utbildning och att titta på den nya yrkeshögskolan. ... Det finns ingen annan lösning än att vi orienterar över i andra skolsystem. Det är illa ... men för den här skolan har vi inget annat val. (Rektor, folkhögskola E)

Flera av folkhögskolorna hade deltagare som gick ett gymnasieprogram. Flera kom från gymnasiets individuella program (IV), dvs. elever som inte har fullständiga grundskolebetyg och inte är behöriga att söka till reguljära gymnasieprogram.

Och det har varit en del diskussioner kring det, en del anser inte det är fint. ... Men faktum är att nästan alla svenska folkhögskolor har gymnasieelever, alltså elever under 18 år, men de går då inskrivna i ett IV-program i kommunen och så köper kommunen platser på en folkhögskola. (Rektor, folkhögskola A)

## Partnerskap och konkurrens

Den här typen av samverkansprojekt framstår som det nya i folkhögskolornas relationer till omvärlden. Projekten byggs inom nätverk och nätverk startas i gemensamma projekt som förs vidare till andra. Nätverken är alltså den centrala faktorn och utifrån intervjuerna har det gått att urskilja tre olika kategorier:

- (1) Specifika projekt där olika privata, statliga, kommunala och regionala organisationer samverkar;
- (2) En geografisk bas där gemensamma intressen kan sökas inom kommun, region eller folkhögskolor i samma region
- (3) De egna huvudmännen.

## Samverkan med olika partners kring uppdrag

Folkhögskola A hade kommit längst i att utnyttja möjligheterna på nya marknader. Man satsade bl.a. på samverkan med ett universitet för en högskoleförebyggande kurs. Skolan startade ett fjärde år tydligt inriktad mot fortsatta studier, ”ett slags vuxengymnasium nästan”. Man sökte och fick pengar från rekryteringsdelegationen, men var inte nöjda med innehållet, ”för mycket show”, sa rektor. I nästa steg hittade skolan projektpengar för ett fördjupat samarbete med universitetet. Skola A:s elever fick särskilda erbjudanden om platser på attraktiva program som medicin, juridik och psykologi mot ett års förberedande kurs för att motsvara akademiska krav.

Och då jobbar vi med vetenskaplig metod och det här att skriva uppsatser, så att det är inte är någon som kastas ut av den pedagogiska centrifugalkraften när de är inne [på universitetet]. Du kan ju ha otur och råka ut redan vecka 3 att stå inför ett skriva ett ”paper”. Kommer du från en normal bakgrund, som våra elever idag har, som blivit skolskadade så kanske de ger upp redan efter tre veckor. Men det gör inte våra elever i det här projektet. (Rektor, folkhögskola A)



Detta blev en framgång, inte minst för att folkhögskolelever fick höjd status inom akademien. Inför andra omgången valde skolan att bjuda in andra folkhögskolor och högskolor i regionen i samarbetet. Idén slog an i vidare kretsar och via universitetet fördes den vidare till danska gymnasier och kan eventuellt nå engelska. Så länge det rör sig om nya idéer finns det möjligheter att söka medel från internationella organisationer som EU och Nordiska ministerrådet.

Ett likartat projekt i vardande beskrevs så här:

Vi håller ju på också och ska starta hantverksutbildning till hösten, så i morgon har vi möten med folk från kommunen, socialfolk, försäkringskassan, arbetsförmedlingen, samarbetspartner i näringslivsorganisationen. (Rektor, folkhögskola A)

Rektorer talar om den pressande konkurrensen, som ändå inte ger säkerhet mer än för några år i taget. Det handlar hela tiden om att identifiera nya behov och hitta på nya utbildningar. Folkhögskola A hade exempelvis nyligen fått igenom en KY-utbildning för ett vårdområde och redan nu visste rektorn att ansvariga myndigheter undersökte möjligheten att förlägga den någon annanstans:

Det är ständiga konkurrenssituationer, det är ju det som gör att man aldrig är ledig. [Uppdragsgivaren] tittar nu på möjligheten att göra en tvåårig universitetsutbildning, en yrkeshögskola. Så att man har ständiga konkurrenter och vi måste hela tiden visa att vi är bättre. (Rektor, folkhögskola A)

Lösningen är att ha flera ansökningar och projektplaner på gång samtidigt – och riskera att få genomföra om alla samtidigt.

Inför sådana scenarier kan en annan rektor krasst konstatera: ”Vi är inte konkurrenskraftiga på marknaden om vi skulle sälja utbildning ... Det går ju mer och mer mot upphandling i det offentliga och där tar det lite tid innan vi hittar rätt.” (Rektor, folkhögskola E). Men där övervägde de hur man skall kunna göra uppdrag på basis av den turistutbildning man redan hade, man utbildade personliga assistenter och det kunde också ske som uppdragsutbildning till kommuner. Rektor på folkhögskola C ansåg inte att det fanns någon utbredd kultur bland personalen för att sälja utbildning och jobba på en konkurrenssatt marknad, ”det är ju inte så konstigt, eftersom man inte har behövt det”. Men han arbetade med detta.

## Att bygga på en geografisk bas

Den första geografiska basen för folkhögskolor under konstitueringsfasen var den lokala bygden och, för många skolor, länet. När organisationsfältet etablerades innebar det att basen också sågs som nationell, att det gällde folkhögskolan i Sverige som samlades genom lärarmöten och andra processer vilka beskrivits tidigare. Rörelsefolkshögskolor, vars rörelser var nationella, hade denna anknytning i ännu en mening. Generellt gäller numera att en hel del samarbete mellan folkhögskolor över hela landet upprätthålls via grupper som organiseras av folkbildningsrådet. Det var bara en rektor i mitt urval, som talade om samverkan mellan folkhögskolor från olika delar av landet oavsett ägarform. Han var relativt ny som rektor och hade prövat att tillsammans med andra folkhögskolor söka projekt. Annars var det regionen/länet och kommunen som framstod som nya geografiska baser att finna stöd i.

Den regionala satsningen var störst på skola B, vilket kan ses som en följd av att folkhögskolorna i regionen ingick i samma regionala förvaltning.

... som förvaltningschef måste man åka på väldigt många möten i regionen och de är också jätteviktiga. Möten med regionchefer då, med kommunala och landstingskommunala politiker och tjänstemän. ... det gäller att göra skolan känd, eftersom vi både behöver och vi vill anordna kurser och verksamhet för regionen och då gäller det att de ska känna till folkhögskolan och att de inte ska ha en, ska jag säga, en falsk och felaktig bild. ... vi kan knappast åka till en konferens utan att vi sålt något till någon kurs eller något annat som vi kan hjälpa till med .... (Rektor, folkhögskola B).

Folkhögskolorna i regionen för skola B hade en gemensam hemsida och samordnade sin marknadsföring för att lättare nå ut. Skolan såg med tillfredsställelse att regionen stöttade samarbetet. Beställarnämnden formulerade särskilda gemensamma uppdrag för regionens folkhögskolor. Regionens politiker och högre tjänstemän räknade alltså med folkhögskolorna som en resurs. Och rektorn ansåg samarbete mellan folkhögskolorna som en självklarhet: ”vi regionfolkshögskolor ska kunna hjälpa varandra och stötta varandra.” Genom regionen fick de tillgång till såväl aktörer som ekonomiska resurser att samarbeta med. Även för skola E hördes liknande tankegångar om samarbetet i regionen.

Hos folkhögskola A var entusiasmen över regionsamarbetet inte lika stark, utöver en gemensam hemsida, som gjorde det möjligt att nå ut bredare. Regionen hade nyligen gjort sig av med alla sina folkhögskolor. Rektor för skola A menade ändå att de ”väldigt aktivt” drev policyn att delta ”i olika regionala grupper”. Med regionala grupper var det inte en administrativ region han syftade

på, utan geografisk, vilket öppnade för andra möjligheter. Skolan kunde t.ex. samordna sig med en högskola, en annan folkhögskola och ett kooperativt utbildningsföretag och de kunde i kraft av sin särskilda certifiering av en specialitet utvidga samarbetet med hela regionen på det området. (Även skola C hade certifierat en specialitet och hävdade att det ökade konkurrenskraften).

Skola A har istället satsat mest på relationerna med hemkommunen. Skolan hade etablerat nära kontakt med ortens egen gymnasieskola och dess gymnasienämnd, men man utvidgade samarbetet genom att vara med och finansiera en idrottshall.

Vi uttrycker det så att nu är vi ju en del av kommunen, som vi inte varit tidigare, och samverkar kring många projekt. Vi har varit initiativtagare och medfinansiär till en stor inomhus fotbollshall. En sån här med konstgräs och väldig flådig och tjusig. Den ligger bredvid gymnasieskolan. Det tyckte många var konstigt. Med den har gymnasieskolan och kommunens fotbollsklubbar fått en fantastisk hall och vi har fått det vi behöver, nämligen träningstid i den hallen på dagtid.

Den egna hemkommunen var alltså för skola A en mera framträdande samarbetspartner än den varit tidigare. Där kunde man förvänta sig en viss lojalitet, eftersom man ingick i det resursmässiga underlaget för kommunens verksamhet. Det är samma slags resonemang som skola B för om sin egen region. Att tänka i geografiska regioner för att profilera dess dragningskraft på investeringar, turism etc har varit populärt ett tag. Samarbetet inom en region eller kommun, särskilt som den aktuella för skola A är en storstad, kan ses i det ljuset. Men vilket stöd folkhögskolorna hade att hämta lokalt varierade starkt. Det finns ingen generell linje från kommunernas sida gentemot folkhögskolorna. Folkhögskola D har, som rektor sa, ”inte förmått” knyta sig närmare till någon av kommunerna i närheten. Rektor på skola G menade att deras hemkommun varit ovanligt njugg, ty förr var det ganska vanligt att kommunerna stöttade ”sin” folkhögskola, om inte annat för att de kunde vara en relativt stor arbetsgivare. Men ”kommunen har aldrig... särskilt mycket uppskattat eller brytt sig om folkhögskolans verksamhet. Inte ens under landstingets tid har man fått något bidrag ifrån kommunen”. Rektorn gjorde dock försök att förbättra relationen och hade till sist fått en kommunstyrelseordförande i styrelsen.

### Huvudmännen och styrelserna

Att stärka nätverket med regionen var ju för folkhögskola B förbundet med att stärka banden med huvudmannen. I urvalet finns ytterligare en landstingsägd folkhögskola (E), vars styrelseordförande skötte flera folkhögskolor i samma styrelse och inte kunde ägna så mycket tid åt de enskilda skolorna. Det behövde

inte vara någon nackdel, ansåg rektorn: ”Det handlar om att kommunicera på ett klokt sätt på sikt och det är bra att det inte är folk som lägger sig i för mycket heller.” Däremot var samarbetet inom regionen med de övriga folkhögskolorna desto viktigare.

Sex av folkhögskolorna var alltså rörelseägda. För två av dem var huvudmannen också en betydande uppdragsgivare. Den ena – en kyrkligt ägd skola (D) – hade stadiga inkomster från huvudmannen. Den andra önskade tätare relationer. Rörelsen ”måste använda den kompetens vi har på ett bättre sätt, då måste vi bli bättre på att tala om det. Vi kan inte bara sitta här och vänta att de ska komma hit och fråga oss om hjälp.” (Rektor, folkhögskola C). Ytterligare en rörelseägd skola (G) hade inte märkt av något större intresse från huvudmannen förrän alldeles nyligen när skolan började gå med förlust. Styrelsearbetet är speciellt för skola H, eftersom deltagarna är aktiva i det internationella solidaritetsarbetet, som skolan är en exponent för. Styrelseledamöterna är mycket engagerade, de tar arbetet där som en del av sina fritidsintressen.

De två mest ekonomiskt aktiva folkhögskolorna (A och B) gick särskilt in för att vinna huvudmännen för sig. Det verkar som om skolorna använde två taktiker: De gick tydligare in för att informera och involvera sina styrelser och/eller såg till att rekrytera för skolan användbara personer till dem.

Folkhögskola A:s garantiförening engagerade folk, som haft någon relation till skolan och hade nyckelkompetenser eller positioner. De kunde t.ex. vara nya samarbetspartners. Skolans revisor var viktig i företagarnas organisation i hemkommunen, som var partner i en utbildning. Styrelsens ordförande var advokat och blev behjälplig med att se över hyreskontrakten med internateleverna. Kontakterna med garantiföreningen hade utökats till möten två gånger om året och samtalen under dessa möten hade fått mer substans för skolan.

Rektor på skola B tillmätte skolans egen, politiskt tillsatta, styrelse stor betydelse genom sin aktivitet i synnerhet under krisen med nedläggningshotet. ”... de engagerade sig väldigt mycket och jobbade med det här, så att vi hade mycket debatter i tidningar och på annat sätt.” Men rektorn såg det också som resultat av ett målmedvetet arbete från folkhögskolans sida: ”Det är vi som ser till att de blir engagerade är jag ganska övertygad om.... när det blir en ny mandatperiod

bjuder vi in dem och ser till att de är här på minst en tvådagarskurs på utbildning ... och sedan försöker vi hålla dem hela tiden uppdaterade..”

Folkhögskola F kan också räknas till de skolor som var invecklade i en dragkamp om styrelsens gunst. Medan huvudmannen funderade på hur skolorna kunde vara till nytta för rörelsen, hamnade styrelsen i en mellansits, ansåg rektorn. Styrelsen var tillsatt av rörelsen, men visste inte riktigt hur man skulle hantera frågorna. När rektorn tillträdde var styrelseledamöterna oerhört rörelsetrogna, men nu var de mindre rörelsetrogna. Det, ansåg rektorn, berodde på att de tongivande i styrelsen varit med så länge att de börjat få ett folkhögskoleperspektiv.

Folkhögskolornas förankring i styrelsen tycks ha blivit viktigare och styrelserna har i högre grad integrerats som del i skolornas nätverk. Det var påtagligt att folkhögskolorna sökte styrelseledamöter som aktivt kunde medverka i uppbyggnaden av viktiga relationer. Så hade exempelvis Folkhögskola G rekryterat ortens kommunalråd till styrelsen. Och som han också var partipolitiskt aktiv utgick rektorn från att även folkhögskolefrågor skulle diskuteras, åtminstone i informella samtal, på den förestående partikongressen. Styrelseledamöterna på skola H har haft detta aktiva engagemang länge, men i deras fall ideologiskt motiverat för kursernas inriktning.

Trots alltmer aktiva och involverade styrelser, fanns en samstämmig övertygelse bland rektorerna att skolorna måste kunna stå på egna ben. Möjligen trodde en rektor att kyrkliga ägare, vilket hans skola inte hade, skulle vara mera benägna att ställa upp ”för att göra en snygg avveckling, men inte för att slänga upp friska pengar till sjuka, det tror jag inte. Kommer det till kritan är det ingen skillnad på en folkhögskola eller ett företag.” Den av rektorerna, som arbetade på en kyrkligt ägd folkhögskola (D), var något mera optimistisk, men osäker:

Jag vet inte om det är en falsk trygghet, men jag kan känna lite grann att skulle vi gå med underskott, så skulle stiftet backa oss. Det vet jag inte, men det finns någon form av trygghetstänk hos oss. Stiftet har alltid varit inblandad när skolan har byggts. ... Vi har inte tvingats in i att slåss på de här fronterna som man måste idag som folkhögskola.

## Organisations- och handlingsformer

Systemet av relationer återspeglar sig också i hur skolorna är organiserade och vad som ingår i arbetsuppgifterna i den mån det handlar om att interagera med

omgivningen. När jag nu går igenom hur organisations- och handlingsformer utvecklats på folkhögskolorna är det först och främst rektorsrollen som jag kommer att belysa. Därefter kommer jag även in på lärarrollen och på dem som ansvarar för ekonomin.

### Den nya rektorsrollen

Att rektorerna tagit initiativen och höll i ledningen av nätverksbyggande och jakten efter nya kontrakt var självklart på de skolor som hade störst andel uppdragsutbildning och externa intäkter. Rektor för skola A sade sig ständigt ”läsa av marknaden”. Han läste ”mycket, mycket tidningar och ser väldigt mycket nyhetsprogram”. Rektor för skola B underströk den personliga karaktären i nätverken som ledningen hade: ”[Han] har ett väldigt stort och jag har ett lika stort som delvis korsar, men så går de åt olika håll.” På skola B jobbade alla tre i ledningen med att jaga uppslag och idéer.

Folkhögskola C hade en annan policy, som lade resurser på personalens arbetsgrupper istället för på ledningspersonal: ”Men när vi organiserat har vi städat mest i toppen. Vi har tagit bort föreståndartjänster och vi har tagit bort biträdande rektor och lagt ut mer av det ansvaret och befogenheten på arbetsgrupperna” (Rektor, skola C). Genom att uppdragsdelen av verksamheten ännu var relativt liten tyckte rektor att han fick mycket tid för ledarskapet.

När jag jobbade som VD för ett utbildningsföretag ute på marknaden, det jag inte gjorde idag hade jag aldrig någon möjlighet att göra imorgon. Då var det för sent, då var det kört. ... Då hade man gått miste om det. Här kan man vänta en dag eller två eller en vecka, eller så, man hinner med det. Det är helt fantastiskt jobb på det sättet.

### Nya rektorskompetenser efterfrågas

Tidigare hade såväl rektorernas behörighet som deras undervisningsskyldighet reglerats i folkhögskoleförordningen. Det upphörde med den nya förordningen 1991 och det blev då fritt fram för skolorna att rekrytera personer med helt andra erfarenheter till rektorstjänsterna. De var också tvungna att effektivisera verksamheten som konsekvens av det egna budgetansvaret och sänkningen av de offentliga bidragen. Det innebar att rektorn fick uppgiften att kompensera sänkta bidrag med externa intäkter. Det betydde kortare framförhållning, då bara de offentliga bidragen varit kontinuerliga. Den största förändringen för rektorerna var, som SFHLS ombudsman (2005) uttryckte det, att

... från att tidigare folkhögskolorna haft en väldigt tryggad verksamhet egentligen där rektorn hade en ganska behaglig tillvaro har det övergått till att bli en ganska osäker verksamhet.

De krympande bidragen från det offentliga gjorde, enligt ombudsmannen, att de ”blivit mer beroende av att sälja utbildningarna och alltså skaffa intäkter utöver statsbidrag och landstingsbidrag”. När olika arbetsmarknadsinsatser lades ut på folkhögskolorna innebar det expansion, som gav ett välkommet tillskott, men skapade nya problem varje gång de skulle fasas ut.

Med tanke på att rektorerna också började få andra uppgifter började andra kompetenser än tidigare efterfrågas:

... om man backar till början av 90-talet eller slutet av 80-talet, då var det vanligt att den som blev rektor var den duktigaste läraren eller den som funnits längst i gården eller åtminstone var det så att rektorer rekryterades i huvudsak från folkhögskolor och folkbildningsområdet. Nu rekryteras rektorer från helt andra områden. Det kan vara någon ekonomichef någonstans, eller vad det nu kan vara. Man ser mindre från arbetsgivarnas sida till erfarenheter och kunnande inom folkhögskola och folkbildningsområdet och mer till erfarenheter av ekonomi och ledarskap på en mera allmän nivå. (SFHL:s ombudsman, våren 2005)

Förändringar i rekryteringen har jag iakttagit i utlysningen av rektorstjänster som publicerades i SFHLs tidskrift Folkhögskolan under 1990-talet. I annonserna var sällan erfarenhet av folkhögskola eller folkbildning ett villkor, den uttrycktes som ”önskvärd”, medan erfarenhet av administration och ledarskap betonades. Det finns exempel på hur önskelistan också innefattar att rektor tillsammans med medarbetarna skall säkerställa att den blir en ”efterfrågad och ekonomiskt stabil folkhögskola” (Folkhögskolan, 1994 nr 8). Annonserna uppmuntrade sökande som inte nödvändigtvis hade erfarenhet av folkhögskola eller ens folkbildning (”gärna med erfarenhet av folkbildning” eller förtrogen med folkbildningens traditioner). Däremot var andra egenskaper hos den tilltänkta rektorn desto mer markerade: tydlig ledare, väldokumenterad ledarerfarenhet, utåtriktad och öppen ledarstil, förmåga att engagera och stödja, utveckla och förändra. Bilden av folkhögskolorna i rektorsannonserna var en organisation som behövde vidareutvecklas tillsammans med medarbetare, för att bli efterfrågad och ekonomiskt stabil.

... Rektorerna ska plötsligt förhandla. Man hade ingått i ett styrsystem där rektorn var den främste av jämlikar i ett kollegium alltså. Man ska förhandla, man ska syssla med arbetstidsavtal. Man ska ingå i ett gott arbetslag och samtidigt är man arbetsgivarrepresentant och ska näpsa folk. Man är företagsledare. Vi klarar inte vår

verksamhet enbart med skolan. Vi gör en halv miljon i förlust på elevmaten, det hämtar vi hem på catering, vi har ett litet hotell och vi har ett vandrarhem. Det betyder att rektorn är ett slags koncernchef. (Rektor, folkhögskola F)

Genom att söka personer med andra erfarenheter visade styrelser och huvudmän att de gärna såg att folkhögskolorna skulle ledas på ett annat sätt än tidigare. Att söka rektorer utifrån, och inte bland lärarna, var också ett sätt att minska lärarnas inflytande. En rektor som rekryterats utifrån riskerade inte att hamna i någon lojalitetskonflikt med forna kolleger. Som översikten över de åtta folkhögskolorna visat var just själva rektorsbytet ofta kulmen i en ohållbar situation. Rektor på folkhögskola F, var lärare och, som han säger, inte styrelsens kandidat, men den enda möjliga till rektorstjänsten:

Av de som nyanställs som folkhögskolerektorer nu så är det många som har ett specifikt uppdrag från styrelsen: röj upp se till att vi får ett arbetstidsavtal som är modernt, se till att du får in individuella löner i gruppen ta bort makten från lärarrådet eller lös personalfrågor. Jag bara utgår från vad folk säger till mig. De nyanställda rektorer, som går in och utför det uppdrag de fått från styrelsen, de blir alltid tvungna att sluta efter ett par år. Det kan hända de åstadkommer storverk men ... De liknar företagsdoktorer. Men de blir out, de klarar inte att vara kvar där, de blir omöjliga. Och då kommer jag från ett annat håll då, som en slags bärare av en folkhögskoletradition på det här stället, och jag hade också sådana uppdrag jag skulle se till att ett ställe som gick med 1,3 miljoner back skulle gå runt och blev tvungen att göra det. Jag är absolut olämplig för säga upp folk och röja, men tack vare då att jag hade den förståelsen hos den övriga personalen gick det att genomföra utan stora katastrofer. (Rektor, folkhögskola F)

Bakom flera rekryteringar av nya rektorer låg föreställningar om att folkhögskolorna kunde betraktas som vilken som helst organisation och att erfarenheter från ledning inom näringsliv eller det offentliga gjorde personen bättre skickad att leda en folkhögskola än en f.d. folkhögskolelärare. När en folkhögskolerektor skrev i SFHL:s tidskrift att huvudmän och styrelser "utan lyhördhet för folkhögskolans egenart" försökte använda rektorerna som redskap för att "tvinga igenom sina idéer" fick han medhåll av SFHL:s dåvarande ombudsman, som visserligen framhöll att man på många skolor behöll de folkbildningspolitiska idealen och organisatoriska grunderna, men att "på vissa skolor har förändringarna även gått ut på att föra in idéer som jag trodde mera hörde hemma i verksamheter med vinstgivande produktion som syfte." (Folkhögskolan, 1995 nr 1<sup>56</sup>).

---

<sup>56</sup> Viklund, Rune (1995). I Folkhögskolan 1995 nr 1



Otydligheten i rektorns roll och de motstridiga krav de ställdes inför föranledde några ta upp frågan i SFHLs tidskrift 1995<sup>57</sup> om de skulle vara styrelsens, rörelsens eller landstingets förlängda arm och arbeta på de anställdas, kursdeltagarnas eller statens uppdrag? Då var den överväldigande majoriteten av lärare och rektorer organiserade inom samma fackförbund, SFHL. Efter avregleringen skapades särskilda rektorsavdelningar för att ansvaret att företräda arbetsgivarintressen inte skulle hindra att de också hävdade sina egna fackliga intressen (Folkhögskolan 1995 nr 8<sup>58</sup>) Tio år senare när jag intervjuade SFHL:s dåvarande ombudsman, Rune Viklund hade det blivit vanligare att rektorer valde att ansluta sig till fackföreningar som organiserar arbetsledare.

### Omsättning på rektorer

Mellan åren 2003 och 2009 slutade 133 rektorer – på de 148 folkhögskolorna (Mustel, 2009). I vissa fall kunde en enda folkhögskola anställa och bli av med 6 rektorer under den tidsperioden. Det föranledde RIO att ge SFHL:s förra ordförande Kerstin Mustel i uppdrag att göra en utredning om bakgrunden till den stora omsättningen av rektorer. En av slutsatserna hon drar är att ”det finns otroliga förväntningar både utifrån och inifrån på vad skolan ska åstadkomma”. Medan de som nyanställda rektorer såg fram emot att ”förändra och förnya verksamheten, utveckla pedagogiken eller vara ledare på en skola med ideologisk inriktning” blev deras uppgifter istället att genomföra sparbetning och jaga inkomster till skolan (Mustel, 2009, s 4). I vissa fall kom rektorn på kant med styrelsen, men betydligt mer frekvent var att en stark lärargrupp motsatte sig förändringarna. En gemensam nämnare för rektorer, som inte stannat längre än högst tre år, har varit att de saknat folkhögskoleerfarenhet (Mustel, 2009, s 34-35). Det var något som också SFHL:s ombudsman såg som ett problem med rekryteringen av nya rektorer.

... om man generaliserar lite kan man säga att vissa rektorer, som kommer från helt andra arbetsområden, tenderar att vara mer av traditionella företagsledare och har lättare att peka med hela handen och det är inte lärare på folkhögskolor vana vid, utan man är ju van vid att lärarna som kollektiv har ett stort inflytande på den verksamhet man ska bedriva. (Ombudsman SFHL, 2005)

---

<sup>57</sup> Debattartikel i Folkhögskolan 8/1995, skriven av rektorer för Sunderby folkhögskola och Strömbäcks folkhögskola.

<sup>58</sup> Strömfelt, Elisabeth och Viklund, Rune (1995) I Folkhögskolan 1995 nr 8

Det gjorde det svårt för dem att få legitimitet hos lärarkåren för det förändringsarbete de ville driva. De konflikter som utlösts av att de försökt riva upp arbetstidsavtalet har varit en av de orsaker som lett till att rektorer valt att sluta, visar Mustels intervjuer med avgående rektorer (2009).

### Organisering på folkhögskolorna

Svängningarna i intäkter har gjort att varsel och avskedanden har blivit ett inslag i rektorernas arbete. En av rektorerna (folkhögskola D), sade att det var viktigt att känna till arbetsrätt nu, hon upplevde detta som den stora skillnaden. Nu var det nödvändigt för: ”Man måste veta vad som är gränsdragningarna mellan det som är jobbigt rent arbetsjuridiskt och det som är känslomässigt”.

Nästan ingen skola vill dra ner på verksamheten, de vill ha folk kvar, de vill ha lokaler kvar. De vill fortsätta med verksamheten. Men kan inte det. De drar inte ner i samma takt som statsbidrag och annat försvinner. Det är rektorernas största utmaning att klara den här situationen. (SFHL:s ombudsman, våren 2005)

Med avregleringen försågs rektorerna med andra befogenheter gentemot lärarna. Ett inslag i detta var att lönerna som tidigare förhandlades i centrala avtal skulle sättas individuellt. Det innebar att lärare och rektor fick en annan relation till varandra. Flera av lärarna talade om hur det påverkat klimatet på skolan negativt

Nu har vi individuell lönesättning, men de allra flesta har varit emot det, även rektorerna som vi förhandlat med, så att det har blivit lite lustiga resultat där det verkar som om vi har kommit överens om att ha väldigt små variationer, men det ska ändå finnas då, variationer. Och det tycker vi är onödigt, det skapar bara splittring och avundsjuka mellan olika lärare. Men så har det varit, vi har fått individuella lönehöjningar, men med mycket små variationer. (Lärare, folkhögskola B)

I mitt intervjumaterial finns exempel på hur makten gradvis har förskjutits från lärarrådet på flera av skolorna, i enlighet med intentionerna i samband med avregleringen. Konflikterna mellan lärare och rektorer tyder på att detta är en bild som måste problematiseras. I Mustels utredning (2009) var lärarkollektiv, som bestod av lärare som varit anställda länge, vana vid att få sin vilja igenom. Det hade också fått till följd att i de folkhögskolor, som varit föremål för fler rektorsbyten, har lärargruppen svetsats samman än mer, med en förstärkt känsla av ”att det är de som bär på kunskapen och traditionerna om vad folkhögskola är” (Mustel, 2009, s 4).

Även på de skolor där jag genomförde intervjuer fanns exempel på hur lärarkollektivet hade ett inflytande som inte motsvarade lärarrådets. Det tog sig

uttryck som att rektorer försökte expandera sig ur ekonomiska kriser istället för att varsla personal, eller att lärarnas önskemål vävdes in i beslut även om de formellt inte var delaktiga.

### Lärare mobiliseras på delvis nya fält

Det är påtagligt att lärarna på vissa av skolorna fått andra arbetsuppgifter utöver ansvaret för undervisningen. En del beskriver karaktären på det nya som entreprenörsskap. Men rektor på skola A, som själv varit lärare och hållit på sedan 1960-talet, hävdade dock att entreprenörsskap alltid funnits på skolorna. Han pekade på lärare som var läromedelsförfattare och på utbildningsnischer för musik och konst, som skapats tidigare. Rektor på skola D berättade om hur en mycket aktiv miljögrupp arbetade och att man hade en grupp som bistod stiftet i datafrågor. Här finns alltså en tradition. Skillnaden är att vissa särskilt entreprenörskrävande utbildningar gick att göra med extra pengar inom bidragssystemet, det går inte idag. Nu måste man få in det ekonomiska tänkandet i lärarnas arbete:

- (1) Lärarna ansvarar för antagning av elever. Det förefaller inte sällan ha varit inkörsporten till vidare ansvar för skolors ekonomi.
- (2) Personalen engageras i att dra in intäkter för verksamheten genom kontakter med omvärlden.

En rektor ville framhålla det nya i detta:

Ja, det är nog ett nytt sätt att jobba. .... [Uppdragsverksamheten] tillför möjligheter för de som är anställda här att få träffa andra målgrupper, att få komma ut och se lite andra saker som man sen kan ta med sig in i skolan. Och sen – vi närmar oss på något sätt samhället utanför skolan. Folkhögskolan, som begrepp eller som organisation, är väldigt slutet. Både om man är elev och anställd, så kan man leva sitt liv på skolan och behöver inte bry sig om samhället i övrigt. Och det, naturligtvis, begränsar det som händer på skolan, tycker jag. Sen tillför det naturligtvis, om det går bra, så tillför det pengar som man kan använda till kärnverksamhet. (Rektor, folkhögskola C)

Antagningsansvaret kan ha glidit in i ansvaret för annat:

Då är det också så att har man antagit en elev, så har man ju antagit den eleven och då är det ju inte jag som antagit den eleven, som är besvärlig kanske. Så att visst ..Vi försöker få någon sorts ekonomiskt ansvar för saker och ting också. *Men än så länge har inte lärarna något ekonomiansvar för sina kurser?* Nej, men vi tittar på det. (Rektor, folkhögskola A)

[Det gör] arbetsledarna inom respektive grupp, så att gruppen har själv ansvar för antagning av eleverna och finansiering av eleverna. Förut då var det en central funktion

och det var väldigt mycket sämre. För sen när man då skulle börja på hösten då fick man ett antal elever och visste inte så mycket om dem. Har man varit med och gjort intagningen då vet man. Okey nu vi tar in den här, men det kräver kanske en personlig assistent, men vi gör det och vi vet att det blir bra och vi klarar av den här eleven. (Rektor, folkhögskola C).

Arbetslagen hade nyligen fått egen budget att ansvara för och han såg att vissa av dem var ute och ”försöker med andra målgrupper.... *Du säger att när personalen är ute så får man kontakter också, har ni många kontaktytor?* Ja, det är klart om man tänker vi är hundra stycken som träffar fem stycken var, så är det femhundra kontakter vi har ute, så det är jättemycket, så det är en väldigt resurs.”

Vi är inte riktigt framme där ännu, även om vi jobbar åt det hållet ... Oftast är det så att jag kan se vilka jobb vi kan jobba med ute, alltså utanför skolan. Jag får till mig varje dag från ... Anbudsjournalen eller ... och så kan jag fördela det. Om det är utbildningsverksamhet, ja det passar i den gruppen. Är det något de vill lägga anbud på? Ja, sen kan de göra det. Gör de jobbet till 99 procent och sen kollar de – verkar den här prissättningen okey? Ja, många gånger är de alldeles för dyra, men man har ändå fått lämna in det på det priset för att lära sig att då får man inte jobbet. (Rektor, folkhögskola C).

De sköter marknadsföring och antagning ... Beslutsprocessen, de kommer till mig och så försöker jag ge ekonomiska ramar för både intäkter och kostnader, så jag jobbar för en decentralisering internt ... de sköter schemaläggning oerhört självgående och tar mycket frihet under ansvar. [Det finns] befogenheter i arbetslagen vem som ansvarar för vad i arbetslaget, inköp, göra budget, följa upp ekonomin under året och en punkt om att ge akt på om någon löper risk att drabbas av ohälsa. (Rektor, folkhögskola E).

Så har vi en del personal som också har sina nätverk. De som arbetar med kurser för omsorgspersonal. De har väldigt bra kontakter med den sidan av verksamheten. Då har t.ex. kommunen köpt kurser för personlig assistans och omsorgspersonal. Och sen, vi har en som jobbar med friskvård ... och sålt en sådan kurs.... Och så två som jobbar med Nordiska rådspengar... Så det är både personalens och våra nätverk, det gör mycket. Det gäller att hitta sådana här och försöka ge idéer till andra att jobba med det och det har vi lyckats rätt bra med och där skulle man väl vilja ha ännu flera lärare som blev engagerade, för det är väldigt roligt när man kommer in i det, även om det är hemskt mycket jobb. (Rektor, folkhögskola B).

Ett gemensamt drag för flera skolor är en delegationsordning, som utgår från rektor och placerar uppgifter och beslut i händerna på personalgrupper och lärarlag. Skola C verkade ha gått längst när det gällde grupper som tog ansvar i planeringen och genomförandet av olika uppdrag:

Sen är det frågan om allt från marknadsföring, personalfrågor, pedagogiska frågor, ja, vad är det inte? Vi har en väldigt långt gången delegation här på det här jobbet,

numera, som innebär att vi har väldigt självstyrande grupper. Vi startade ett kvalitetsarbete. När vi var som mest aktiva, för två år sen, hade vi 52 arbetsgrupper på skolan i gång samtidigt och det skapade förstås mycket diskussion, mycket prat och så... Det är allt praktiskt alltså... och många gånger är det ju små frågor, som man behöver komma ihop och prata om, och enligt någon slags strukturerad modell lösa problemen och det gick ju väldigt bra. (Rektor, folkhögskola C)

Det finns en ekonomisk dimension i vilka som får studera på folkhögskola. Medan några studerande som deltar i uppdragsutbildning drar in pengar till folkhögskolan, kan andra upplevas som kostnader. Jag fick flera exempel på hur ett ekonomiskt medvetande gjorde sig närvarande när vi kom in på frågan om vilka som skulle få gå på skolan. Vissa skolor har inte råd att säga nej till deltagare som har problem, andra har det. En lärare berättade att det tänkandet fanns med i högre grad nu och att säga nej till någon innebär att skolan förlorar en inkomst. Men i de fall de säger nej är det för att:

... vi är inte rätt plats för den personen och framförallt kanske för att den personen har sådana behov att vi inte kan tillgodose dem. Det kan ju vara sociala men även funktionsmässiga hinder som gör det. Vi är inte den mest anpassade skolan om vi ska prata terräng och så där. (Lärare, folkhögskola E).

På några av de andra folkhögskolorna tänkte man tvärtom, en elev som antagits och sedan visade sig ha en rad dolda problem, som det inte gick att få bidrag för, kunde bli kostsam för skolan. Därför hade lärarna fått ett större ansvar för antagningen. Då visste de när de skulle börja på hösten att

Okey nu vi tar in den här, men det kräver kanske en personlig assistent, men vi gör det och vi vet att det blir bra och vi klarar av den här eleven men under förutsättning att vi anställer en person, eller två ibland tre. Det är bra ju längre ut i organisationen man tar de beslutet ju bättre är det. (Rektor, folkhögskola C)

I det fallet handlade det om funktionshindrade, men systemet att låta lärare ansvara för antagning prövades på fler av folkhögskolorna i mitt urval. På Folkhögskola A menade rektorn att med ett sådant system skulle lärarna få ett större engagemang för de de antagit, men också ge läraren ett ekonomiskt ansvar om det skulle ge problem.

En lärare tyckte att det blivit ett nytt yrke att vara folkhögskolelärare idag. Lärarna behövde engagera sig i att komma på nytt och göra nytt. Därför hade de byggt in möjligheter att tjäna pengar på att ta sig an nya arbetsuppgifter. Man skötte allt från anbudsskrivning till genomförande, vilket fick konsekvenser för den psykosociala arbetsmiljön.

För att kunna behålla en stor volym och bra kvalitet måste man jaga nya marknader och det ses inte som naturligt för en folkhögskolelärare. Det är färre människor som ska göra mer arbete. På grund av ekonomin på skolorna, så fyller man inte de luckor det blir efter dem som går i pension och då blir det ökad belastning. Man får mindre med tid för att göra ett bra jobb. Många känner sig splittrade och tycker att man gör alldeles för mycket. (Lärare, folkhögskola C)

Läraren ansåg samtidigt att de hade inflytande i alla frågor som de ville ha inflytande i. Ingenting var omöjligt, bara de ville göra något. Själv jobbade han mycket med uppdragsutbildningar och det ansvaret har lagts ut på lärarna. En annan lärare (folkhögskola D) berättade att inom lärarkollegiet kände de att de behövde få in pengar till skolan, ”det har vi känt att som lärare kostar man bara pengar”. Periodvis har det känts ganska tungt, ”just det här kravet att vi måste generera inkomster”.

Insynen har blivit bättre, tycker han. ”Och vi har på något sätt behovet mycket mer att vara med och påverka”. Men han menar också att mycket hänger på ledningen och deras attityd. Det går att använda strukturerna på ett sätt som gör att lärarna blir överkörda.

På många folkhögskolor är arbetstidsavtal och individuell lönesättning tvistefrågor. På folkhögskola F har man gjort tvärtom, skolan har haft individuell lönesättning och beslutat att gå över till likalön. Lärarna fick rösta om de ville fortsätta med individuell lönesättning eller ha samma för alla. Och det var så det blev, alla har samma lön oavsett om de är nyanställda eller har varit på skolan ett antal år.

### **Ekonomin får en framskjuten plats**

På många skolor har ekonomifunktionen utvecklats från att ha hanterat räkningar och löner till att ha fått en strategisk betydelse och i takt med det har också kraven på kompetensen ökat. Det innebär också att frågor om ekonomin har en mer framskjuten plats nu, än tidigare:

Tidigare fanns det ju ingen anledning att prata om någonting annat för då var det ju så att statsbidraget räckte gott och väl till verksamheten. Folkhögskolan är ju grunden för vår verksamhet. Man ska ju alltid tänka då att det är där vi måste finnas. Den stora utgiftsposten är personal och då gäller det att ha en personalstyrka som är flexibel som man kan använda och även att man kanske då inte anställer folk i för fasta, utan kan ha projektanställningar eller lite sånt lite löst så man inte ska stå med ett halvårs lön, om det skulle vara så att SAGA till exempel drar ner på sin verksamhet. (Ekonomiansvarig, folkhögskola A)

En genomgång av folkhögskolornas ekonomi visade att 2001, i utfasningen av Kunskapslyftet, gick folkhögskolorna totalt sett med underskott (SOU 2004:30, s 32). I vissa fall var det styrelsen som fick bromsa rektor och personal på folkhögskolan (Folkhögskola C). I andra fall var det styrelsen som drev på och ekonomiansvariga fick ta konflikt med styrelsen:

När jag började här var det ganska starkt fokus på ekonomin, för den var ganska usel. Men allt kan inte handla om pengar ... Syftet med verksamheten är ju inte att tjäna pengar, det är faktiskt inte så. Däremot ska man samla ihop så vi har lite kapital för att göra nödvändiga saker ... Men ingen ska ha avkastning på pengarna. Det var jag lite oense med vår förra styrelseordförande om. (Ekonomiansvarig, folkhögskola F)

Mycket kretsar kring ekonomin, det ”har varit det ständiga bekymret, ett ständigt samtalsämne och det är nästan som om ”det var min privatekonomi”, så när ekonomiansvariga kommer och går igenom siffrorna är uppmärksamheten total, berättar läraren på folkhögskola F. Folkhögskolorna skulle inte klara sig många månader på det egna kapitalet om det inte skulle komma in pengar. För de skolor som har stora externa intäkter är likheten med företag påfallande. Flera av de ekonomiansvariga jag intervjuade liknade också verksamheten vid ett företag:

...vi glömmer ibland bort att det är så det fungerar med ekonomisk verklighet, den är sådan och den måste vi också kunna hantera. Men sen är det kanske en annan sak i kommunal verksamhet, men det är kanske inte den vi ska jämföra oss med. (Ekonomiansvarig, folkhögskola D)

Alla externa intäkter är tidsbegränsade och det betyder att arbetet att skaffa nya uppdrag är något som inte kan stanna upp. ”Vi går ju runt med den verksamheten vi har, men vi har inte mycket att falla tillbaka på om det skulle hända något”, sade en ekonomiansvarig (folkhögskola D).

## Press på identitetsuppfattningar

**Problem: ”Den klassiska folkhögskolevärlden”?**

Rektorerna på skolorna A och B, som kommit längst i att anpassa sig till den nya styrningen, beskrev traditionen på ett mycket distanserat sätt. De hade båda börjat som lärare på 1960 och 70-talet och varit starkt drivande för att utveckla sina respektive folkhögskolor. Båda tog upp identiteten som något som stod i vägen för utveckling:

Det är alltså utifrån vilken utgångspunkt man har om man har det här mystiska folkhögskolan och folkbildningen, idealen och det historiska, så är det klart att då är allt som avviker från Dan Andersson och gitarren och den öppna brasan och samkvämet ... det kan upplevas som ett hot mot folkhögskolan. Den finns inte där som den var en gång. (Rektor, folkhögskola A)

Man kan naturligtvis, i synnerhet när man varit med så länge som jag har varit, tänka: Det var väl härligt när vi hade vinterkurs som började i augusti, september någonting och slutade i maj, vi kände alla varandra, vi kände alla som gick här, osv. Visst var det idylliskt, Sörgården. Men det som är fördelen med att vi har uppdragsutbildning, konferenser och liknande är att vi nu har fler lärare som är experter inom olika områden. (Rektor, folkhögskola B)

Det uttrycktes också som ”I folkhögskolevärlden, i den här klassiska folkhögskolevärlden”. Trots att man inte såg några klara regler eller en tydlig folkhögskoleideologi upplevdes begränsningar i handlingsfriheten, men vilka dessa var kunde variera mellan olika rektorer. Att en folkhögskola tog emot gymnasieungdomar kommenterades av en annan av rektorerna som ett avsteg från det förgivettagna, medan rektorn på skolan försvarade den verksamheten med att ”Alltså att vi skulle [kunna]tappa bort folkbildningsidealet.... Vi har ju fyllt hundra år!” (Rektor, folkhögskola A).

Samtidigt som identiteten upplevdes som ett hinder hade de själva också lyckats använda referenser till historien som ett sätt att motivera förändringar. Rektorn på folkhögskola B kunde motivera att de hade en småföretagarutbildning:

Då brukar jag säga att det var faktiskt så som folkhögskolan startade en gång i tiden. Det var småföretagare, det var alltså bönder, det var böndernas söner och så småningom också deras döttrar som fick chans att gå på folkhögskolan för de hade inga andra möjligheter och då är det inte konstigt att vi idag alltså öppnar för dagens småföretagare.

Intervjuerna av lärarna har, som visades ovan, dragit fram många otillfredsställelse över sin nya roll, men det är svårt att hos dem se identitetsuppfattningar som försöker dra in förändringarna i styrningen i en möjlig annan identitet.

Ja, jag ser inget alternativ till att vi måste hänga med i den utvecklingen, men vi måste försvara vår plats som ett alternativ till traditionell skolundervisning och utbildning i den formella skolan. Då kan vi alltid motivera ekonomiska resurser. Och det måste man kunna formulera. Vad är så att säga folkhögskolans unika.... Det unika tycker jag har förflyckats en del sedan jag började då. (Lärare, folkhögskola B)



Det unika går inte att hitta i anslutning till de nya styrningsformerna, verkar det som. På ett helt annat sätt arbetar både lärare och rektorer med föreställningarna om folkhögskolans särart i relation till de nya elevgrupperna som kommit – de unga och de inte så studiemotiverade. Här finns försiktiga formuleringar som knyter äldre föreställningar till nya behov. Samtidigt innebär det problem med två etablerade – om än ej överallt accepterade – traditioner inom folkhögskolan: behörighetsgivandet och kopplingen till gymnasiets ämnen respektive internatet.

### Möjligheter: "Den helande folkhögskolemiljön"?

Folkhögskolorna kan utdela behörigheter och i likhet med ungdomsgymnasium och komvux undervisa i kärnämnen. I mina intervjuer med folkhögskolelärare och rektorer var det många som gav uttryck för svårigheten att förena det de själva föreställde sig som folkhögskoleverksamhet med de krav och den verksamhet som nu förekom på folkhögskolorna:

Man har ett schema och hur märker då den som misslyckats eller vantrivts på gymnasiet att man kommit till en annan skolform om vårt schema ser ungefär likadant ut som på gymnasiet. Man läser två timmar engelska och en timme matte och en timme historia. Där styrs man väldigt av behörigheterna och många kryssar i kärnämnen för behörighet och då styr ju det, då förtar ju det, det fria på något sätt. (Lärare, folkhögskola G)

Detta har blivit svårare eftersom man har fler elever än förut som visar skolleda. Det rörde sig inte om många, men märktes i att det inte gick att lägga upp undervisningen som tidigare:

... att bygga på problembaserat lärande är ju väldigt svårt också. Därför att du måste ju ha någonting att utgå från. Det måste vara motiverade elever som har kunskapen och vet hur man ska söka... information. Och den mängden som har med sig det i dag är mycket färre än de var tidigare. (Lärare, folkhögskola A)

Trots att frivillighet framhållits som ett av de viktigaste kännetecknen för folkbildningen och för folkhögskolan är det inte längre självklart att de som studerar gör det frivilligt:

Vi har säkert deltagare här och på andra folkhögskolor som går här för att överhuvudtaget hitta några tusenlappar i månaden på CSN för att försörja sig. För de har inte möjlighet till a-kassa och har inte sjukkaspenning... (Rektor, folkhögskola E)

För dem utgör folkhögskolan visserligen ett frivilligt val, men ett negativt val, då folkhögskola och studiemedel kan vara en möjlighet att ha försörjning och bo

kvar i bygden. På folkhögskola H ser man detta med deltagares fria val och motivation som helt avgörande förutsättningar. Där har man valt att över huvud taget inte gå in i sådana sammanhang där deltagare inte kommer frivilligt till skolan:

Så fort det är ett tvång inblandat så är det svårt att skapa något bestående. Det är svårt att vända på ett tvång. Tvång skapar motstånd och fri handlar om att lägga upp kursinnehåll med andra perspektiv än att de ska vara skolor, än att skapa högskolebehörighet. (Rektor, folkhögskola H)

En tanke som går igen i flera av intervjuerna är, att även om de inte lyckas så bra, så är folkhögskolan ändå den skolform som har störst möjligheter att lyckas. Men det går inte längre att utgå ifrån att de som har dåliga erfarenheter av sin skoltid finner sig till rätta på en folkhögskola:

Idag är det en annan generation som kommer hit, det tycker jag i grunden har förändrat [arbetet]. Samtidigt är det spännande för att det är ju mycket yngre folk som kommer hit, som har övervintrat eller sovit igenom om man får uttrycka sig så totalt och av olika skäl inte funnit sig tillräta i gymnasiet. Så idag är väl snittåldern 20-25 jämfört med 35 när jag började här, så det är en oerhört stor skillnad. Vi får en helt ny målgrupp, va, vi har ju inte varit med om att ... vi får ju ha några procent av elever som är under 18 och den kvoten kan vi fylla idag med kommunansvariga, alltså 17-åringar, pojkar, som kommer hit. Det gör bland annat, tycker jag, att man har mindre referensramar, man kan inte sätta det i relation till något mått av livserfarenhet, utan man relaterar ju ofta till den skola man har gått i, så det tar ett tag innan man finner sin plats i folkhögskolan. Jag brukar säga att de riktigt unga behöver ett år för att gå här för att se att det är en annan skolform som de går i. När man börjar år två på allmän linje har man förändrats en del, tycker jag. De som inte slutat helt och hållet. Men jag vill ju inte hävda att det är en förvaringsplats, utan det är fortfarande en plats där man kan växa och utvecklas. (Lärare, folkhögskola B)

En del förklarar svårigheterna att möta dessa nya deltagare med ålder, andra med en kombination av hur ungdomar mår idag och det reguljära skolväsendets oförmåga att möta dessa:

Den har förändrats på så sätt att jag tycker att allteftersom så får man, det hänger väl samman med förändring av elevkategorierna också, alltså, det blir yngre elever, det blir elever med allt mer och mer problem, alltså, psykiska, fysiska, helt enkelt skollada. Eller vi brukar säga att vi brukar ta hand om elever som är skolskadade av det kommunala skolsystemet och det stämmer. (Lärare, folkhögskola A)

Ändå går det säga att talet om att hjälpa de svaga i samhället har resonans i det som kan sägas utgöra folkhögskoleidentitet. Det fanns med på 1920-1930-talet när frågan om hur folkhögskolorna skulle förhålla sig till arbetslösa var uppe till

diskussion. Och liknande tankar återfinns idag även när det gäller helt andra grupper.

I det finns en tanke på alla människors lika värde. Rätt att komma vidare i livet. Då tycker jag att det är det som styr oss mest. Därför ser vi också att vi har grupperingar som är lätta och då får de mindre och så har vi grupperingar som är tyngre då får de mer resurser. Det är inga problem i kollegiet att tänka på det sättet. Det finns en tanke på solidaritet. (Rektor, folkhögskola D)

Det finns en föreställning om att folkhögskolorna utgör en miljö som klarar att hantera även det som är problematiskt och en tilltro till folkhögskolornas möjligheter att ta sig an dem som av olika skäl misslyckats i skolan:

Men jag kan säga att miljön i sig är helande eftersom på de här kursråden vi har uttalar man ju ofta att här finns ingen mobbning. Ändå har vi då elever som man kanske från vanlig gymnasieskola skulle säga att de kan man aldrig i livet blanda. Alltså sådana som har diagnos på schizofreni eller Aspberger, eller inte ens klarat grundskola, idrottsledare i 40-årsåldern som har landslagskarriär bakom sig, esteter som drömmer om att bli konstnärer, vi har pensionärskurs. Men tar vi hela den mixen, så tror jag inte att man kan säga, jo kanske man kanske väljer bort om det blir för många. (Rektor, folkhögskola A)

Det uttrycker sig också i övertygelsen att man lyckas bättre än andra, trots att det ibland, som på den här folkhögskolan, försvinner upp till en fjärdedel av deltagarna en bit in på terminen:

Man blir nästan rörd ibland när man ser hur lätt det är att åstadkomma något annat än gymnasiet. Där finns en väldig potential ... Det svåra är de som inte vill idag och (har) för mycket psykiska problem. Det är jättesvårt att ta. Men är det någon som har möjlighet att klara av det, så är det vi. (Lärare, folkhögskola F).

Men förutom att problemen definieras utifrån individerna, deras ålder, deras brist på egen motivation är det ett annat tankespår som härleder problemen till brist på resurser. Som framkom tidigare i kapitlet finns det på flera folkhögskolor en beredskap vid antagning av deltagare. Folkhögskolorna kan inte hjälpa alla och kan inte göra det de skulle kunna utan resurser. Läraren på folkhögskola G uttryckte det som att kommunen "lastar över". För att ta hand om de problem som förekommer på en del internat idag finns inte tillräckliga resurser som skulle behövas när de får ta hand om gymnasieelever som vill göra sina gymnasieår på folkhögskola, eller ser det som en sista utväg.

Ja, men det finns ju också en risk att kommunerna lastar över sina bekymmer på folkhögskolan, då. Har man löst ett problem, en 17-årig som ballat ur eller droppat ur

från gymnasiet och blir kommunplacerad och då tar ju folkhögskolan helt plötsligt över det ansvaret. Det finns ju en risk i det. Men det är ju samtidigt en spännande grupp att jobba med .... (Lärare, folkhögskola G)

Eleverna som var skoltrötta skapade särskilda problem på internatet, så att man ibland inte visste hur man skulle hantera situationen.

Det är bara att konstatera att behovet är ju egentligen större än vad resurserna ger möjlighet till idag, så man borde från samhällets sida då fundera på hur löser man problemet med alla de här ungdomarna. För folkhögskolan är ju egentligen rätt plats för dem. Det är ju helt rätt, så att de ska ju gå här, men det krävs extra resurser så att de får det här stödet de behöver ha utanför lektionerna. (Ekonomiansvarig, folkhögskola G)

Länge var internatet något som förknippades med folkhögskola och var en viktig beståndsdel i den helhet, den pedagogiska miljö, där dagens undervisning kunde ventileras i samkväm på kvällarna. En tanke var att en folkhögskolevistelse inte bara skulle ge kunskaper, utan också bidra till växande och utveckling av personligheten (Svanberg, 1992). Internatet förekommer fortfarande på en stor del av folkhögskolorna, även om det inte som förr är en självklar del av det som förknippas med identiteten.

Men där det finns ingår internatet som en del av det pedagogiska innehållet. På folkhögskola H var det cirka 80 deltagare som bodde på skolan och lagade mat gemensamt. De organiserade sig i matlag, så att några personer åt gången lagade till hela kursen. Att människor med olika bakgrund ska leva tillsammans ger i sig utmaningar. Att gå in och hantera konflikter sätter igång grupprocesser, som ställer stora krav på lärarna, berättade rektorn på folkhögskola H. Rektor på folkhögskola D gav en bild av vad det kan innebära:

När jag kom hit hade vi mycket strul med internatet. Vi förde samtal och hade utvärderingar. Det har varit jättespännande. Internatet idag fungerar inte smärtfritt, för det är en massa ungdomar som ska bo ihop ... Alltså; hälften diskar, hälften diskar inte, men det är roligt för när vi tagit i det, händer det saker.

Samvaron på folkhögskolorna kretsar kring de aktiviteter som skolan kan erbjuda. Förutom själva studierna innebär de gemensamma måltiderna ett viktigt inslag i det som kan sägas utgöra den pedagogiska miljön på en folkhögskola. Därför var rektorn på folkhögskola F bekymrad när man varit tvungna att ta bort kvällsmaten för att inte höja internatavgifterna:

Den sociala gemenskapen är att man lever i sina studier. Och då betyder det att om vi inte har kvällsmåltider så luckras skolan upp för tidigt på dagen ... Om vi har kvällsmat så ingår de i ett sammanhang till 17.30. Om vi inte har kvällsmat så tar det sociala sammanhanget slut kanske två eller klockan tolv. Så vi får en sämre skola.

Det går inte att förutsätta att internaten är något som löser sig självt utan det är hela tiden en pedagogisk verksamhet. Exemplet visar dock att internatet hör hemma i bilderna av vad en nutidsanpassad folkhögskoleidentitet skulle kunna innebära.

### **Sammanfattning:**

De nya statsbidragsbestämmelserna sedan 1991 har tvingat många folkhögskolor att ompröva sina relationer till omgivningen och till staten. För flera har satsning på marknadsföring och diversifierad utbildning varit sätt att gardera sig mot sänkta statsbidrag. Men de skolor, som har flera sökande till varje plats, kan inte utnyttja det, eftersom statsbidragen tilldelar skolorna ersättning för ett visst antal elever. Alltmer av ansträngningarna inriktades på att fylla deltagarveckorna och sedan inte förlora dem under terminen, samt att i ökande grad göra sig oberoende av statsbidragen.

Relationerna till omgivningarna styrdes i allt högre grad av ekonomin: kompletterande intäkter genom konferensverksamhet, vandrarhem etc. krävde att en typ av kontaktnät byggs upp. Olika utbildningsprojekt utanför folkhögskolekurserna krävde andra kontakter. Det kunde röra sig om samverkan i ett geografiskt basområde, inom regionen eller kommunen, men även samverkan och nya former av partnerskap inför konkurrens om uppdrag. De flesta kontakterna byggde på tidsbegränsade uppdrag eller projekt. Det förutsatte därför ett arbete med underhåll av kontakterna och förnyelse av projekten. Det finns exempel på hur styrelserna i ökande grad sätts samman strategiskt utifrån möjligheterna att få förankring som möjliggör intäkter.

De nya relationerna till omvärlden har fått konsekvenser för folkhögskolornas organisations- och handlingsformer internt. Framför allt har många rektorer fått andra uppgifter. Därför efterfrågas andra kompetenser än de traditionella när nya rektorer anställs. Erfarenhet från näringsliv och personaladministration har förts fram på bekostnad av folkhögskolemeriter.

Även lärarna mötte andra krav. På flera folkhögskolor engagerades lärarna i att göra ansökningar och försöka dra in uppdrag till skolan. De har ibland fått större ekonomiskt ansvar, bland annat vid antagning av nya deltagare. Hanteringen av ekonomin har fått en alltmer framskjuten plats på skolorna. De ekonomiansvariga har större inflytande och frågan om ekonomin har i allt högre grad blivit allas angelägenhet.

Förändringar i yttre relationer och inre organisering har bearbetats i reflektioner och diskussioner om folkhögskolornas identitet. Idylliserande föreställningar, som fortfarande förekommer om folkhögskolan, står i vägen för förnyelse, hävdade några rektorer. De hör till dem som lyckats genomföra störst förändringar på de folkhögskolor där de verkar. Men samtidigt som de vände sig mot vissa av föreställningarna har de också visat att de kunnat använda delar av den traderade historien för att genomdriva ifrågasatta förändringar.

Den särart folkhögskolan hävdar har byggts upp i relation till det övriga skolväsendet. Möjligheten att ge behörigheter för högskolestudier har styrt folkhögskolorna till ett kursinnehåll som i mycket liknar gymnasiets. Det liknar den process som under tidigare decennier förde innehåll och pedagogik nära realskolans.

Ett viktigt inslag i folkhögskolornas särart var att de kunde bygga sin undervisning på vuxna och motiverade deltagare. De vände sig till individer som själva valt att söka till folkhögskola och kom dit med ett visst mått av livserfarenhet. Detta förstärktes från 1970-talet när utbildning började betraktas som en jämlikhetsfråga. Folkhögskolorna fick äldre deltagare med ett stort mått av erfarenheter i bagaget. Från 2000 har ett trendbrott i andra riktningen skett med en markant ökning av unga deltagare. Det har utmanat lärarnas föreställningar om hur de kan bedriva undervisning. Men det har också utmanat föreställningen om frivillighet. Det förekommer att folkhögskolor tar emot deltagare vars deltagande är villkorat på olika sätt. På en del av de här undersökta folkhögskolorna såg man detta som en del av själva problemet och gick inte in i satsningar eller projekt som innebar att man får deltagare som inte gjort ett eget val. På andra folkhögskolor hyste man däremot en stark tilltro till folkhögskolans helande kraft och närde förhoppningar om att de, som inser att de går på en annan skolform, skulle ha chans att utvecklas.

På de folkhögskolor, som har internat, är detta fortfarande en viktig beståndsdel i en pedagogisk miljö. Men internatet är inte självgående och inte konfliktfritt. På en av folkhögskolorna var det särskilt påtagligt att det skulle behövts mer resurser.

Det fanns en stark tilltro till folkhögskolornas förmåga att hantera unga med problem. I de fall de misslyckades eller tvingades säga nej till studerande definierades det i termer av brist på resurser. Samtidigt som många uttryckte sig i termer av solidaritet fanns det en vaksamhet mot att kommuner försöker lasta över unga med problem på folkhögskolor. Att folkhögskolan är rätt plats håller på att bli en accepterad del i tanken på särarten.





## KAPITEL 9

# MYSTERIET MED SÄRSKILDHETEN – RESULTAT OCH DISKUSSION

En utgångspunkt i denna avhandling har varit att relatera den pågående anpassningen till förändrade omständigheter under tidigare perioder av anpassning. Varje anpassning har föregåtts av och har skett under en period av destabilisering. Brytningarna, som jag har kallat dem i kapitel 3, har inneburit förändringar i organisationsfältet, ibland i de interna relationerna, andra gånger i relation till omgivningen och varje gång med skiftande konsekvenser för folkhögskolornas och organisationsfältets del.

- På vilka sätt har olika brytningar kastat ljus över frågan om organisationsfältets – och folkhögskolornas – anpassning till rådande omständigheter?
- Vad har studiet av brytningarna resulterat i när det gäller vår förståelse av folkhögskolans särskildhet och sätten på vilka denna varit en aktiv del i forrådet av fältet.

Det avslutande kapitlet skall diskutera dessa frågor och sammanfatta avhandlingens resultat.

\*\*\*

### **Beroendet av staten och det politiska systemet**

Beroendet av staten och det politiska systemet har under tidens gång gjort sig gällande på olika sätt under folkhögskolornas historia. Inledningsvis fanns inom den välbärgade bondeklassen en negativ syn på den statliga högre utbildningen, man ville inte ha statlig inblandning i den utbildning man ansåg sig behöva. Den ekonomiska utvecklingen drev på böndernas behov av utbildning i ekonomi och representationsreformerna under 1800-talet var en drivande kraft bakom deras vilja att skaffa sig medborgerlig bildning och därmed starkare politiska före-

trädare. När de första folkhögskolorna startade hade de också stöd i inflytelserika grupper i landsting, kommuner och riksdagen. De kunde därför räkna med att få stöd med offentliga resurser till de egna skolorna.

1872 fick folkhögskolorna även statsbidrag för första gången. Önskan att folkhögskolorna skulle vara oberoende av staten, som fanns i initialskedet, var därmed brutet. En del representanter för folkhögskolestyrelser drev själva frågan om bidrag i riksdagen (Swensson, 1968, s 185). Samtidigt med kraftigt höjda statliga bidrag 1912 inrättades en statlig folkhögskoleinspektörstjänst och några år senare, 1919, beslutade riksdagen om en statlig folkhögskolestadga. I och med att staten tog över en större del av finansieringen innebar det också att staten tillsammans med kommun och landsting fick en nyckelroll när det gällde att bestämma vilka folkhögskolor som skulle få statsbidrag, och därmed vilka folkhögskolor som skulle vara möjliga att driva.

Det här går att diskutera i termer av en brytning i flera avseenden. Huvudmännen i folkhögskoleföreningarna hade ändrat ståndpunkt. Staten hade förändrats till att mer aktivt gå in i, ta kontroll över och bygga ut utbildningsväsendet. Det var en annan "stat". Representationsreformerna hade släppt in andra grupper, framförallt självägande bönder, i riksdagen. Och inom folkhögskolorna var det nu inte bara huvudmän utan en grupp stridbara föreståndare och lärare som blivit en kraft att räkna med. Här finns inga direkta kausala samband, men en rad förskjutningar som leder fram till att staten har intresse av att i högre grad bidra till finansieringen av folkhögskolorna, men också att få insyn och kontroll.

Hur påverkades organisationsfältet? Huvudmännen slapp betungande kostnader, lärarna fick tryggade anställnings- och pensionsvillkor. För lärarna kan det ha varit ett viktigt led i professionaliseringssträvanden. Lära rföreningen representerade lärare och rektorer. Den första folkhögskoleinspektören var samtidigt rektor på en folkhögskola och då han utnämndes till inspektör var han också ordförande för lära rföreningen. De som kom att verka som folkhögskoleinspektörer fick förmodligen också en speciell ställning inom lära rföreningen där de också var med. Oenigheterna var ofta stora och inspektören stod inte neutral. Kan staten på det viset ha påverkat styrkeförhållandena i lära rföreningen, eller hade inspektören och lära rföreningen lyckats flytta fram egna positioner? Det är frågor jag inte har svar på, men som kan vara värda att fundera över.

För organisationsfältet innebar att omfattas av ett statligt regelverk en form av tvingande isomorfi. Lärarföreningen hade arbetat för att homogenisera fältet och en del av de motsättningar som förekommit på lärarmötena, slapp man nu, då det istället gick att hänvisa till regelverket och inspektören.

När det gällde stöd till folkhögskolan fanns däremot ett enigt s.k. folkhögskoleparti, dit riksdagsledamöter från flertalet partier med egna erfarenheter från folkhögskolor kunde räknas in. Lärarföreningen hade alltså både stöd hos inspektören och hos en grupp riksdagsmän. Därför går det inte att se det enbart som en fråga om att bli beroende av staten. Folkhögskolorna kunde dra nytta av tryggare ekonomi och den eventuella legitimitet det kunde innebära att erhålla statliga bidrag.

## Klassegregerade skolor

Enligt ursprungstanken skulle folkhögskolor enbart vara till för män ur jordbrukararistokratin. En brytning med detta inleddes 1882 när statliga stipendier för mindre bemedlade inrättades eftersom elevunderlaget sviktade. Från början fanns en tydlig vilja på skolorna att hålla tjänstefolkens och de lägre klassernas ungdomar borta, bl.a. ville man därför ha elevavgifter. Men samtidigt var det nödvändigt att fylla sina kurser för att få ekonomin att gå ihop. Stipendierna var inledningen till en utskiftning av elever. Jordbrukararistokratin tappade gradvis intresset för folkhögskolorna och skickade sina söner till läroverk, realskolor och kommunala mellanskolor.

Det var istället den fattigare jordbruksbefolkningen som kom till folkhögskolorna när det fanns möjlighet att få stipendier. När folkrörelserna fick upp ögonen för folkhögskolornas potential var det för att de insett betydelsen, på samma sätt som tidigare jordbrukararistokratin, av att förbereda ”sina” ungdomar för insatser inom det politiska systemet eller föreningslivet. Vad kan ha funnits bakom steget att starta egna skolor? Kanske ville folkrörelserna och frikyrkorna utbilda medlemskadrer, kanske behövde de erbjuda medlemmarna någon form av utbildning. Det som framkommit om folkhögskolornas spridning tyder på att de var komplementärt spridda och att de hade en slags regional betydelse också. Vad var det som lockade med folkhögskola? Vad var det för särskildhet de kan ha eftersträvat när de startade egna folkhögskolor? Det kan ha varit att skolformen gav stor frihet att utforma innehållet efter egna behov. Det kan också ha varit sättet att undervisa som lockade, den frihet som fanns att utforma undervisningen. Det kan också ha varit delvis samma skäl som en gång

fick de besuttna bönderna att starta folkhögskolor: de möjligheter rösträtts-reformerna gav skulle tillvaratas genom att flytta fram gruppens/klassens positioner.

Hur möttes detta från organisationsfältets sida? Organisationsfältet var sammansatt av olika intressen, vilket också måste ha påverkat huruvida de välkomnade förändringarna. Ingen kunde bortse från att folkrörelsernas växande styrka i början av 1900-talet förändrade samhällsklimatet. Nu var det andra än böndernas representanter som valdes in i riksdag och politiska församlingar. Folkhögskolorna, om de fortsättningsvis ville ha elever, behövde förhålla sig till det nya. Organisationsfältet förändrades därmed, det blev mera differentierat och kom att svara mot olika befolkningsgruppers behov. Även om det är folkhögskolor tillhörande arbetarrörelse och nykterhetsrörelse, som låtit tala om sig mest, var det en mångfald av rörelser som startade egna folkhögskolor och den största enskilda kategorin rörelsefolkhögskolor var kyrkliga folkhögskolor.

Utbildningssystemet byggdes ut och folkhögskolorna fick elever som av olika skäl inte hade möjlighet att gå på läroverk. På 1930-talet började folkhögskolorna definiera sig som skolor där olika klasser möttes. Det passade väl in i folkhemsretoriken och det regeringssamarbete som försiggick mellan bondeförbundet och socialdemokraterna, men i realiteten hade böndernas riksdagsrepresentation allvarligt försvagats av urbaniseringen och folkhögskolepartiet ändrade sammansättning i liberal och socialdemokratisk riktning.

## Kvinnorna i folkhögskolorna

När några folkhögskolor började ge sommarkurser för kvinnor, var det utifrån ett maternellt bildningsideal och enligt principen om särhållande av kön. Samma bildningsideal förekom i de få kvinnofolkhögskolor som uppstod under 1800-talet. Även om det fanns flera tidiga kvinnofolkhögskolor och sommarkurser för kvinnor, var det först när platserna på vinterkurserna inte kunde fyllas med manliga sökande under 1920-talet, som kvinnorna också fick tillträde i större utsträckning. Innan dess var det enstaka folkhögskolor som hade gått före och erbjudit samundervisning för kvinnor och män. Sommarkurserna för kvinnor var inte en prioriterad verksamhet från huvudmännens sida och samma gällde kvinnofolkhögskolorna, som fick läggas ned efter ett par år. Ändå växte antalet kvinnor på folkhögskolorna snabbt. 1915/16 var de fler än männen, om man utgår från antal och inte tar hänsyn till att vinterkurserna var något längre. Särskilda kvinnokurser levde vidare längre fram, men då i form av

preparandkurser. Vissa preparandkurser, för sjuksköterskor exempelvis, var enbart för kvinnor, medan kurser för tillträde till polisutbildning var enbart för män. Folkhögskolorna var en i huvudsak patriarkal miljö, men kvinnor kunde använda folkhögskolorna för sina syften, att komma vidare till yrkesutbildning. Sjuksköterskekurserna var den preparandkurs som gavs på flest folkhögskolor.

Trots att antalet kvinnor på vinterkurserna från mitten av 1930-talet översteg männens antal, rådde fortfarande patriarkala strukturer inom organisationsfältet. Familjemodellen med föreståndare och husmor är ett exempel. Det tog sig också uttryck i en manlig dominans bland rektorer och ämneslärare och inom lärarföreningen. Den patriarkala karaktären utmanades på allvar först under 1960-talet från både elevföreningar och lärare och under 1970-talet med föreningen Progressiv Folkhögskola.

## Betygen och pedagogiken i folkhögskolorna

Frågan om betyg var omstridd. Från början var avståndstagandet till betyg och examination ett sätt för folkhögskolorna att göra en tydlig demarkation mot övriga skolsystemet och framförallt läroverken. Frågan hade pedagogiska implikationer. Avsaknaden av betyg möjliggjorde den speciella pedagogiska praxis som utvecklades på folkhögskolorna. Blandningen av teoretiska och praktiska inslag, samtals- och diskussionslektioner och ämnesövergripande studier. Varför kom frågan om betyg upp? Rekryteringskris brukar anges som omedelbart och utlösande orsak. Det går att sätta betygsfrågan i samband med fler förändringar: urbaniseringen där alternativet att komma tillbaka till gården inte fanns kvar för många och utvecklingen mot ett mer komplext samhälle, där utbildning förutsattes inom många verksamheter.

1927 aktualiserade den statliga folhögskoleutredningen betygsfrågan genom förslag om anpassning till det allmänna skolsystemet, men inget bindande beslut fattades i riksdagen för folkhögskolorna. De skulle få besluta själva. Då hade redan många skolor infört betyg. Lärarföreningen var splittrad och lyckades aldrig komma till något eget beslut.

Motståndarna mot införande av betyg ansåg att det skulle innebära en brytning med den pedagogik som blivit kännetecknande för folkhögskolorna. Det utmanade särskildheten. Betygsättning kunde föra med sig att man importerade även annan pedagogisk praktik från det reguljära skolsystemet, och att kursinnehåll och läroböcker anpassades. Detta medförde att den pedagogiska

aspekten av skolformens identitet försvagades. Det skulle få till följd att folkhögskolorna fick underordna sig andra skolformer. Och underordningen i förhållande till andra skolformer skulle göra att det blev än svårare att försvara särarten och demarkationsgränsen mot andra skolformer. Detta visade sig senare när många folkhögskolor inriktade sin undervisning på realskolekurser och preparandkurser. Då anpassades kursinnehåll och läroböcker så att de överensstämde med realskolans och preparandkurserna utformades efter de yrkesutbildningar de förberedde för. Förutom att något allmänbildande ämne fick ingå i preparandkurserna vilade särskildheten då huvudsakligen på folkhögskoleinternatet.

Nästa gång staten lade sig i betygsfrågan var 1958, då den nya folkhögskolestadgan fokuserade på bildningsmålen. I fortsättningen fick folkhögskolor inte sätta betyg, men någon form av bedömning fick förekomma som ”omdömen”. Med de omdömen som utformades och den särskilda kvoten till högskolestudier fick folkhögskolorna anledning att anpassa sig till gymnasieskolornas kursinnehåll liksom man tidigare hade anpassat sig till realskolans och med möjligheten att ge behörigheter har anpassningen blivit än större.

## Folkhögskolorna i ett utbyggt skolsystem

Successivt anpassade sig folkhögskolorna till att komplettera parallellskolesystemet, först genom att förbereda för realskoleexamen, senare genom att även utvidga studierna till en andra eller tredje årskurs för att konkurrera med realskolan. 1962 upphävdes parallellskolesystemet med grundskolans införande, 1968 startade Komvux och 1971 kom det nya gymnasiet. Hittills hade folkhögskolorna haft en uppgift som komplement till ett ofullständigt utbyggt utbildningssystem. Hädanefter skulle inte det behövas och de riskerade därmed att hamna helt vid sidan av och i otakt med tiden.

Då, på 1960-talet hade efterkrigstidens stora barnkullar gått igenom skolsystemet. Det var en tid av ifrågasättanden; välfärdsbygget, det bestående, socialdemokratin, familjen. Folkhögskolorna var då en traditionstyngd institution. Parallellskolesystemets brister hade kontinuerligt försett dem med elever. De nya strömningarna gav sig till känna när folkhögskoleeleverna ville ha demokrati och lärarna organiserade sig i Progressiv Folkhögskola. Flera av deras medlemmar blev invalda i ledningen för lärarförbundet. Progressiv Folkhögskola band samman tidens radikala tankar med de delar i folkhögskolornas historia där

skolformen stått för något nytt i förhållande till utbildningsväsendet och samhället. Arbetsgruppen för Progressiv Folkhögskola omdefinierade vad som var folkhögskolornas uppgifter utifrån rådande samhällsförhållanden och verkade för en pedagogisk förnyelse. Folkhögskolorna befann sig åter i takt med tiden.

Hur var denna brytning möjlig? Ett sätt att se på förändringar i organisationsfält eller organisationer är att utgå från att de behöver eller vill bli något annat. Sahlin-Andersson (1996) menar att för att förändring ska ske behöver det finnas något man vill likna. Progressiv Folkhögskola kom i rätt tid – dess medlemmar var bärare av strömningar i tiden och lyckades använda historien för att visa att det var de som byggde vidare på traditionerna.

Även om det fanns motsättningar inom lärarföreningen, dominerade Progressiv Folkhögskola SFHL under en tid och genom att de lyckades påverka utformningen av den nya målparagrafen i folkhögskolestadgan blev den syn på folkhögskolans uppgifter det som kom att gälla framöver. Fenomenet Progressiv Folkhögskola, och det arbetsgruppen stod för, var påverkat av tidens rörelser. De förändringar de initierade kom inte uppifrån eller inifrån, utan är snarare ett exempel på hur mimetisk isomorfi kan uppträda inom ett organisationsfält.

## Avregleringen

I samband med avregleringen 1991 skedde en rad förändringar som folkhögskolorna fick förhålla sig till. Skolöverstyrelsen avvecklades och därmed den särskilda vuxenutbildningsenhet som funnits där. Myndighetsansvaret för folkhögskolorna och studieförbunden fördes över till Folkbildningsrådet, som skulle förvalta statsbidragen, ha tillsyn och utvärdera verksamheten.

Den långa period folkhögskolorna haft med huvudsakligen offentlig finansiering har sätt att förhålla sig till sin verksamhet, att organisera arbetsuppgifterna på skolorna, att förhålla sig till och definiera hur elever, utvecklats. I den typ av institutionalisering som skett, har det varit betydelsefullt hur finansieringen utformats, hur relationerna inom skolan utvecklats och hur uppgifterna definierats. Detta har utvecklats i en viss institutionell omgivning som byggde på regler och förgivettaganden som få tänker på förrän det uppstår en situation när de bryts.

En innebörd av att leva i en institutionell omgivning är att när den förändras, förändras också sådant som normsystem och kategoriseringar. Saker får nya innebörder och det ger utslag i betydelseförskjutningar. Men många av oss rör oss redan inom flera institutionella omgivningar. Det gäller också folkhögskolor. De som arbetat på nykterhetsrörelsefolkhögskola har omfattat sin rörelses referenssystem samtidigt som de också känt sig hemma i en folkhögskolevärld. På en frikyrklig folkhögskola har andra referenssystem samexisterat. En del institutionella omgivningar kan samexistera konfliktfritt och harmoniera med varandra. Andra skaver mot varandra och ger upphov till dilemman.

Marknaden är en form av institutionell omgivning, där relationer till omgivningen bestäms av konkurrens och vi möts som kund eller säljare. Har det betydelse att verka inom en marknad, ändrar man referenssystem då? Kommer man att tillhöra den institutionella omgivningen också? Det är inte något jag kan svara på, däremot undra över. Det som föreföll logiskt och rimligt ur ett marknadsperspektiv, skulle kanske inte göra det ur ett folkhögskoleperspektiv. Jag tänker på uttalanden som exempelvis: "... för att behålla en stor volym och bra kvalitet måste man jaga nya marknader" /"Man är företagsledare. Vi klarar inte vår verksamhet enbart med skolan." /"...då gäller det att ha en personalstyrka som är flexibel som man kan använda och även att man kanske då inte anställer folk ... utan kan ha projektanställningar".

Men mycket av det som sägs är inte unikt för folkhögskolorna och mina intervjuer. Det som sägs, är också möjligt att säga på många andra platser, inom sjukvården, på arbetsförmedlingen och inte minst inom utbildningssystemet. Det hör samman med ett samhällsklimat och politiska strömningar som en del av oss fortfarande kan känna oss främmande inför. Det går att tala om detta som ett frammbrytande – eventuellt nytt – meningssystem som genomkorsar och ger sig till känna i olika organisationsfält, bland annat i folkhögskolornas.

En offentlig verksamhet har ansetts vara del av en större politisk administrativ organisation och knuten till en plats eller ett område. Det har byggts på varaktiga relationer med medborgare, och som medborgare kan man ställa vissa förväntningar på det offentliga. Ett företaget däremot har relationer till leverantörer och kunder av en mer tillfällig karaktär och i form av affärstransaktioner (Lundkvist 2006; Forssell & Jansson, 1996, s 96-97). Det är här, där normsystem och kategoriseringar skiljer sig åt så totalt, vi kan få lite problem. Folkhögskolorna är, i detta sammanhang, att betrakta som en hybrid med ursprung och form som en



förening, med krav på självförvaltning som haft drag av företag och med statligt regelverk och finansiering som offentlig verksamhet. Den balans som funnits har, allteftersom den statliga styrningen ändrats, alltmer kommit att förskjutas och närma sig företagets institutionaliserade form.

Jag menar att det skapar problem när dessa olika normsystem eller kategoriserigar ska smälta samman. Ändå är det vad de som arbetar på folkhögskolorna behöver göra, exempelvis när de å ena sidan drar en demarkationsgräns kring sin verksamhet och bestämmer att de tar hand om dem som missgynnats i skolsystemet – å andra sidan måste se till att de får full kostnadsteckning. Liknande dilemman kan de som arbetar inom skolan eller någon annan konkurrensutsatt del av offentlig sektor ställas inför.

I stora delar av västvärlden har det institutionella landskapet för utbildningssystemet ändrats. Tidigare var stat och professioner dominerande aktörer. Det var huvudsakligen ur politiken som förändring initierades och det antogs att organisationernas likformighet var en väg till legitimitet för att säkra stöd och resurser. Relationerna knutna till uppdrag hör hemma i en institutionell ordning med andra utbytesrelationer. Rowan (2006, s 18-20) pekar på vikten av att utsträcka institutionell analys av utbildning till att även omfatta utbytesförhållanden på marknaden.

## Vad har förändrats?

Fortfarande går det alldeles utmärkt att uttrycka särskildheten och demarkationsgränserna mot omgivande fält. Men har då ingenting förändrats? Under intervjuerna framkom att rektorer får lägga allt mera kraft på att skaffa uppdrag, ofta relativt kortvariga, eftersom med den offentliga sektorn som uppdragsgivare i allt högre grad också kommit att arbeta med upphandling, ”Så att man har ständiga konkurrenter och vi måste hela tiden visa att vi är bättre”. De som inte redan byggt upp nätverk får satsa på det nu, precis som rektorn på folkhögskola G, som hade bjudit in kommunledningen från de två närliggande städerna och hade haft arbetsförmedlingens chef där för att prata om möjligheter. Men det mest påtagliga är exempel på hur lärarna involveras i utarbeta anbud för att konkurrera om uppdrag och se till att de genomförs.

Det här ger också utslag i andra förhållningssätt gentemot lärarna och deltagarna. Ett sätt att hantera frågan om deltagare är att låta lärare själva ansvara för antagningen. Då får de ansvaret för att de antagit eleven och det blir i högre grad

lärarens ansvar hur han/hon klarar sig: ”har man antagit en elev så har man antagit en elev och då är det ju inte jag som antagit den eleven, som är besvärlig kanske”. På andra folkhögskolor finns liknande planer som ger större inflytande i skolornas ekonomi via grupper som planerar och genomför olika delar av dess verksamhet. Den performativa kraften i sådant ansvarstagande kan antas vara stor (Ball 2003).

Nätverk är formen för hur man bevakar marknaden. Dessa nätverk är mycket större för rektorer och personal på skolor inbegripna i uppdragsjakt än för dem som ännu inte kommit igång. Nätverken byggs på flera sätt. Ofta spontant utifrån de aktuella projektens samarbetsmöjligheter, men ibland mer systematiskt. Ett sätt är att utnyttja regionen eller länets samarbetsmöjligheter mera intensivt än förut, att folkhögskolorna presenterar sig som tillhöriga ett geografiskt område och dess resurser tillsammans med regions- eller länsmyndigheterna. En av de åtta skolorna hade uppvaktat den egna kommunen för att skapa en gemensam geografisk bas på det viset. Ett annat sätt är att inordna huvudmannens styrelseledamöter i de egna nätverken, så att de också kan göra mera direkt nytta än att fatta övergripande beslut. Det sistnämnda kan ses som en förnyelse av den vertikala legitimitet (Scott 2008, s 60), som folkhögskolor i mycket riktat mot staten. Exempler på geografiska baser kan exemplifiera horisontell legitimitet, som varit vanligare tidigare, men nu tar sig nya former.

### **Motrörelser**

Mitt material visar att förändringstakten och flera inslag av intentionerna bakom avregleringen har bromsats upp. Några rektorer som drivit på alltför expansivt har slutat och ersatts av andra, mer förankrade i folkhögskoletraditioner. Och även om lärarråden formellt inte har samma roll som tidigare fanns i mitt lilla urval flera exempel på hur rektorer stött en reträtt från löneskillnader och individuell lönesättning. Tanken i samband med avregleringen, att folkhögskolorna i fortsättningen skulle ledas av styrelser och huvudmän, har i praktiken kunnat urholkas på en del folkhögskolor där istället lärare och rektorer utbildar styrelserna så att de får inblick i och delar deras perspektiv.

### **Är särarten produktiv?**

Det återstår att se hur särarten i en institutionell logik karakteriserad av konkurrens om deltagare ska utformas. Alla skolorna i min undersökning hade ökat resurserna för marknadsföring, dels för att påverka potentiella deltagare, dels för att påverka lärarna att identifiera sin egen verksamhet tydligare.

Diskussionen om identitet i relation till uppdragen och den nya styrningen var mycket trevande bland lärarna. Däremot fanns det en större självklarhet när det gällde att diskutera folkhögskolans betydelse när det gällde de unga deltagare som kom med en historia av skolmisslyckanden. Sedan en längre tid förekommer att kommuner betalar för att ungdomar ska få en chans på folkhögskolan istället för på gymnasiets individuella program. Utifrån detta var det många som definierade folkhögskolornas berättigande idag, exempelvis ”det är en annan generation som kommer hit, det tycker jag i grunden har förändrat, samtidigt är det spännande för att det är ju mycket yngre folk som kommer hit som har övervintrat eller sovit igenom, om man får uttrycka sig så totalt, och av olika skäl inte funnit sig tillräta i gymnasiet”. Och det återfinns i en slags folkhögskoleanda en uttalad ambition att hjälpa svaga i samhället. Det kan till och med motivera att det inte är frivilligt, som annars varit en stark tradition att betona. Särskilt lärarna gav uttryck för att folkhögskolan kan göra något för dessa individer, som det reguljära skolsystemet inte klarat av.

### Avhandlingens bidrag

Så är jag till sist framme vid den ofrånkomliga frågan: vad kan då vara mitt bidrag i relationen till tidigare forskning? Med denna avhandling har jag velat förklara hur några av dagens folkhögskolor hanterar förändrade omständigheter, men samtidigt försökt förklara det som är nu, med det som var då. En stor del av de förändrade omständigheter dagens folkhögskolor har att förhålla sig till är inte bara begränsade till dem. I allt högre grad verkar folkhögskolorna inom samma utbildningsmarknad och konkurrerar om samma uppdrag som andra verksamheter inom utbildningssystemet. Mitt bidrag, menar jag, är att lyfta fram särartskonstruktionerna som en del av en pågående förändringsprocess och istället för att se relationen ideal – verklighet som en motsättning, går det att se särartskonstruktioner som något som används produktivt för att slå vakt om en särskild plats, i detta fall i förhållande till det reguljära skolsystemet. Det, menar jag, binder samman det som är med det som varit, där det går att se uttryck för den uppfattade särskildheten som griper in i och formar handlingarna.



## SUMMARY

*Out of sync?*

*Folk high schools in a changing field*

Folk high schools were the first schools in Sweden to offer education for adults. The first started 1868 as independent schools. Although increasingly dependent on public funding, they have claimed to remain an autonomous alternative to the regular school-system. Folk high schools have undergone many changes and are quite diverse, yet despite this they have also claimed to have a distinguished identity in relation to the regular school system.

Folk high schools are facing problems adapting to changes introduced in the 1990s, namely new forms of governance and reduced governmental subsidies. Many are economically vulnerable and dependent on external funding. This is only the last one of big changes over time in economic terms and institutional conditions. The aim of this dissertation is to investigate changes in institutional logics and identities over time, in order to learn about how the folk high schools adapted to changes. By employing the concept of organizational field as a tool it has been possible to analyze how the ideas and identities of folk high schools are constructed.

### **Theoretical approach and methodological considerations**

Organizational fields are perceived as organizations with common structures and aims, operating in a nonlocal environment, kept together by a common meaning system and some conviction that they need each other. The concept of organizational fields is one of the fundamental ideas developed within new institutionalism in organization theory. New institutionalism's focus has shifted from the individual organization to interaction between organizations and the environment. The organizational field is kept together "with powerful

structuring forces in the form of cultural frames or patterns of meaning” (Djelic & Sahlin-Andersson, 2006, p 22). One key feature in the development of organizations in a field is the process of homogenization (DiMaggio & Powell 1991). Homogenization is the process by which actions and social relations become more alike through out the field and come to be taken for granted. This kind of institutionalization occurs at sectoral or societal levels. While new institutionalists in general were concerned with how stability and homogeneity is established among organizations in a field, Scandinavian new institutionalists more focused on change. This has given the issue of identity and identity change greater attention, as they see identity as very much dependent on actions taking within change (Czarniawska & Sevon 1996 p 4).

In the case of folk high schools, I have sought to identify fluctuations between change and stability, and especially destabilizing processes that through actions taken are institutionalized in new ways, and thereby form the future. The concept of path dependency (Campbell, 2005) has been important in that respect.

My first purpose is to reconstruct a history of folk high schools which focuses on how their organizational field developed over the decades up to the 1990s. At this time great restructuring changes took place in the Swedish governing system. Especially 1991 is an important year because of the introduction of governing by objectives and results and the abandoning of rule governing. For folk high schools a radical swift in the funding system made their situation economically vulnerable. What can be learned from history in trying to understand how folk high schools as an organizational field met this new situation?

The restructuring experienced by folk high schools is thus part of a broader restructuring of the public sector. However, restructuring and its consequences vary across different public sector fields. The empirical material of the thesis consists of (1) texts documents about historical accounts, and (2) interviews with personnel at eight folk high schools. What connects the historical background and the thematical chapters is the processes in the organizational field and the question of how and with what motivations and dynamics different ideas take shape, materialize, and in some cases, are institutionalized.

## The constitution of folk high schools

In the historical survey the institutional prerequisites are dealt with in an introductory chapter. The first three folk high schools started shortly after one another during autumn 1868. During the next decade a further 28 schools were started. Considering this was a new type of school entirely based on local initiatives, this rapid development is remarkable. One important aspect of the emergence of folk high schools is the institutional change in society as a whole and the role of schools as a symbol of modernisation. Another was the increasing wealth and political self-confidence among farmers, who wanted education, but not the state education offered in latin and humanistics.

Starting autonomous schools for adults presupposed an idea developed in relation to already existing types of schools like the Danish folk high schools and the Swedish educational system. The staff at the different folk high schools were the links between the independent schools. They organized meetings, started a journal, and formed an association where both professional and school issues were considered. Staff relations were very influential in building an organisation field of folk high schools. However, allied with the owners, the organized rich farmers and their political representatives, staffs also looked for protection against economical threats. They turned to the political system at the regional level and the national state. The regions became owners of folk high schools themselves, and the state offered funding. The state also put up a national inspectorate for folk high schools, and national statutes regulating the schools' aims and content of instruction. Although the first inspectors were former headmasters, and the statutes were very much influenced by the teacher staff, it is obvious that folk high schools from then became very dependent upon the political system.

### From schools for farmers to schools for workers and lower middle class.

The following chapter deals with the development during the first fifty years. This period is characterized by industrialization, urbanization, mobilization of social movements and political reforms regarding franchise (representation reforms). The changes in society had a decisive impact on folk high schools. The initial emphasis on the sons of peasant proprietors changed when the daughters were offered seats in special summer courses. Decreased pupil influx was offset by government grants that allowed the poorer strata of farmers to attend the courses. In the beginning of the 20th century social movements started their own folk high schools and so the composition of pupils altered again with higher

intake of workers. The folk high schools were still instruments for young adults who wanted to learn basic knowledge about citizenship, and get some formal educational training, but the social strata taking benefit from this had dramatically changed. Property-owning farmers increasingly sent their sons to grammar schools instead, and besides, their part of the population decreased. These changes were met with resistance and caused tensions and conflicts in the teacher association, but a common identity survived.

### **Folk high schools as a complement to the regular school system**

In the 1920s the number of pupils dropped at the folk high schools for several subsequent years. In the teachers' association the need for change was discussed, both regarding the need to attract youth from the countryside as well as those needing graduate studies. The influx of students increased only in the late 1920s as unemployed workers needed something to improve their future with.

In a period from the 1930s up to approximately 1970 the regular school system couldn't cope with the extended demand for education. That gave folk high schools the opportunity to expand, offering courses that corresponded to those in grammar school or preparing the pupils for higher vocational education (e.g. nursing, social work, police work etc). In spite of one of the earlier fundamental ideas about folk high schools, namely that of not graduating and not giving marks, many schools started to do so in order to meet pupil demands.

The new folk high schools started during these years belonged primarily to different movement organizations, e.g. Free Church communities, the labor movement and the temperance movement. The new folk high schools were still mainly located in rural areas.

In the 1960s compulsory school was extended to 9 years, reducing the number of young pupils with need for further education. The folk high schools then assumed the task of reducing the lack of education among the older generations who had only 6 or 7 years of school.

### **The folk high schools search for purpose**

The expansion of the regular school system, and in particular the establishment of municipal adult education in the 1970s, meant that a most considerable part of the folk high schools' earlier market disappeared. There was a concern for the future and discussions were held on the future purpose for folk high schools.



Despite the uncertainty, the folk high schools continued to recruit new pupils and new schools continued to be opened. When the number of students in the traditional winter course dropped, the folk high schools instead developed short courses and different specialized courses.

In the 1960s student associations at the schools became strong. Also the owners of the movement-based folk high schools united in order to be better able to defend the interests of their schools. Within the teachers' association a radical movement was formed, which for a time was very influential on state regulations and the formulation of aims. The movement looked back in history for inspiration in pedagogical matters as the complementary status to the regular school system had influenced the pedagogical traditions too much. Short and specialized courses were neither seen as pedagogically within the identity of folk high schools with their focus on citizenship and socialization in traditional boarding-schools. These sentiments of the 1970s had a forming impact on many teachers and headmasters still working in the folk high schools.

In the 1980s state funding decreased, and instead folk high schools were allowed to take business commissions beyond state-funded activities. With the reform 1991 the whole school system was decentralized. The authority over folk high schools was handed over to the the Council of Liberal Adult Education who represented the interests of the owners and head masters of all folk high schools and adult study associations. Teachers were, however, left outside. A new form of governance, but also reduced subsidies, had a great impact on schools' finances and how they were run.

### **Effects of changes at the folk high schools**

With reduced government grants most schools were faced with the choice to raise other revenues or reduce activity. In my sample of eight schools, three had taken considerable steps in order to raise revenues, some were looking forward to doing so, with more or less enthusiasm, and one was definitely against the new state governance. Raising revenues could mean (1) a hunt for new students to fill courses by means of advertising and diversified courses; (2) utilizing the boarding schools' facilities in housing to sell conferences and tourist events; and (3) take part in a competition for business commissions available among private firms and public authorities for staff development and social and educational training of people in need of support (eg. unemployed, immigrants, handicapped). Especially the first and second strivings had internal impacts

coming from the opening up of new relations inside the organizational field of folk high schools, as well as into other fields. Competition for contracts gave headmasters a new role. By taking part in competitions they needed to build and sustain far bigger, and other, networks than before. They tried to talk the owners' boards of directors into taking part in networking. They tried to strengthen relations with regional authorities and policy-makers as well as other folk high schools in the region. One of the schools build a similar geographical support system with the municipality of the school.

The more succesful headmasters involved teachers in taking part in the networking for contracts, and further to plan and realize the actual designs of contracts won. The responsibility for some teacher staffs' was very much extended, which ought to have a performative impact on habits and values (Ball, 2003).

At most schools, however, teachers were more affected by a change in the recruitment of new students. Increasingly drop-outs from the regular secondary school have found their ways to folk high schools (paid for by the municipalities). This may, over time, become a radical change of recruitment, as folk high schools mostly have attracted somewhat older, and more study-motivated, people. Talking to teachers and headmasters I realized that these new students may give substance to a reformulation of schools' identity that the new contracting business seem to have more difficulties with. There are *also* some traditions of helping unemployed and other people in need which appeal to a sentiment of equality still living in folk high schools. The socializing traditions of the boarding-school was also seen by some as a possibility for the "healing" of those youngsters that the regular school system failed to help. The identity component of authonomy against the same school system may also be a working part of this. There is also a possibility that the contracting relations to other fields will compete with this task of taking care of the less able. But the organizational field of the folk high schools have coped with such big differences in attitudes before.

## REFERENSER

- Ahlberg, Alf (1943). Folkhögskolan och de svenska folkrörelserna. I Karl Hedlund (Red), *Svensk folkhögskola under 75 år.* (s 245-260). Stockholm Lars Hökerbergs bokförlag.
- Alvesson, Mats och Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion.* Lund: Studentlitteratur.
- Arvidson, Lars (1985). *Folkbildning i rörelse: pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet – en jämförelse.* Stockholms Universitet, Studies in Education and Psychology 16. Malmö: Liber Förlag.
- Arvidson, Lars (1988). Frihet till vad? En belysning av folkhögskolans förutsättningar och utveckling i Lars Arvidson et al. *Folkhögskolans pedagogiska miljö – några teoretiska aspekter på formella och informella bildningsprocesser.* Rapport LiU-PEK-R-129. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Askling, Berit och Nilzén, Göran (2003). *I takt med tiden.* Stockholm: Folkuniversitetet
- Ball, Stephen J. (2003): The teacher's soul and the terrors of performativity. *J. Education Policy*, Vol 18, No 2, 215-218.
- Berndtsson, Rolf (2000). *Om folkhögskolans dynamik: möten mellan olika bildningsprojekt.* Linköping Studies in Education and Psychology. No.75. Linköping: Linköpings Universitet.
- Berndtsson, Rolf (2003). *Nya folkhögskolor. En uppföljningsstudie av de folkhögskolor som blivit självständiga mellan åren 1991 och 2000.* Stockholm: Folkbildningsrådet
- Berg, Gunnar (1993). *Bildning, Skolledning och skolorganisation. En folkhögskolestudie från SLAV-projektet.* Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Berg, Per och Jonsson, Christer (1991). *Strategisk ledning på politiska marknader: opinionsbildning och intern förankring i förvaltningar och folkrörelser.* Lund: Studentlitteratur.
- Berger, Peter och Luckmann, Thomas (2007). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet.* (2:a upplagan). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Boli, John (1989). *New Citizens for a New Society, the institutional origins of mass schooling in Sweden.* Oxford: Pergamon Press.

- Bogårde, Bengt (1974). *Svenska folkhögskolans lärarförening och staten 1902-1970: en studie i organisationsinflytande*. Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, skrift nr. 66. Uppsala: Rabén & Sjögren.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Texter om de intellektuella*. Stockholm; Stehag: Brutus Östlings bokförlag, Symposium.
- Broady, Donald (1988). "Kulturens fält". I: *Masskommunikation och kultur*, NORDICOM-Nytt/Sverige, Nr 1-2, 1988, 59-88.
- Brunsson, Nils (1989). *The organization of hypocrisy: talk decisions and actions in organizations*. Chichester: Wiley cop.
- Brunsson, Nils och Olsen Johan P. (Red) (1990). *Makten att reformera*. Stockholm: Carlssons.
- Brunsson, Nils och Sahlin-Andersson, Kerstin (2000) Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. I *Organization Studies* 2000 21/4 s 721-746.
- Burgman Hans (1968). Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1868-1918 i *Svensk folkhögskola 100 år*. Del 3. Uddevalla: Svenska Folkhögskolans Lärarförening och Bokförlaget Liber.
- Campbell, John L. (2005). Where do we stand? Common mechanisms in organizations and social movements research. I Gerald F. Davis, Doug McAdam, W. Richard Scott, Mayer N. Zald (Red) *Social Movements and Organization Theory* (s 41-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheney, Geroge och Christensen, Lars Thøger (2000). "Self-Absorption and Self-Seduction in the Corporate Identity Game". I Majken Schultz & Mary Jo Hatch, *The Expressive Organization* (s 246-270). Oxford: Oxford University Press.
- Clemens, Elisabeth S. (1993). Organizational Repertoires and Institutional Change: Womens' Groups and the Transformation of U.S. Politics, 1890-1920. I *American Journal of Sociology* 98:755-98.
- Clemens, Elisabeth S. (1996). Organizational form as frame: Collective identity and political strategy in the American labor movement, 1880-1920. I Doug McAdam, John D. McCarthy & Mayer N. Zald (Red) *Comparative Perspectives on Social Movements: Political Opportunities, Mobilizing Structures and Cultural Framings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czarniawska, Barbara och Sevón, Guje (Red) (1996) *Translating organizational change*. Berlin: de Gruyter
- Czarniawska, Barbara och Joerges, Bernward (1996) I *Translating organizational change*. Berlin: de Gruyter
- Czarniawska, Barbara och Wolff, Rolf. (1998). Constructing new identities in established organization fields: Young universities in old Europe.

*International Studies of Management & Organization*, 28(3): 32-56.

- Czarniawska, Barbara (2000). i Hatch, M.J., Schultz M och Larsen, H. (Red) *The expressive organization: linking identity, reputation and the corporate brand*. Oxford: Oxford University Press.
- Czarniawska, Barbara (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Daun, Holger (1997). Omstrukturering av det svenska skolsystemet: Gensvar på globaliseringstendenser eller nationella krav? I *Nordisk Forskning i Sverige*, Årg 2 s 161-181.
- Degerman, Allan (1968). Folkhögskolans idéhistoria i *Svensk folkhögskola 100 år*. Del 2. Uddevalla: Svenska Folkhögskolans Lärarförening och Bokförlaget Liber.
- DiMaggio, Paul och Powell, Walter (1983). The Iron Cage revisited: Institutional morphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48: 147-160.
- DiMaggio, Paul (1991). Constructing an Organizational Field as Professional Project: U.S. Art Museums, 1920-1940. I Paul DiMaggio. & Walter Powell (Red) *New Institutionalism in Organizational Analysis* (s 267-292). Chicago: University of Chicago Press.
- DiMaggio, Paul och Powell, Walter (1991a). Introduction. I Paul DiMaggio & Walter Powell (Red) *New Institutionalism in Organizational Analysis* (s 1-38). Chicago: University of Chicago Press.
- DiMaggio, Paul och Powell, Walter (1991b). The Iron Cage revisited: (s 63-82) Institutional morphism and Collective Rationality. I Paul DiMaggio & Walter Powell (Red) *New Institutionalism in Organizational Analysis* (s 63-82). Chicago: University of Chicago Press.
- Djelic, Marie-Laure och Sahlin-Andersson, Kerstin (2006). Introduction A world of governance: The rise of transnational regulation. I Marie-Laure & Kerstin Sahlin-Andersson (Red) *Transnational governance: institutional dynamics of regulation*. (s 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eliasson, Torsten och Höglund, Bengt (1971) *Vuxenutbildning i Sverige*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Eriksson-Zetterquist, Ulla, Kalling, Thomas och Styhre, Alexander (2006). *Organisation och organisering*. Malmö: Liber.
- Erickson, Herman (1966). Adult education and Swedish political leadership. I *International Review of Education*, Volume 12, No. 2: s 129-143.
- Fligstein, Neil (1991). The Structural Transformation of American Industry: An Institutional Account of the Causes of Diversification in the Largest Firms, 1919-1979. I Paul DiMaggio & Walter Powell (Red) *New Institutionalism in Organizational Analysis* (s 311-336). Chicago: University of Chicago Press.

- Friedland, Roger och Robert A. Alford (1991). Bringing Society Back In: Symbols, Practices and Institutional Contradictions. I Paul DiMaggio & Walter Powell (Red) *New Institutionalism in Organizational Analysis* (s 232-263). Chicago: University of Chicago Press.
- Florin, Christina (1987). Kampen om katedern. *Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Folkbildningens framsyn* (2004). Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Forssell, Anders och Jansson, David (1996). On the Conversion of NON-Business Organizations. I Barbara Czarniawska & Guje Sevón (Red) *Translating organizational change* (s 93-115). Berlin: de Gruyter.
- Greenwood, Royston, Suddaby Roy och Hinings, C.R. (2002). Theorizing change: the Role of Professional Associations in the Transformation of Institutionalized Fields. *Academy of Management Journal* Vol. 45, No. 1, 58-80.
- Hadenius, Stig, Wieslander, Hans och Molin, Björn (1967) *Sverige efter 1900*. Stockholm: Aldus, Bonniers
- Hartman, Per (1993). *Skola för ande och hand. En studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Hedlund, Karl (Red) (1943). *Svensk Folkhögskola under 75 år*. Stockholm: Lars Hökebergs bokförlag.
- Helldén, Arne (1968). Folkhögskolegruppen i riksdagen i *Svensk folkhögskola 100 år*. Del 4 (s 59-225). Stockholm: Liber.
- Henning-Loeb, Ingrid (2006). *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Holmström-Ingers, Malin (1921). Dagligt liv på folkhögskolan. I Herman Odhner (Red) *Svenska Folkhögskolan 1868-1918* (s 63-68). Örebro: Svenska Folkhögskolans Lärareförening.
- Höghjelm, Robert (1992) *Folkhögskolans pedagogiska praxis. En studie av pedagogiska arbetsformer på långa kurser*. Stockholm: HLS
- Ingers, Enoch (1943). Folkhögskolans ställning till stat och ortsmyndigheter. I Herman Odhner (Red) *Svenska Folkhögskolan 1868-1918* (s 69-86). Örebro: Svenska Folkhögskolans Lärareförening.
- Kvale, Steinar (2008/1997). *Den kvalitativa forskningsinterjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Landström, Inger (2004). *Mellan samtid och tradition – folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings Universitet.

- Larsson, Berit (1997). *"Derföre ljus och upplysning äfven för qvinnan"*. Göteborg: Anamma.
- Larsson, Staffan (1995). Folkbildningen och vuxenpedagogiken i Bo Bergstedt & Staffan Larsson (Red) *Om folkbildningens innebörder* (s 35-57). Linköping: Mimer.
- Larsson, Staffan (2005a). Förnyelse som tradition i Ann-Marie Laginder & Inger Landström (Red) *Folkbildning – samtidig eller tidlös? Om innebörder över tid* (s 169-194). Linköping: Mimer.
- Larsson, Staffan (2005b). Kvalitet i Kvalitativa studier i *Nordisk Pedagogik* 25:1 s 16-35.
- Larsson, Staffan (2009). A pluralist view of generalization in qualitative studies. *International Journal of Research & Method in Education* 32:1 s 25-38.
- Lindgren, Lena (1996). *Folkbildningens institutioner: delbetänkande av utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen*. SOU:1996:127. Stockholm: Fritzes.
- Lundkvist, Sven (1977). *Folkrörelserna i det svenska samhället 1850-1920*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Historica Upsaliensis 85, Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Lundin, Anna (2008). *Folkbildningsforskning som fält: från framväxt till konsolidering*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings Universitet.
- Lundquist, Lennart (2006). *Lärarna som demokratins väktare*. Ord & Bild 2006 (3-4) s 100-114
- Löwkrantz, Bo och Fryksmark, Emma (2003). *Särdrag kostar - en studie om folkhögskolornas ekonomiska förhållanden*. SOU 2003:125. Stockholm: Fritzes
- Maliszewski, Tomasz (2003a). On the History of Folk High Schools in Sweden. I Marek Byczkowski, Tomasz Maliszewski, Ewa Przybylska (Red) *Folk High School – School for life* (s 108-120). Wiezyca: Wiezyca.
- Maliszewski, Tomasz (2003b). Folk High School Legislation in Sweden. I Marek Byczkowski, Tomasz Maliszewski, Ewa Przybylska (Red) *Folk High School – School for life* (s 224-230). Wiezyca: Wiezyca.
- Maliszewski, Tomasz (2003c). Progressiv folkhögskola – from the Perspective of an outsider. I Marek Byczkowski, Tomasz Maliszewski, Ewa Przybylska (Red) *Folk High School – School for life* (s 296-303). Wiezyca: Wiezyca.
- Maliszewski, Tomasz (2008). *Den svenska folkhögskolan*. Linköping: Vuxenutbildarcentrum.
- March James och Johan P. Olsen (1984). The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life, *American Political Science Review*, 78 (1984) 734-749.

- McAdam, Doug, McCarthy, John och Mayer, N. Zald (1996). *Comparative Perspectives on Social Movements. Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Framings*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid: Cambridge University Press.
- Meyer, Hans-Dietrich och Brian Rowan (Red) (2006). *New Institutionalism in Education*. Albany : State University of New York Press, cop. 2006
- Meyer, John och Rowan, Brian (1977). Institutionalized Organizations. Formal structure as Myth and Ceremony i *American Journal of Sociology* 83 (2) s 340-363.
- Meyer, John och Rowan, Brian (1978). The structure of educational organizations. I Marshall W Meyer (Red) *Environments and organizations* (s 78-109). San Francisco: Jossey Bass
- Meyer, John W., Scott, Richard och Deal, Terrence E. et al. (1983/1992). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. I Meyer, John & Scott Richard (Red) *Organizational Environments: Ritual and Rationality* (s 45-67). Newbury Park, California: Sage.
- Meyer, John, Boli, John och Thomas, George M. (1987). Ontology and rationalization in the Western cultural account. I G.M. Thomas et al. (Red), *Institutional structure: Constituting state, society and the individual* (s12-17). Newbury Park, Calif.: Sage.
- Meyer, John (1989). Foreword. I John Boli *New Citizens for a New Society, the institutional origins of mass schooling in Sweden* (s xv-xviii). Oxford: Pergamon Press.
- Meyer, John W. och Rowan, Brian (1991). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. I Paul DiMaggio och Walter Powell (Red) *New Institutionalism in Organizational Analysis* (s 41-62). Chicago: University of Chicago Press.
- Mustel, Kerstin (2002). *Från rektorsförening till fackförbund. Svenska folkhögskolans lärarförbund 1902-2002*. Stockholm: Svenska Folkhögskolans Lärarförbund.
- Mustel, Kerstin (2009). *Omsättningen av rektorer på folkhögskola 2003-2009*. Stockholm: Svenska Folkhögskolans Lärarförbund
- Nordgren, Ali (1943). Folkhögskolan och bygden i Karl Hedlund (Red) *Svensk Folkhögskola under 75 år* (s 304-349). Stockholm: Lars Hökebergs bokförlag.
- Odhner, Herman (Red) (1921). *Svenska folkhögskolan 1868-1918*. Örebro: Svenska Folkhögskolans Lärareförening.
- Odhner, Herman (1921). Motstånd. Organisation. I Herman Odhner (Red) *Svenska folkhögskolan 1868-1918* (s 31-43). Örebro: Svenska Folkhögskolans Lärareförening.



- Olofsson, Lars-Erik och Rubenson, Kjell (1986). *1970-talets vuxenutbildningsreformer* Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik Rapport 9/85. Stockholm Forskningsgruppen för vuxenutbildning och återkommande utbildning.
- Paulston, Rolland G. (1980). The limits of educational alternatives. I Rolland G. Paulston (Red) *Other dreams, other schools: folk colleges in social and ethnic movements* (s 256-270). Pittsburgh Pa: The Center.
- Paulston, Rolland G och Lejeune D (1980.) Studying Education in Social Movements i Paulston, R.G. (Red) *Other dreams, other schools: folk colleges in social and ethnic movements* (s 26-48). Pittsburgh Pa: The Center.
- Peterson, Jan (1976). Folkhögskolan en flexibel utbildningsresurs. I Jan Peterson (Red) *Upp till kamp för folkhögskolan.* (s 177-200) Nässjö: Plebs.
- Pfannenstill, Bertil (1968). Elev- och lärarrekruteringen i *Svensk folkhögskola 100 år.* Del 4. (s 9-58) Stockholm: Liber.
- Powell, Walter W., Gammal, Denise L. och Simard, Caroline (2005). Close Encounters: the Circulation and Reception of Managerial Practices in the San Francisco Bay Area Nonprofit Community. I Barbara Czarniawska och Guje Sevón (Red) *Global Ideas: how ideas, objects and practices travel in the global economy* (s 233-258). Malmö: Liber.
- Prop. 1990/91:82 *Om folkbildning*
- Prop 1995/1996 :222 *Vissa åtgärder för att halvera arbetslösheten till år 2000.*
- Prop 2005/06:192 *Lära, växa, förändra. Regeringens folkbildningsproposition.*
- Richardson, Gunnar (1963). *Kulturkamp och klasskamp: ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet.* Göteborg: Studia historica Gothoburgensia, 2.
- Riksrevisionsverket (1999). *Folkbildning Styrning och kontroll.* Effektivitetsrevisionen RRV 1999:44, Stockholm: Riksrevisionsverket.
- Rowan, Brian (2006). Lessons learned and future directions i Heinz-Dieter Meyer och Brian Rowan (Red) *The New Institutionalism in Education* (s 203-215). Albany: State University of New York Press.
- Rubenson, Kjell (1980). Background and theoretical context. I Robert Höghielm och Kjell Rubenson (Red) *Adult education for social change: research on the Swedish allocation policy* (s 1-45). Lund: Liber.
- Rubenson, Kjell (1989). Swedish Adult Education Policy in the 1970s and 1980s. In: Stephen J. Ball and Staffan Larson, (Red), *The Struggle for Democratic Education: equality and participation in Sweden* (s 117-136). New York: Falmer Press.
- Røvik, Kjell-Arne (2007). *Managementsambället: trender och idéer på 2000-talet.* Malmö: Liber.

- Sahlin-Andersson, Kerstin (1996). Imitating by success. The construction of organizational fields and identities. I Barbara Czarniawska och Guje Sevón (Red) *Translating organizational change* (s 69-92). Berlin: de Gruyter.
- Sahlin-Andersson, Kerstin och Sevón Guje (2003). Imitations and Identification as Performatives. I Barbara Czarniawska och Guje Sevón (eds) *The Northern Lights – Organization theory in Scandinavia*. Berlin: de Gruyter.
- Sandin, Bengt, (1986). *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan* Lund: Arkiv avhandlingsserie 22.
- Sayer, Andrew (1992). *Methods in Social Science*. London: Routledge.
- Scott, W. Richard (2001). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Scott, W. Richard (2008). *Institutions and organizations: ideas and interests*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Selznick, Philip (1996). Institutionalism "Old" and "New". I *Administrative Science Quarterly* 41(1996) s 270-277.
- Sevón, Guje (1996). Organizational Imitation in Identity Transformation. I Barbara Czarniawska och Guje Sevón (Red) *Translating organizational change* (s 49-67). Berlin: de Gruyter
- SFS 1912:260 *Instruktion för statlig inspektör för folkhögskolorna*.
- SFS 1919:866 *Kungl. Maj:ts stadga om statsunderstödda folkhögskolor*.
- SFS 1977:551 *Folkhögskoleförordningen*.
- SFS 1991:997 *Förordning om statsbidrag till folkbildningen*.
- Simon, Erica (1989a). *Nationell väckelse och folklig kultur i Skandinavien*. Linköping: Universitetet i Linköping, Fortbildningsnämnden.
- Simon, Erica (1989b). *"- og solen står med bonden op -" De nordiske folkehøjskoleers idehistorie*. Vejen: Askov højskoles forlag
- Sjöman, Lena (2009). Den självupplevda historien – traditionsbärarnas berättelser. I Bernt Gustavsson, Gunnel Andersdotter och Lena Sjöman (Red) *Folkhögskolans praktiker i förändring* (s 35-78). Lund: Studentlitteratur.
- Sjöquist, Eric (1986). *Spelet om Høla. Kulturkamp kring en folkhögskola*. Härnösand: Angermannia.
- SOU 1953:24 *Folkhögskolans ställning och uppgifter. 1946 års skolkommission*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 2003:94 *Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2003:112 *Deltagares upplevelse av folkbildning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2004:51 *Vem får vara med? En belysning av folkbildningens relation till icke-*

- deltagarna*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Strang, David och Meyer, John W. (1993). Institutional conditions for diffusion. *Theory and Society*, 22: 487-511.
- Sundgren, Gunnar (1986) *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare: en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Sundgren, Gunnar (2003). *Folkbildningens särart som fenomen och problem*. I Annelie Andersén, Anna Lundin och Gunnar Sundgren. *Folkbildningens särart?: offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*, SOU 2003:94. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Svanberg Hård, Helene (1992) *Informellt lärande: en studie av lärprocesser i folkhögskolan*. Linköping: Univ 1992
- Swensson, Sven (1968) Folkhögskolan och myndigheterna i *Svensk folkhögskola 100 år*. Del 1. Uddevalla: Svenska Folkhögskolans Lärarförening och Bokförlaget Liber.
- Tengberg, Erik (1968). Folkhögskolans uppkomst i *Svensk folkhögskola 100 år*. Del 1. Uddevalla: Svenska Folkhögskolans Lärarförening och Bokförlaget Liber.
- Terning, Paul (1968). Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1918-1968 i *Svensk folkhögskola 100 år*. Del 3. Uddevalla: Svenska Folkhögskolans Lärarförening och Bokförlaget Liber.
- Tolbert, Pamela S. och Lynne G. Zucker (1996). The institutionalization of institutional theory. I Stewart Clegg, Cynthia Hardy, Walter R. Nord (Red) *Handbook of organization studies* (s 175-190). London och Thousand Oaks: Sage.
- Tornell, Henning (1900). *Berättelse om det sjunde svenska folkhögskolemötet i Göteborg*. Lund.
- Vestlund, Gösta (1992). i Abrahamsson, K & Vestlund, G. (Red) *Hela vuxenutbildningen!: en framtidsbild i historiens ljus* (s 28-63). Stockholm: Brevskolan.
- Vestlund, Gösta (1996). *Folkuppfostran, Folkupplysning Folkbildning*, Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Wahlström, Ninni (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan: vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro studies in education.
- Wass, Karin Lumsden (2004) *Vuxenutbildning i omvandling: Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Weick, Karl (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* Vol 21 No 1 (1976) s 1-19.

Weick, Karl (1979). Drop your tools: An allegory for organization studies. I *Administrative Science Quarterly* 41(2): 301-313.

Åkerlund, Eric (1975). *Storstugan – Historien om den svenska folkhögskolan*. Uddevalla: Författarförlaget.

#### TIDSKRIFTER:

*Tidskrift för Svenska Folkhögskolan*: organ för svenska Folkhögskolans Lärarförening. Lund: 1920-1978

*Folkhögskolan*: organ för Svenska Folkhögskolans Lärarförbund. Stockholm: 1979-

#### INTERNET:

Lära, växa, förändra – En sammanfattning av regeringens proposition 2005/2006:192 <http://www.regeringen.se/sb/d/6277/a/67232> hämtad 2010

# INTERVJUMALLAR

## Rektor

### **Vad är uppgiften som rektor för en folkhögskola?**

vad är det för speciellt med folkhögskola, hur skiljer det sig från andra skolor, hur ser du på ditt uppdrag, hur ser på den här folkhögskolans framtid, villkor och möjligheter?

### **Hur blev du rektor?**

Bakgrund, tillsättning, tjänsten, undervisning

Hur länge tror du att du kommer vara kvar som rektor?

Vad ingår i arbetet?

Hur fördelas arbetet mellan

administrativt arbete, pedagogiskt ledarskap, elevärenden

### **Hur ser en arbetsvecka ut? Vad gör du?**

Beskrivning av arbetsuppgifter konkret Undervisning möten, vilken typ, Vilka är de externa kontakterna? - är det fler än rektor som representerar skolan utåt? Vilka?

Lärare med politiska uppdrag, fackliga uppdrag, annan verksamhet?

### **Vad och vilka har inflytande för verksamheten på den här folkhögskolan?**

Vad gör styrelsen? Hur utses styrelsen? Hur många, hur länge har de olika ledamöterna suttit, vilka andra verksamheter har de kontakt med, kommer det skolan till godo på något sätt? (finns de t.ex. med i kommunfullmäktige, partipolitik, föreningsverksamhet, näringsliv)

Finns det exempel på några initiativ/förslag från styrelsen som genomförts/haft betydelse för verksamheten i skolan?

Huvudmannen (t.ex. landsting, arbetarrörelsen) hur får huvudmannen inblickar i verksamheten, hur representeras huvudmannen i styrelsen, finns centrala nätverk för huvudmannen (landstingsförbund, arbetarrörelsen-LO, etc)

Finns andra som direkt påverkar verksamheten?

Kommunen?

Folkbildningsrådet?

Vem vilka och var tas besluten om skolans verksamhet?

Lärarråd, styrelse hos huvudman?

Varifrån kommer förslagen? Lärarna, styrelsen, huvudmannen, andra kontakter.

### **Uppdragsutbildning**

Hur har verksamheten på skolan förändrats. Allmän linje i förhållande till olika specialkurser. Finns det några principer för vad skolan åtar sig och vad man satsar på?

Har sammansättningen av folkhögskoleelever ändrats? Har det någon ekonomisk betydelse?

För hur lång tid framåt planeras verksamheten? Händer det att kurser inte blir av, händer det att kurser eller uppdragsutbildning måste starta med kort varsel?

# Lärrarrepresentant

## **Hur länge har du arbetat på skolan?**

Vad gjorde du innan? Har du folkhögskolelärarytbildning eller ämneslärarytbildning eller annan utbildning?

Har arbetet som lärare förändrats under den tid du arbetat på skolan?

I så fall hur, i vilka avseenden?

## **Kan du beskriva lärarkåren på skolan**

När det gäller

ålderssammansättning

Utbildning

Facklig anslutning

Sysselsättningsgrad, Tills vidare, vikariat, timlärare

Tjänst i samverkan med andra skolor/ folkbildning

## **Facklig tillhörighet och fackliga frågor**

Hur ser anslutningen ut på skolan – Var är lärarna fackligt organiserade?

Viktigaste fackliga frågor

Inflytande på skolans verksamhet

Hur är lärarnas möjlighet att påverka på skolan, var tas besluten ,

Vilka frågor har man inflytande i?

Hur får lärarna insyn i skolans verksamhet

## **Hur förekommer diskussioner om verksamheten?**

Förekommer någon form av ideologiska diskussioner kring t.ex.

verksamhetsmål, uppdrag

Och målgrupper

Vilka budskap förs fram, varifrån kommer de?

## **Externa Kontakter**

Har lärarna andra kontakter med folkhögskolor (nätverk, SFHL,

Offensiv Folkbildning, Folkbildning i Europa o.dyl)

Vilka kontakter utåt har lärarna (partipolitik, föreningsverksamhet, teater/idrott, annat som innebär externa kontakter, andra utbildningsinstitutioner, annan folkbildning)

### **Uppdragsutbildning**

Hur utses de lärare som arbetar med uppdragsutbildningen? Tillhör de gruppen som varit länge på skolan, eller knyts nya lärare till uppdragen, hur blir då anställningsformen (jag undersöker innan vilken form av uppdragsutbildning som finns)

Skiljer sig uppdragsutbildningen från den andra undervisningen i något avseende:

Deltagarnas sammansättning

Deltagarnas villkor,

Lärarnas arbetsinsats

Undervisningens utformning (integrerade med annan undervisning eller särskild)

Eller:

Är uppdragsutbildningen integrerad med den andra undervisningen

Är uppdragsutbildningen enbart av godo (varför?)

Finns det några risker/negativa sidor med uppdragsutbildning? (vilka?)

### **Folkhögskolans framtid**

Din egen folkhögskola? Hur ser framtidsvisionerna ut? Finns det hotbilder?

Vad ser du för utvecklingsmöjligheter för folkhögskolan som skolform?

Vad i folkhögskolan är det viktigt att slå vakt om?



# Ekonomiansvarig

Hur länge har du arbetat på skolan?  
Har du arbetat med ekonomin hela tiden?

Hur har skolans finansiering ändrat sig under de år du arbetat?  
Hur stor del av verksamheten täcks av statsbidrag och landstings/kommunbidrag?  
Hur finansieras resten? Är det något som varierar? Hur klarar sig skolan ekonomiskt? Vilken verksamhet går bra, vilken går sämre?  
Vet du hur skolans ekonomi varit de senaste 15 åren (åren före och efter avregleringen?)

## **Vem bestämmer i frågor om ekonomin?**

Styrelse, huvudman, lärarråd, rektor, ekonomiansvarig? Hur ser ansvarsfördelningen ut?  
Vad ställer huvudmannen för krav på skolan när det gäller ekonomin?  
Vilka har inblick när det gäller skolans ekonomi?  
Innebär ökat beroende av intäkter något för hur ekonomiska beslut tas? Kan det t.ex. betyda att fler beslut måste delegeras till rektor eller till ekonomiansvarig?

## **Långsiktighet /planering**

Går det förutse skolans ekonomi, planera långsiktigt, eller måste man anpassa sig till snabba förändringar?  
Vad påverkar ekonomin?  
Vad kan den enskilda skolan göra för en stabil ekonomi?  
Vilka andra påverkar ekonomin? Kommun, Folkbildningsråd, huvudman, samverkan, uppdragsutbildning?  
Kan ekonomiska hänsynstaganden styra skolans verksamhet ( Ja/nej, utveckla, ge exempel)

## **Vad betyder det att det är folkhögskola?**

Finns det några speciella hänsyn eller prioriteringar i ekonomin som måste göras just för att det är en folkhögskola? utveckla motivera

## Styrelserепresentant

Hur länge har du varit med i folkhögskolans styrelse? Hur mycket tid tar det arbetet? Innebär det att du representerar folkhögskolan eller folkhögskoleintressen i några sammanhang?

Är du med i andra styrelser, eller har andra förtroendeuppdrag?

Hur är folkhögskolans styrelse sammansatt? Vad representerar de som är med i styrelsen (vad representerar de vilken kompetens, vilka intressen. Finns styrelsemedlemmarna med i andra sammanhang (andra styrelser, näringsliv, förening, parti, myndighet etc)

### **Styrelsemöten**

Hur ofta träffas styrelsen, hur förbereds mötena? Inhämtas synpunkter utifrån? brukar frågor väckas från styrelsemedlemmar eller är det skolans rektor som utformar dagordning och bestämmer vad som ska behandlas?

Har ni några riktlinjer att gå efter när det gäller beslut om folkhögskolan / är det skolans målbeskrivning, huvudmannens, egna visioner om vad som är god verksamhet, eller god folkhögskola?

Vem bestämmer vad på folkhögskolan? Är det styrelse, huvudman, rektor, lärare, personal, rörelsen, folkbildningsrådet, kommunen?

Vad anser du att **folkhögskolan** har för en roll/nisch i förhållande till andra utbildningsinstitutioner (gymnasium, vuxengymnasium) och eventuellt även arbetsförmedling/försäkringskassa?

Vad ska folkhögskolan ägna sig åt i framtiden?

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981. Pp. 286.

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Eleanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverksamheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbarnhem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla.* Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studiervalet ur den välfärdens perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingspsykologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i forskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talbandkapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara forskolläraryrket. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsnågen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som sag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjå praktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkeningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004



219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärn hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elerplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. KERSTIN SIGNERT *Variation och invarians i Montessoris pedagogik.* Göteborg 2009
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammars förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and  
Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolor ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

