

En folkhögskolemässig anda i förändring

En studie av folkhögskoleanda och mässighet
i folkhögskolans praktik

Sam Paldanius

Upphovsrätt

Detta dokument hålls tillgängligt på Internet – eller dess framtida ersättare – från och med publiceringsdatum under förutsättning att inga extraordinära omständigheter uppstår.

Tillgång till dokumentet innebär tillstånd för var och en att läsa, ladda ner, skriva ut enstaka kopior för enskilt bruk och att använda det oförändrat för icke-kommersiell forskning och för undervisning. Överföring av upphovsrätten vid en senare tidpunkt kan inte upphäva detta tillstånd. All annan användning av dokumentet kräver upphovsmannens medgivande. För att garantera äktheten, säkerheten och tillgängligheten finns lösningar av teknisk och administrativ art.

Upphovsmannens ideella rätt innefattar rätt att bli nämnd som upphovsman i den omfattning som god sed kräver vid användning av dokumentet på ovan beskrivna sätt samt skydd mot att dokumentet ändras eller presenteras i sådan form eller i sådant sammanhang som är kränkande för upphovsmannens litterära eller konstnärliga anseende eller egenart.

För ytterligare information om Linköping University Electronic Press se förlagets hemsida <http://www.ep.liu.se/>.

Studier av vuxenutbildning, folkbildning och högre utbildning, Nr. 1
Serieredaktörer: Sam Paldanius, Staffan Larsson, Inger Landström, Henrik Nordvall,
Ann-Marie Laginder, Lisbeth Eriksson, Andreas Fejes, Martin Lundberg och
Susanne Köpsen
Institutionen för Beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

Linköping University Electronic Press Linköping, Sweden, 2007
ISSN 1654-2010 (online)

www.ep.liu.se/ea/svfhu/2007/001/

Innehållsförteckning

Upphovsrätt	2
Kapitel 1. Folkhögskoleanda och mässighet	5
Syfte.....	5
Begreppsdefinitioner i studien.....	6
<i>Reflektion – preliminära definitioner av anda och mässighet?</i>	7
Kapitel 2. Forskning om folkhögskolan	9
Folkhögskolemässighet.....	9
<i>Folkhögskolans lärartyper och anda</i>	10
<i>Reflektion</i>	10
Folkhögskolan ur deltagarperspektiv.....	12
<i>Utbildnings- och bildningseffekter</i>	13
Folkhögskolan och framtida deltagare.....	14
Ethos och skolkod.....	15
Kapitel 3. Anda och mässighet i dokument	18
Exempel från Internet.....	18
<i>Reflektion</i>	21
Kapitel 4. Folkhögskolors lärare om anda och mässighet	24
<i>Inledande reflektioner</i>	24
Folkhögskoleanda – en nödvändig norm eller en opraktisk kvarleva.....	25
Anda och mässighet i undervisningens praktik.....	28
<i>Att se människan – den kollektiva människan</i>	28
<i>Metodik/didaktik som anda</i>	30
<i>Variation och samarbete</i>	31
<i>Lek som metodik</i>	32
<i>Gruppmetodik och lärande</i>	34
<i>Vardagligt arbete</i>	36
<i>Samhällets demokratisyn i undervisning</i>	37
Skolornas olika ideal – samma anda?.....	37
<i>Reflektion om undervisning och anda</i>	39
Anda och mässighet och syn på kunskap.....	42
<i>Kunskapsmål – inte alltid självklart</i>	42
Folkhögskoleanda som kollegialt synsätt.....	44
<i>En anda av debatt och konflikt</i>	46
<i>Reflektion</i>	47
Kapitel 5. Kondenserade noter om anda och mässighet	50
<i>Lokalisation av anda respektive mässighet i lärarnas praktik</i>	50
Empiriska distinktioner för begreppens betydelser.....	52
<i>Tematiska betydelser</i>	53
<i>Reflektion</i>	54
Kapitel 6. Teoriorienterad analys av anda och mässighet	57
Empiriska ideal och normer.....	58
Reproduktion av mässighet i praktiken.....	60
Enhetligt ideal och eller olika ideal och förhandling.....	63
<i>Folkhögskolans habitus</i>	65
<i>Relationer mellan lärare</i>	66
<i>Relationer mellan lärare och deltagare</i>	66
<i>Relationer mellan folkhögskola och gymnasial utbildning, kommunal vuxenskola</i>	67
<i>Folkhögskolan som socialt fält</i>	68
<i>Folkhögskolans doxa</i>	70

<i>Reflektion</i>	71
Kapitel 7. Diskussion	73
Litteratur	79

Kapitel 1. Folkhögskoleanda och mässighet

Folkhögskolan är en nordisk skol- och bildningsform som inte sällan beskrivs som annorlunda från det reguljära skolväsendet. Med skolform avses här att folkhögskolor ger kurser och utbildningar av vilka vissa motsvarar gymnasienivån i det reguljära skolväsendet. Med bildningsform avses att flera kurser ges med det övergripande målet att erbjuda bildning utan examinationskrav till deltagare. Det som avses med annorlunda har i tidigare studier benämnts särart. För en diskussion om folkhögskolans särart i förhållande till det reguljära skolväsendet se gärna SOU 2003:94. Tidigare forskning om folkhögskolans studiemiljö pekar mot en variation mellan olika skolor. Vissa folkhögskolor har en studiemiljö starkt baserad på särartsdrag (t.ex. starkt deltagarinflytande, internatsbaserade studier, pedagogisk frihet) medan andra skolor visar en studiemiljö likartad annan vuxenutbildning (Höghi, 1992). En annan intressant vinkel i forskningen om folkhögskolan är att en ansenlig mängd studier pekar på speciella utbildningseffekter hos deltagarna. Det rör sig framförallt om effekter i meningen vuxna människors personliga utveckling och därtill kopplade omdömen om utbildningens värden (SOU 1995: 141, SOU 2003: 112).

Vårt intresse för det som kan kallas folkhögskoleanda började med olika erfarenheter i forskning om folkbildning. De notoriskt luddiga fenomenen folkhögskolans anda och det som kallas folkhögskolemässighet används av olika personer på olika sätt. I andra samtal med kollegor anknutna till folkbildning och i en därpå följande genomgång av olika studier kom vi fram till att folkhögskolemiljön i bästa fall innebar en mycket speciell lärandemiljö, i sämsta fall en normal reguljär lärandemiljö och i alla fall en lärandemiljö vi saknar ingående kunskap om. Vi menar att ordens eller begreppens förekomst bäddar för ett antagande om att orden kan vara viktiga i folkhögskolans praktik och därför bör föranleda en studie. En försiktig hypotes är att anda och mässighet kan vara en del av en förklaring till vad som gör folkhögskolans studiemiljö speciell och som kan föranleda positiva utbildningseffekter.

Syfte

Den här studien ingår i ett större forskningsprojekt som studerar folkhögskolans praktik i förändring¹. Folkhögskoleanda och mässighet är ord som använts i praktiken under lång tid. Studiens syfte är att försöka ta reda på vad folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet innebär i folkhögskolans praktik. Studien tar utgångspunkt i ett explorativt kunskapsintresse. Explorativt innebär att kunskapsområdet är näst intill okänt och därför behöver vi treva oss fram i en process baserad på nyfikenhet och systematiskt beskrivande (ungefär som en upptäcktsresande). Vi kommer i processen att försöka finna olika möjliga definitioner baserade på insamlad data (empiri) från folkhögskolans praktik och i ett senare skede i studien använda teoriorienterad analys. Som vetenskaplig och teoretisk ram används i huvudsak den franske sociologen Bourdieus begrepp (se kap 6). Då folkhögskolan är

1 Forskningsprojektet "Folkhögskolans praktiker i förändring" finansieras av Vetenskapsrådet och består av flera olika delprojekt. Se <http://vrproj.vr.se/>

en praktik i förändring är vi också intresserade av eventuella mekanismer som upprätthåller och förändrar anda och mässighet i lärarnas praktik. De resultat vi finner i termer av definitioner/bestämmningar kommer att fungera som underlag för framtida studier.

Studien om anda och mässighet innehåller två delstudier. Den första delstudien som redovisas i denna rapport inbegriper två olika datainsamlingar. Som inledning gör vi en pilotundersökning om hur orden anda och mässighet används i texter på internet. Dokumentanalysen lägger grund för en intervjustudie i vilken vi vänder oss till tre skolor och elva lärare. Denna rapport bygger i huvudsak på intervjustudien.

I den andra delstudien kommer vi att ta vid resultaten från den första studien men vänder frågor om anda och mässighet till samtliga folkhögskolor i Sverige. Syftet i den andra delstudien är likaledes explorativt men med ambitionen att med hjälp av enkäter kartlägga betydelser och variationer.

Rapportens text är disponerad som en spiralformad process där vi explorativt undersöker olika möjligheter i det empiriska materialet. Syftet med denna disponering är att dels gestalta den faktiska processen vi genomfört och dels att försöka visa på skillnader/gränser mellan anda och mässighet samt olika element i folkhögskolans praktik. En konsekvens av detta är att intressanta mönster återkommer på olika platser i texten men i ett nytt sammanhang.

Begreppsdefinitioner i studien

De ord som utgör fokus för denna studie har såvitt vi vet ingen enhetlig definition i dags dato. Bristen på en definition/definitioner är ett motiv till denna studie. Vi börjar emellertid med att undersöka vilka betydelser som ingår i det denotativa spektret (allmänt erkända betydelser, t.ex. i uppslagsverk).

Folkhögskoleanda

Folkhögskoleanda är ett sammansatt ord. Folkhögskola och anda betecknar var för sig enskilda storheter. Folkhögskola kan definieras som en nordisk skolform för vuxenutbildning. Definitionen kan fördjupas med egenskaper som internat, folkrörelse och pedagogisk frihet. När det gäller ordet anda förekommer det ofta i sammansatta ord som, företagsanda eller kåranda. I media har kårandan inom Polisen diskuterats (t.ex. Sveriges Radio). Kårandan har bland annat beskrivits som svag. Intressant nog har man också skrivit om stark kåranda hos polisen och då i betydelsen att det krävs mycket för att en polis skall anmäla en annan polis för tjänstefel. Här avses känslan för samhörighet och den kamratliga sammanhållningen (SAOL). Arvidson refererar till Pfannestill (1968) som skriver följande: "Denna enhet av sociala medel och kulturella ändamål utgör det som vanligen går under namnet folkhögskoleanda" (1988; s. 20). Vi konstaterar att anda refererar till något eget men är nästan alltid knutet till företeelser som tid och rum, organisation eller grupp. Andans betydelse kan i exemplen ovan framställas som varierande mellan stark eller svag. Båda ytterligheterna refererar till något visst. Inom företag framställs ofta en stark anda som någonting positivt. Anda kan innebära en gemenskap, att alla anställda identifierar sin roll inom företaget men det kan också innebära intresse och möjlighet för att starta nya företag i en stad (t.ex. det råder god företagsanda i

Norrköping, entreprenörskap). Inom organisations- och ledarskapsforskning beskrivs anda i relation till begrepp som organisationskultur. I forskning om skolledare beskriver Berg (2000) att kåranda eller yrkesethos, utgör de yrkesnormer som binder samman arbetet. Den här korta och tämligen allmänna genomgången leder till följande preliminära definition:

1. Folkhögskola - det som avser folkhögskola som företeelse.
2. Anda - en förhärskande stämning, en djupare innebörd, det som binder samman, sammanhållning.

Konsekvens: Som ingång i studien kan vi tillskriva ordet folkhögskoleanda betydelsen en nordisk skolform för vuxenutbildning i vilken det kan finnas en förhärskande stämning, en djupare innebörd som binder samman yrkesarbetande aktörer med skolformen som sådan (jämfört med något annat). Vi kan anta att definitionen har någon bäring mot de möjliga definitioner som finns inom de svenska folkhögskolorna av det enkla skälet att språkets denotativa betydelser används allmänt. Denna rimligt allmänna definition hjälper oss därför att orientera frågeområden inför den empiriska studien.

Folkhögskolemässig

Orden eller begreppen folkhögskoleanda och folkhögskolemässig kan antas vara närbesläktade. Folkhögskolemässig är precis som folkhögskoleanda ett sammansatt ord. Folkhögskola och mässighet betecknar var för sig enskilda betydelser. Innebörden av folkhögskola såg vi ovan. Suffixet -mässig innebär att beteckna och eller en förstärkning av ett adjektiv som det anknyts till. Mässig kan till exempel användas i sammanhang som fältmässig, därhusmässig, kursmässig, hantverksmässig m.fl. Vi landar i följande betydelser.

1. Folkhögskola - det som avser folkhögskola som företeelse.
2. Mässig - det som har avseende på, överensstämmer med, det som uppfyller vissa minimikrav.

Konsekvens: En folkhögskola bör uppfylla vissa minimikrav för att få kalla sig en folkhögskola. När något benämns folkhögskolemässigt överensstämmer ett ting eller ett handlingsmönster med de normer eller standarder som anses beteckna skolformen som sådan. Vi vet från andra sammanhang (redovisas längre fram) att folkhögskolor bland annat förknippas med en undervisning (handlingspraktik) orienterad mot personlighetsutveckling genom stort deltagarinflytande, social gemenskap och varierande praktiska arbetsformer. Även denna rimligt allmänna definition hjälper oss därför att orientera frågeområden inför den empiriska studien.

Reflektion - preliminära definitioner av anda och mässighet?

Så här långt pekar vår genomgång på möjligheten att folkhögskolan som bildnings- och utbildningsverksamhet på något sätt inkluderar djupare liggande ideal eller rent av ideologi (förhärskande stämning). Skolornas eventuella anda kan vara baserad på dessa ideal. En grund för ett sådant antagande är till exempel det synbara behovet av att diskutera folkhögskolans särart samt tal om en "riktig" folkhögskola (jfr SOU 2003:94). Om det som Arvidson (1988) menar finns ett ideal eller till och med en

ideologi för folkhögskolan som fenomen så följer att det bör finnas kriterier eller åtminstone åsikter om hur relationen mellan ideal och handling kan beskrivas. Praktiska handlingar (t.ex. tal, skrift, strategi, beslut, undervisningsform) i folkhögskolans verksamhet motsvarar eller speglar idealen/ideologin på olika sätt. Vissa handlingar kan sägas vara i linje med idealen/ideologin och betecknas som folkhögskolemässiga. Andra praktiska handlingar kanske avviker från idealen/ideologin och bedöms då som icke folkhögskolemässiga.

Som konklusion för våra inledande definitioner landar vi i ett antagande om att folkhögskolan *bör* bära en identitetskänsla (som folkhögskola). Om det finns ett intresse för att bevara den så finns också behov och relevans för användning av uttrycken *anda* och *mässighet*. En möjlig och intressant fråga är relationen mellan folkhögskolemässighet och folkbildningsmässigt. Det förefaller rimligt att folkbildningsdiskursen, dvs. samtal om folkbildning, kan utöva en påverkan på folkhögskolans identitet/er. Av tidsskäl kommer vi emellertid att behandla den frågan marginellt i denna rapport.

Kapitel 2. Forskning om folkhögskolan

Den mesta vetenskapliga forskning brukar börja med en inventering av om "hjulet redan är uppfunnet". Vid en databassökning av tidigare empirisk forskning om folkhögskolans anda så kommer vi fram till att den i stort sett saknas. Empiriska studier som använder orden anda och mässighet med vetenskapliga ambitioner har genomförts av Arvidson, Höghielm, Rubenson, Svanberg-Hård (1988), Höghielm (1992), Nitzler och Landström (SOU 1996:75) samt Paldanius (SOU 2003:112). Det finns emellertid en hel del studier omkring andra aspekter i folkhögskolans praktik. I inledningen refererade vi till forskning om deltagare, studiemiljö och utbildningseffekter. I detta kapitel skall vi gå in lite djupare på både forskning om folkhögskolan men också annan forskning som kan vara relevant för en studie om anda och mässighet.

Folkhögskolemässighet

Folkhögskolemässigt är ett centralt ord eller begrepp i föreliggande studie. Vid en genomgång av begreppets betydelse i tidskrifter och dokument (se den första empiriska delen) kan vi konstatera att ordet används frekvent och därför kan antas vara betydelsefull men att det samtidigt inte är helt klart vad som avses när det används. Höghielm (1988) skriver om den pedagogiska andan och folkhögskolans mässighet. Höghielm (1992) genomförde en omfattande studie omkring folkhögskolans pedagogiska frihet (som ofta nämns i samband med folkhögskolemässighet). Den pedagogiska friheten har traditionellt burit betydelsen att den enskilda skolan haft stora möjligheter att själv utforma de pedagogiska arbetssätten i kurserna. Frånvaron av en samordnad styrning utifrån och uppifrån har bidragit till att de enskilda skolorna kunnat utveckla egna kunskaps- och bildningsideal. Detta har sannolikt givit upphov till ett förhållningssätt som benämns folkhögskolemässigt. I studien visar Höghielm att samtliga tillfrågade lärare väl känner till begreppet men att de också tillskrev det olika innebörd. Resultatet av studien visade att ordet folkhögskolemässigt kunde samlas inom följande betydelser:

- Personlighetsutveckling – vilket innebär att i studiemiljön skapa en anda av nyfikenhet och förståelse för människors olikhet och utveckling. Detta gäller såväl elever som lärare.
- Den sociala gemenskapen – vilket innebär att kollektivet står i centrum. Fokus på kollektiv får konsekvensen att undervisningen präglas av att göra saker tillsammans och att utveckla och visa solidaritet mellan elever, lärare och andra.
- Arbetsformer och betingelser – vilket innebar att undervisningsmetodiken måste vara anpassad till att det rör vuxna människor, ett annat pedagogiskt arbetssätt jämfört med reguljär gymnasieutbildning. Lärarna visar upp en integrerad syn på undervisning där ämnets särart är kraftigt nedtonad (dvs. elevens förutsättningar är utgångspunkt). Frihet och stöd kan tolkas som nyckelord för att få eleven att våga upptäcka omvärlden.
- Svagt ramsystem i förhållande till övriga utbildningsväsendet.

- Folkhögskolemässighet är en romantiserad myt utan förankring i verkligheten. En förekommande men ovanlig bild är att lärarna gör sina undervisningstimmar som vilket jobb som helst. Folkhögskolans frihet finns men utnyttjas inte. Det folkhögskolemässiga borde vara en pedagogisk experimentverkstad men är det ej.
- En central sida av begreppet folkhögskolemässigt är *deltagarinflytande*. Samtliga lärare ansåg att medinflytande var en central fråga. Detta ställs mot kravet lärarna har på sig att eleverna skulle nå vissa "kärnkunskaper". En möjlig tolkning är att inflytande finns så länge det följer lärarnas egen agenda.

Folkhögskolans lärartyper och anda

I ovan nämnda studie klassificerade också Höghielm (1992; s. 66) lärarna i olika idealtyper för att poängtera vissa särdrag i relation till det folkhögskolemässiga. I en kort sammanfattning var idealtyperna *idealisten*, *semi-progressivister*, *traditionalister*, vilka praktiserade ett lärarcentrerat arbetssätt. Det lärarcentrerade arbetssättet innebar ungefär att läraren sänder information och eleverna fungerar som mottagare. *Lojalister* var lärare som var lojala med skolformen men saknade en egen genomtänkt strategi.

Då vi i vår studie är intresserade av olika ideal och värden är det med speciellt intresse vi läser att Höghielm (a.a.) klassificerade en grupp lärare som idealister vilket innebar att de hade svårt för den traditionella asymmetriska lärare och elev relationen. Asymmetrisk innebär en ojämn maktfördelning i meningen att lärare bestämmer och elever gör som de blir tillsagda. I idealistgruppen återfanns ofta skolans ideolog. Arbetsformerna var en central fråga för dessa lärare, särskilt sådana som ledde till personlighetsutveckling hos eleverna.

Folkhögskolemässighetens konsekvenser för undervisningen innebär enligt Höghielm (1992) att organiserandet av undervisning kan sägas inkludera en människosyn, eventuellt en samhällssyn men knappast en kunskapssyn. Lärarnas professionella självuppfattning var viktig i intervjuerna men inte så mycket hur professionaliteten tog sig uttryck i den pedagogiska praxisen. Devisen inom folkhögskolan verkade vara: Har man "rätt" grundinställning löser sig de metodiska frågorna.

Höghielm konkluderar studien med att folkhögskolans pedagogiska praxis består av en variationsvidd som hålls samman av ett gemensamt lärarethos eller en kåranda som utgår från en humanistisk människosyn. Han frågar sig också om inte lärarna borde intressera sig mer för pedagogikens innehåll och form på ett mer substantiellt sätt.

Reflektion

Vi har i den här studien inte för avsikt att pröva om Höghielms (1992) observationer och konklusioner stämmer i dagens folkhögskolepraxis. Vi väljer, som traditionen bjuder, att utifrån vårt explorativa syfte använda kritisk argumentation för att omtolka och öppna en del av den refererade resultatbilden. Vi påstår alltså inte att Höghielms resultat är felaktiga utan kanske tvärtom, men vi väljer att starta rimligt öppet och så nära en föreställd "annorlunda" praktik som möjligt. En vågad tolkning kan vara att de brister eller otydligheter Höghielm kanske kan ses som själva

livsnerven. Tolkningen bygger på att nedtoningen av metodisk form är en fråga om att aktivt undvika en inbyggd lärarcentrering och en metodisk instrumentalisering. Vår tolkning kan te sig flummigt men vi frågar oss om det är otänkbart att en anda kan bidra till undervisningens organisering genom betoning på det personliga mötet till skillnad från strategiska överväganden om hur sinnen skall manipuleras för utveckling (didaktik). Det förefaller rimligt att i metodik ligger en risk för övertro på rationella former knutna till utbildningens syfte och mål, dvs. något som avviker från vissa bildningsideal. Metodik sätter således fokus på lärarens roll och kunskap vilket riskerar att anonymisera deltagaren till ett lärandesubjekt.

Ytterligare en intressant aspekt att notera i Höghielms rapport är att idealisten (ideologer med intresse för arbetsformer) inte visade upp några speciella arbetsformer trots att det är ett bärande argument för klassificeringen. Deras undervisning beskrivs som samtalslektioner, vilket enligt idealisten ger ett avspänt och trivsamt intryck och klimat. Två frågor måste i kompletterande syfte ställas till resultatets sammanhang, (a) är det forskarens eget klassificeringsschema under observationen som missar poängerna i arbetsformen, eller (b) är det kanske just samtalslektionen som ger en trygghet deltagarna behöver för att integrera kunskaper och självbild samt själva upptäcka nya kunskapshorisonter? Att som forskaren titta efter annorlunda arbetsformer på grund av en färdig definition av läraren bygger på antagandet att idealistens handlingsmönster avviker från något annat. Talar man om ideal så skall man också genomföra ideal. Idealisten beskrivs som en lärare med speciellt intresse för ideal och arbetsformer och visar sig använda en lärarcentrerad undervisning. Det kan tolkas som en viss motsättning i relation mellan lärarens föreställning om ideal undervisningen i relation till vad läraren faktiskt gör i undervisningen. Hypotetiskt kan idealistens handling lika väl tolkas som nedtoning av styrning, dvs. mindre didaktiska påfund. Istället söks en optimal dialog baserad på alla inblandade parter likvärde. Läraren avser inte att använda en lärarcentrerad undervisningsform men om försök till dialog inte fungerar optimalt vid observationstillfället så kommer det troligen för forskaren att framstå som envägs-kommunikation, dvs. läraren förmedlar till eleverna. I ett sådant fall är det kanske mest lärarens känsla för erkännande kommunikation som utgör det didaktiska instrumentet till skillnad från handfasta och traditionella arbetsformer (t.ex. traditionella motbilder som att sitta stilla och läsa i skolbänk vs. tematiska grupparbeten). Om vi försöker konkretisera och provocera tanken med de alternativ vi argumenterar om så skulle vi hypotetiskt kunna säga att för den ideale folkhögskoleläraren är det viktigare att vara en medmänniska med läraruppdrag till skillnad från en professionell lärare för vuxna människor. Poängen är således en kritisk udd riktad mot en (reguljära) professionaliseringsdiskurs som sätter fokus på läraren och lärarens förmåga att "hantera" sina deltagare (jfr Selander 1989, Falkner 1995, Goodson 2005). Kan folkhögskolans praktik härbärgera andra former av ideal som kanske inte är lika "mainstream" som andra skolformers synbara behov av professionalisering? Vi har ärligt talat ingen aning om trovärdigheten i endera vinkeln men i inledningen av denna studie föranleder det en tanke om att vi bör försöka "fånga" begreppen anda och mässighet så brett som möjligt.

Folkhögskolan ur deltagarperspektiv

Orden folkhögskoleanda och mässighet är underordnade ett visst syfte. De anger något om det som skall möta en deltagare som inträder i folkhögskolan. Som en not inför kommande text vill vi uppmärksamma läsaren på att vi framöver kommer att använda orden deltagare och lärare. Flera författare använder emellertid ordet elev och när refererar till dem använder vi också elev. Vi gör den distinktionen för att markera skillnad mellan vuxna deltagare och skolelever. Vad säger forskningen om folkhögskolans deltagare? Berndtsson (2000) berättar i sin avhandling om hur olika elever kommer till olika kurser på två olika skolor och att det uppstår en risk för kollision mellan olika målsättningar, s.k. bildningsprojekt. Bildningsprojekten kolliderar med varandra inom kurserna. Verksamheten kommer därför att i viss mån präglas av spänning. Andra konfliktpunkter som målas upp i Berndtsson studie är att det samhällsorienterade meritokratiska tänkandet bärs av studenter in i folkhögskolans kurser. Där möts de av en i kursplanerna formulerad idé om bildning som i viss mån inte stämmer med merit-tänkandet. Detta kan kallas en traditionell konflikt men nu formeras den i klassrumsinteraktion på några folkhögskolor (Jfr Gustavsson 2000). Från ett samhällsperspektiv förefaller det som denna konflikt är kalkylerad eller åtminstone formulerad. Berndtsson (2000) skriver att i diskursen om folkhögskolan ingår att syftet skall vara att erbjuda medborgerliga och demokratiskt bildningsprojekt med möjligheter att förbereda för högre studier eller yrkesutbildning. Vissa målgrupper i samhället skall prioriteras. Berndtsson konstaterar att i praktiken vinner marknadstänkandet. Trots bildningsplaner för den allmänna kursen så kommer meritering att ta över större delen av den allmänna kursen. Denna anpassning bygger enligt Berndtsson på en kombination mellan samhällets meritokrati förkroppsligat av eleverna och institutionens rädsla för minskad rekrytering till kurserna. En praktisk detalj som kommer till uttryck i konflikten är studietakten. De elever som driver självupprättelseprojekt behöver ta sin tid i en lugn studietakt. Det leder till att elever med meriteringsprojekt överväger avhopp. De vill studera i ett snabbare tempo och dra ner på kostnaderna. Flera vill hellre gå på komvux för att förverkliga sina mål. Därmed finns en risk för att folkhögskolan tappar dessa elever.

Även arbetssättet kan vara en källa till konflikt. Ett processinriktat arbetssätt med mjuk framtoning är bra för dem som behöver ta det lugnt, känna sig för och kanske rehabilitera tråkiga erfarenheter från tidigare utbildning. Andra som är intresserade av meriter vill ha mer struktur och explicita krav som kan klaras av snabbast möjligt. Bland tidigare rapporterade faktorer som påverkar elevernas upplevelse av studier på folkhögskola finns lärarna. Lärare på folkhögskola betonar självupprättelse och självutveckling på grund av att de själva bär erfarenheter om hur det är att göra en klassresa. Inte sällan har de egna erfarenheter som elev på folkhögskola. Lärare identifierar sig med eleverna och erbjuder eleverna att identifiera sig med dem (Berndtsson, 2000). Här visar Berndtsson en intressant aspekt som troligen har bäring för vår studie. Det förefaller rimligt att folkhögskoleanda och mässighet kan vara något som är beroende av vilka lärare som arbetar på skolan. Om lärarna själva har gått kurser på samma eller någon annan folkhögskola så har de redan fått erfarenhet av den stämning och de undervisningspraktiker som folkhögskolan innebär. Sålunda

bör vi i vår studie undersöka hur anda och mässighet relaterar till rekrytering av lärare, dvs. reproduktionsmekanismer inom folkhögskolan. De konflikter som Berndtsson pekat på ovan förefaller utmana eller uppfattas utmana folkhögskolans speciella förhållningssätt.

Utbildnings- och bildningseffekter

En annan intressant aspekt i tidigare forskning om folkhögskolan är vilka "effekter" kurserna ger eller möjliggör för deltagarna. Nitzler, Landström, Andersson och Eriksson (1996) har redovisat en del intressanta resultat. Eleverna upplevde att de fått ett stärkt självförtroende genom att de har fått en känsla av att duga under kursens gång. De vågade säga mer saker i grupp och de upplevde sig ta mer hänsyn till andra. Eleverna berättade också att demokratin fungerat bra både i undervisning och i relationer mellan människor. Däremot var demokratin inte speciellt markant när det gällde de övergripande studievillkoren, t.ex. studieekonomi. Detta är intressant för vår studie i meningen att den personliga utvecklingen och målen omkring demokrati förefaller genomförts väl.

En annan aspekt som ofta förekommer är talet om en folkhögskoleanda. Nitzler och Landström (1994) visar i en studie hur en elev kan beskriva andan. En elev som heter Ingemar uttrycker sig så här: "Mys, pys, mjukt, lära känna och rå om varandra" (s. 47). Ingemar hade avslutat sina studier när studien genomfördes och hans utsaga gav en indikation om både vad det kan vara för klimat som utvecklas kollektivt på folkhögskola och vad han upplevde var trevligt att berätta om i intervjun. Andra aspekter som lyftes fram av elever var en känsla av att bli tagen på allvar samt gemenskapen med olika människor och kulturer. En annan elev som kallas Doris insåg att situationen på arbetsmarknaden var mörk men tyckte ändå att studierna på folkhögskola var det bästa hon hade gjort. Hon hade trots allt "fått en kick" ((a.a. s.40). En studie som tog ett bredare grepp om folkhögskolestudier genomfördes av Johnsson och Gähler (1995:141). Inom ramen för ett riksrepresentativt urval lät de före detta deltagare ta ställning till en uppsättning påståenden om deras studier. Följande tabell illustrerar.

Tabell 1. Andel av urval som svarar instämmande på påståenden om deras erfarenheter av studier på långa kurser (Johnsson och Gähler, SOU 1995:141; s. 43)

Folkhögskolan erbjuder en bra studieform	97.4 %
Har fått de kunskaper som jag förväntade mig	93.9 %
Hade kunniga lärare	98.2 %
Fick själv vara med och bestämma studiernas upplägg	52.2 %
Stämningen mellan lärare och elever var bra	98.3 %
Stämningen mellan eleverna var bra	96.5 %

Resultaten i tabellen visar att det är en mycket hög andel före detta deltagare som är nöjda med sina studier på folkhögskola. Det förefaller enkelt att konstatera att studieformen verkar vara mycket givande och att i stort sett alla var nöjda. Denna enda redovisade variabel som inte var översvallande positiv var elevinflytande på kursernas upplägg. Det ligger i linje med vad Berndtsson (2000) pekat på när det gäller konflikten mellan marknadsorientering och bildningsorientering. Om

folkhögskolorna tillåter eleverna att styra upplägget kan det utlösa konflikter mellan betygs- och bildningsjägarna om vem som skall bestämma kursens utformning.

Inom ramen för Statens utvärdering av folkbildning (SUFO 2) gjordes flera studier omkring deltagarupplevelser. En av dem handlade om retrospektiva betydelser av att ha deltagit i längre folkhögskolekurser (SOU 2003:112). Deltagarna berättade om många starka och i huvudsak mycket positiva minnen om folkhögskolan som institution och studiemiljö. Sammantaget berättade deltagarna om sina studier som en givande och rolig upplevelse, en nödvändig biljett in i samhället, en alternativ väg till samhället och ett viktigt avbrott i vardagen. Speciellt i sammanhanget är att deltagarna beskriver folkhögskolan som ett alternativ, inte det reguljära. Folkhögskolan framstår således som alternativ både för deltagare och omgivande samhälle (jfr också Berndtsson 2000). Vi tror att detta kan vara en viktig aspekt att ta med i sammanhanget omkring studien om anda och mässighet. I diskussionen om resultatet av deltagarstudien skriver författaren om anda enligt följande:

Det förefaller därför rimligt att anta att den ibland omnämnda folkhögskolesjälen eller andan kan vara en konstruktion som bär med sig ett konflikttänkande (vi/dom) (SOU 2003: 112: s. 182).

Citatet speglar ett resonemang om att folkhögskolans historia fortfarande kan bära en prägel av att vara en alternativ skolform och som sådan något mer utsatt än det reguljära utbildningsväsendet. Konfliktbegreppet användes för att ge en rimlig förklaring till en andas förekomst samt något om dess karaktär. Konflikt med omgivande system kunde bland annat bidra till starkare gemenskap internt, starkare identitet och i förlängningen en speciell form av utbildningseffekt. Med tanke på vad vi sett utifrån tidigare forskning så förefaller det inte helt enkelt att göra kopplingen mellan anda och konflikt. Anda leder istället tanken till samförstånd, gemenskap och goda intentioner. Vad kan vi ha för nytta av konflikt för den här studien om anda och mässighet i folkhögskolans praktik? Det förefaller rimligt att vi med den explorativa ambitionen också föreställer oss att folkhögskolans anda och mässighet kan vara konfliktorienterade företeelser. Ärligt talat så framstår det som en aning otroligt men varför inte hålla dörren öppen.

Folkhögskolan och framtida deltagare

För några år sedan publicerades en offentlig utredning om folkbildningens relation till dem som inte deltar (SOU 2004:51). Författarna skriver bland annat om att folkhögskolornas betydelse ökar i en tid då kraven på utbildning och fortbildning blir allt högre. Med högre tempo och hårdare krav blir det samtidigt allt fler människor som inte känner sig hemma i dagens skola. Många går genom grundskolan utan att tillskansa sig tillräcklig kunskap. För många människor är folkhögskolan och dess pedagogik en andra chans. Detta föranleder författarna att konstatera att andelen "sköra" elever inom folkbildningen blir allt fler. Med sköra menar författarna människor som av en eller annan anledning inte har kunnat skapa sig en naturlig plats i den vanliga skolan. Det kan vara personer som inte har orkat med tempot eller klarat kraven i deras livssituation (jfr Berndtsson 2000). Människor som har ett extra stort behov av stöd och sociala kontakter. Med en ökande andel

deltagare som behöver extra stöd förändras arbetssituationen för lärare på folkhögskolor. En given konsekvens är att det ställs betydligt högre krav på all personal i folkhögskolorna nu jämfört med för några år sedan (SOU 2004:51). För vår studie är detta mycket intressant då det föranleder ett antagande om att folkhögskoleandan och mässigheten funnits eller finns men nu kanske har försvunnit eller hotas. Kanske skiljer det sig på olika skolor beroende på hur de anpassat sig till samhällets förändring. Om vi gör antagandet att lärare på något sätt är bärare och förmedlare av folkhögskoleandan och mässigheten så hamnar vi i följande resonemang. Lärarna får en ökad arbetsbelastning på grund av förändring i deltagarmönstret, t.ex. mer "sköra" och mer meritorienterade deltagare. En möjlig följd av det blir sannolikt ett behov av förenkling eller anpassning till rådande arbetssituation. Kanske blir det andan som måste "förenklas" bort i den situationen. Författarna (SOU 2004:51) frågar sig också om den nuvarande och framtida situationen kan hanteras med rådande pedagogiska idéer och metoder. De rekommenderar att det satsas resurser på återkommande vidareutbildningar och kompetenshöjningar för de lärare som behöver det, och att lärarna ges tid för att ge extra stöd till de elever som har behov av det. Detta är intressant i relation till våra tidigare spekulationer om Höghielms (1992) studie. Kompetenshöjning och återkommande vidareutbildning föreslås som en åtgärd. Det är väl i princip vad som numer alltid föreslås i nästan alla sammanhang. Inget ont i det men vi menar att om det nu finns något speciellt i folkhögskolan som kan kallas en anda och en mässighet som på något ännu obegripligt sätt påverkar deltagarnas lärande så kanske det är något som behöver diskuteras i relation till hur en kompetenshöjning och vidareutbildning bör utformas. Ett oaktsamt genomförande av kompetensinsatser för att anpassa till nya krav förefaller förnuftigt men det finns också en risk för förändring till en helt ny identitet. För att tydliggöra vår ståndpunkt i detta avseende så vill vi inte argumentera för en traditionalism som krampaktigt håller fast vid gamla värden men vi menar att om en omfattande förändring står för dörren så bör alla inblandade få vara med och ta ställning till den. En ökad kunskap om andan och mässighetens betydelse kan kanske bidra till skolornas diskussioner.

Ethos och skolkod

I tidigare forskning om skolor inom det reguljära utbildningsväsendet har begreppet ethos använts. Begreppet har grekiska rötter och betecknar ungefär teorin om att leva livet. Ethos kan till exempel peka på de värden och handlingar som är sammanhållande för en verksamhet. I diskussioner används inte sällan tankefigurer som yttre och inre respektive ytlig och djup. Tar vi utgångspunkt i ethos och betraktar en pedagogisk verksamhet i en skola följer att vi med tillägg som yta och djup kan tolka in "osynliga" värderingar och normer hos de vuxna i skolan. De observerbara (yttre) handlingarna är uttryck för en dold djupt liggande nivå av värden, övertygelser. Ethos är ett sålunda ett begrepp som ofta översätts till anda eller kåranda (Groth, 2002). Rutter et al. (1979) har formulerat en fungerande definition:

Ethos...or set of values, attitudes and behaviours which will become characteristic of the school as a whole (s 179).

Groth (2002) redovisar en klassisk studie i skolans värld av Lortie på sjuttioalet. Studien visade på tre karakteristika för ethos. Lärarnas ethos beskrevs med individualism, rigiditet och kortsiktig handlingsstrategi (lös problem när de visar sig). Dels fanns en orientering mot att vilja sköta sig själv och att ta dagen som den kom. I detta fanns också (naturligt nog) ett avigt förhållningssätt till förändring. Ethos som begrepp kan hjälpa oss att se fler vinklar omkring fenomenet inför studien. I huvudsak förefaller det som vi än mer bör beakta att normer och värderingar kan vara en viktig del av andan och mässighet.

Verksamhet och atmosfär, klimat, stämning

I studier där begreppet ethos använts har man vanligtvis fokuserat på interpersonella relationer. På så sätt antas verksamhets klimat eller stämning hamna i fokus. Det är nog fullt möjligt att stämning eller klimat är alltför otydliga för att hjälpa oss med en preliminär definition av anda men möjligen kan de peka på skillnader. En troligen inte alltför ovanlig kommentar på en svensk arbetsplats kan vara att: -Vi har en god atmosfär eller ett gott klimat i vår verksamhet. Vi kan också vända på det och påstå att klimatet på arbetsplatsen är dåligt. Därmed skulle innebörden peka på att det kan råda en s.k. dålig stämning (t.ex. "jag sköter mitt och skiter i ditt"), det kan finnas konflikter mellan olika individer, yrkesgrupper eller missämja mellan ledning och medarbetare. Ett uttryck som anda pekar mot något abstrakt som är svårt att få grepp om. Samtidigt kan vara en viktig del för det måttligt konkreta ordet stämningen bland de anställda i en verksamhet. Det förefaller förnuftigt att om det råder en god stämning så kan också produktiviteten och effektiviteten påverkas positivt. Är det en anda som ger en god stämning eller kanske tvärtom? Vi kan också fundera i termer av att anda innebär mer än stämning. Stämning avser primärt ett omdöme om nuet men kan också formuleras som ett mål, t.ex. att nå en god stämning. Anda inkluderar i sig själv värden och verksamhetens målsättningar. Kan det finnas en koppling till föregående exempel på så sätt att en god anda inom folkhögskolan påverkar produktivitet positivt?

Skolkod

Ytterligare ett intressant begrepp för vår odysse omkring anda och mässighet är skolkod och socialisation. Om vi tänker på lärare och deltagare som de huvudsakliga aktörerna inom folkhögskolan så förefaller det rimligt att folkhögskoleandan och mässigheten är något som under kurser socialiseras in i nya grupper samtidigt som det reproduceras hos lärarna (jfr Höghi, 1988). Begreppet socialisation växte fram i slutet av 1930-talet inom psykologisk, sociologisk och socialantropologisk forskning. Begreppet fokuserar på hur människor uppfattar, reagerar på och assimilerar vedertagna normer och värderingar. Individerna internaliserar samhällets eller grupperns vedertagna beteendemönster, normer, regler, värden och sedvänjor för att kunna fungera i ett sammanhang. En nyanställd lärare på en folkhögskola kommer mer eller mindre att internalisera normer, regler och kanske även värden och för sant hållanden på skolan. Arfwedson (1983) har undersökt skolkoder i relation till socialisationsprocesser på olika nivåer. En skolkod är en samling av tolknings- och handlingsprinciper som är unik för varje skola, främst betingade av olikheter i skolornas yttre kontext. Även om det inom personalen finns individuella uppfattningar om vad som utgör en skolas skolkod, tenderar dessa uppfattningar att

stämman överens med varandra. För att hålla fast vid exemplet ovan med en nyanställd lärare så kan internaliseringen yttra sig så att den nyanställde frågar en senior lärare om råd eller tips. Skolkoden eller delar av den överförs i samband med kommunikation t.ex. om vad som fungerar inom skolan.

Arfwedsson (a.a) menar att på varje skola finns en eller flera bärare av skolkoden i den meningen att de klarar att hävda vissa viktiga principer i koden gentemot konkurrerande uppfattningar. En folkhögskola har sannolikt planerings- och bedömningsmöten. Om vi spekulerar om dessa möten kan vi anta att olika ståndpunkter möts i en kamp om tolkningsföreträde. Seniora lärare kan stå mot yngre lärare, representanter för olika (folk)bildningsideologier kan stå mot varandra, konservativa lärare mot reformister med flera. Skolkoden kan i detta sammanhang sägas spegla dominans- och maktförhållanden inom skolan. Skolkoden kan också ses som ett sätt för personalen att inom varierande ramar skapa meningsfulla sammanhang av det som annars skulle kunna uppfattas som kaotiskt. Begreppet skolkod kan för vår studie ge en infallsvinkel där folkhögskoleanda och mässighet blir någonting som aldrig är givet, det pågår ständiga konflikter om hur andan och mässigheten skall formuleras. Detta antagande står emellertid i strid med den gemenskap och det stöd som tidigare forskning pekat på. Kan det råda både harmoni och konflikt omkring andan samtidigt? Vi avrundar vår inte alltför omfattade forskningsgenomgång med att konstatera att vi inte funnit mycket empirisk forskning omkring folkhögskolans anda och mässighet. Det finns naturligtvis fler teoretiska begrepp vi skulle kunna lyfta in från andra forskningsområden men vi nöjer oss med denna genomgång då fokus ändå är på folkhögskolans praktik. Då går vi över till redovisningen av pilotstudien.

Kapitel 3. Anda och mässighet i dokument

Studiens första empiriska undersökning av begreppen folkhögskoleanda och mässighet genomförde vi med data från Internet. Genom att använda sökmotorn Google i webbläsaren Safari fick vi tillgång till olika dokument som lagts ut på Internet av till exempel Folkbildningsrådet och olika folkhögskolor. Sökkriterierna var endera eller flera av orden folkbildningsmässigt, folkhögskoleanda och/eller folkhögskolemässigt. Texterna från Internet gav en nutidshistoriskt orienterad bild för perioden mellan 2001-2006.

Exempel från Internet

Vi inleder med att presentera ett urval av citat som gör bruk av orden folkhögskoleanda och folkhögskolemässigt i dokument. Exempelen representerar en variation av texter anslutna till Internet. I följande exempel från en folkhögskolans hemsida används ordet folkhögskoleanda som en positiv referens till myckenhet av liv och aktivitet.

”I sann folkhögskoleanda sjuder skolan av liv!”

Källa: <http://www.fhsk.skurup.se/kreativ.htm>

Förutom att det verkar finnas en positiv referens i det att en skola sjuder av liv finns det tydligen också en sann anda och, får vi väl anta, en falsk sådan som motbild. Om vi vänder på betydelsen i citatet kan vi fråga oss om rigiditet och kyla är motsatser till folkhögskoleanda? Kanske är det rigiditet och kyla som representerar en verksamhet utan anda. Vad innebär sann anda? När är andan falsk? Råder en falsk anda om det inte sjuder av liv på skolan? Det förefaller troligare att vi talar om frånvaro av anda i det fallet. Kanske innebär det att sann inte skall tolkas som sann/falsk utan som äkta eller ingen anda alls.

I följande exempel ser vi en ny variation av hur anda kan användas. Här anges en särskild folkhögskoleanda.

”Det tycks finnas en särskild folkhögskoleanda där man lär känna och bryr sig om varandra.”

Källa: Folkbildningen och lokalsamhället. En kunskapsöversikt om folkbildningens betydelse för lokal och regional utveckling. Peter Möller. Dalarnas forskningsråd. Arbetsrapport 2004.

Speciellt intressant i ovanstående citat är att andan får en referens i ”att lära känna varandra” och ”bryr sig om varandra”. Andan förefaller innebära en plats där en viss typ av interaktion mellan människor äger rum. Vi kan tolka det som möten laddade med emotionella förväntningar. Att befinna sig inom andan innebär att de man bemöter värdesätts som viktiga. Den tolkningen ligger mycket nära ett normativt tänkande. Citatet anger en förekomst men i och med förekomsten så uppstår också förväntningen på att man skall bemötas på ett visst sätt. Nästa citat har en tydlig referens mellan anda och organisering.

”I bästa folkhögskoleanda behandlades detta under stormötesformer och med rundor.”

Källa: <http://www.yelah.net/articles/flummet>.

I citatet uppstår en bästa folkhögskoleanda och den förefaller bli konkret när vissa organisatoriska åtgärder används. Stormötesform och rundor innebär troligen en samling där praxis är att alla berörda skall få göra sin röst hörd. Den närmaste tolkningen är demokratisk form och ideal. Intressant är att här ryms både ideal och dess konkreta konsekvens, form, i samma betydelse. I nästa citat går vi över till ordet folkhögskolemässig. Texten gör en folkhögskolemässig bildning till en sakfråga.

”Valla folkhögskola skall spela en roll som främjar demokratisk bildning och ökad jämställdhet. Detta gör att de som studerar på Valla folkhögskola får möjlighet att uppleva ett bildningsarbete som stimulerar till handling och samhällsnytta. Detta blir även ett sätt att illustrera och konkretisera vad en **folkhögskolemässig** bildning innebär.”

Källa: (s. 4 (2). Forskningsmetodik via First Class. Projektarbete i samband med ItiS arbetslagsutbildning ht 02-26. Författare. Ulla-Britt Nyberg, Rolf Ericsson, Stefan Carlswärd. Valla folkhögskola.

Demokratisk bildning och jämställdhet är tydliga referenspunkter till vad som avses med mässighet. Dessa två fenomen är starkt förknippade med samhällspolitik och utveckling. Den mässiga bildningen är i den graden konkret att de som studerar på skolan skall uppleva den. Det är en formulerad målsättning att genomföra i verksamheten. Vidare förefaller referensen vara aktivitet och samhällsengagemang. Det kan vi tolka med en metafor, det räcker inte att bilda sig och sedan förnöjsamt sitta och rulla tummarna uppe på en piedestal. En mer riktig målbild förefaller vara bildning för att aktivera och engagera människor i samhällsfrågor.

”Vi talade om kompetensutveckling i arbetslivet och att folkhögskola kan vara en utmärkt utbildningsanordnare. Vi måste även utgå från att grunden för folkhögskolemedverkan är **Folkbildningsmässigheten**” (s. 1).

Källa: Rörelsefolkhögskolornas Intresseorganisation RIO. Dokumentation av Framsynsdiskussion på rektors- och ordförandeutbildningarna den 20 mars 2003.

Citatet speglar ett samtal om något om inte verkar självklart, samverkan mellan folkhögskola och arbetsliv. Det är svårt att missa den normativa undertonen. Grunden för folkhögskolans medverkan skall vara folkbildningsmässighet. Det innebär att det inte är aktuellt med en medverkan om mässigheten inte ligger till grund. Med andra ord, det blir inte tal om att medverka om inte det speciella som folkhögskolan representerar finns med. I detta fall verkar folkhögskolans och folkbildningens mässighet vara synonyma. Ytterligare en aspekt i folkhögskolans mässighet handlar om vad som bör ingå i undervisningen/bildningen.

”- Fantasin är en viktig ingång, en dimension som är sant folkhögskolemässig” (s.3).

Källa: Samma som närmast ovan.

I citatet blir det mässiga i undervisningen till i den mån man använder fantasin som en viktig ingång för lärande eller dylika företeelser. Här möter vi åter det sanna i relation till det folkhögskolemässiga. Fantasin verkar vara en mänsklig egenskap som hör det folkhögskolemässiga till. På vilket sätt är nu fantasin sann mässighet? En möjlig tolkning är att fantasin anknyts till humanistiska ideal om det mänskliga, skapande, konst och kultur. Folkhögskolan skall i viss mån vara en plats för människan och hennes uttrycksformer. I följande citat finner vi också att

folkhögskolemässighet framställs som en form av grund. Det finns något visst att erbjuda från folkhögskolan och detta erbjuds i form av det folkhögskolemässiga.

De allmänna kurserna syftar till att på ett **folkhögskolemässigt** sätt uppnå grundläggande behörighet för vidare studier, t.ex. vid högskola/universitet. Förutom den grundläggande behörigheten kan också särskild behörighet ges i vissa ämnen.

Källa: Vimmerby folkhögskola: <http://www.vfhs.ltkalmar.se>).

I närmast ovanstående citat kan vi tolka den allmänna användningen av mässighet som att det rör något gemensamt för alla folkhögskolor. Allmänna kurser är behörighetsgivande på samma sätt som andra vuxenutbildningsformer men det ges på ett folkhögskolemässigt sätt. Vi tolkar det som att fokus placeras på formen och processen. Här följer att även om olika skolformer jobbar med samma kursmål så har folkhögskolan något särskiljande, en folkhögskolemässig lärandeprocess, en särart.

I följande citat så ger texten en personlig bild av att de har ansträngt sig för att ge deltagaren en möjlighet att verkligen få känna på vad studier på folkhögskolemässig grund innebär. Här bärs kompetensen folkhögskolemässighet med in i andra studieformer.

Folkhögskolan ska inte vara ett korrespondensinstitut. Även om de ideologiska kraven på deltagarstyrning och deltagaransvar måste naggas i kanten i distansutbildningen, är ändå skillnaden mellan en närddeltagare och en distansdeltagare mindre än likheten. Vanan vid att **folkhögskolemässigt** stötta vuxenstuderande har varit lärarna till god hjälp. Tät kontakt, uppmuntran, mer uppmuntran och uppmuntran igen har varit gällande. De fysiska klapparna på axeln och de leenden, gester och kommentarer som i närklassrummet kan lyfta en osäker elev, måste finnas även på nätet!

Källa: Slutrapport. Distanskurser för reumatikers. Kristinehamns fhsk. s. 9).

Det närmaste citatet visar att det finns en lång erfarenhet av mässigheten. I detta exempel handlar det om att stötta vuxna på ett visst sätt. Tät kontakt och uppmuntran förefaller vara det specifika.

Heltidsstudier på dagtid och omfattar lektioner, gruppundervisning, laborationer, exkursioner, studiebesök och temastudier tillsammans med hela skolan eller bara inom den egna gruppen. Utbildningen är krävande och god närvaro och hemarbete är en förutsättning. Trots detta är kursen mycket **folkhögskolemässig** med tvärvetenskapliga studier och lärande och tagande tillsammans med andra eleverna på skolans olika linjer (Källa: <http://www.billstromska.fhsk.se>).

För ovanstående citat kan samma tolkning göras som i tidigare citat. Vi får veta att det finns något som är folkhögskolemässigt och sen ger de exempel på vad det kan vara. I detta citat får vi fler exempel som förefaller vara knutet till mässigheten. Det är tvärvetenskapliga studier, lärande, givande och tagande tillsammans. I citatet framställs också folkhögskolemässighet som ett rättesnöre. Rättesnöret hämtar en del av sin retoriska kraft från ord som krävande, god närvaro och hemarbete. Utsagan kan tolkas som att de nämnda inslagen inte är traditionellt folkhögskolemässiga ("trots"). Kan vi då anta att det folkhögskolemässiga för deltagare är mindre krävande, mindre kontrollerande och innebär mycket skoltid. Det mässiga framställs alltså som ett antal olika åtgärder mellan vilka man kan välja.

I en tidigare genomgång har det framgått att det finns kopplingar mellan folkbildningens mässighet och folkhögskolans mässighet. Folkbildningsmässighet beskrivs av folkbildningsrådet och folkhögskolor. I ett dokument kan vi läsa

följande: Folkbildning är stats- och kommunbidragsberättigad verksamhet. Vad som kännetecknar folkbildningsmässigt genomförd verksamhet är:

- Fritt och frivilligt (deltagarna väljer själva att delta i en speciell verksamhet).
- Deltagarstyrt (deltagarna har inflytande över uppläggning och innehåll).
- Grupperna utformar egna utbildningsplaner (ej läroplan eller betyg).
- Deltagarnas behov och erfarenheter påverkar utgångsläget.
- Ideologiskt och/eller innehållsmässigt profilerat (plats för särarter).
- Mångsidighet (i verksamhets- och programutbud).
- Flexibilitet (se nya utbildningsbehov eller utveckla nya former).

(Källa: <http://www.sfr.se/gbg/dokument/Folkbildningsformer.pdf>).

Det förefaller rimligt att folkbildning och folkhögskola har vissa värden gemensamt. Demokrati och viss frihet har vi sett i flera beskrivningar om folkhögskolan. En skillnad är dock att folkbildningsmässigt också vänder sig till studiecirkelformen, en verksamhet som är en annorlunda organiserad jämfört med folkhögskola.

Av denna empiriska genomgång kan vi nu konkludera att andan antingen betecknar ett tillstånd i meningen ett klimat eller en stämning (det som är) på folkhögskolor eller ett ideal som folkhögskolor försöker nå och upprätthålla (det som bör vara). Andan har också en tydlig handlingsreglerande funktion, en norm. Andans betydelse som norm är mer substantiellt riktad mot aktörers interaktioner och de värden som skall genomsyra och styra interaktionen. Det ingår också demokratisk form vilket innebär olika sätt att genomföra aktiviteter för att säkerställa ett värde som deltagarinflytande. Intressant är också att det förefaller finnas en likhet mellan andan och mässighet i avseende på att beteckna ett tillstånd och att föreskriva lämplig handling. De texter vi undersökt använder båda orden för att beskriva samma sak även om det finns denotativa skillnader för att nyansera mening.

Andan och mässigheten beskriver och föreskriver olika element i folkhögskolans praktik. Livfullhet och engagemang, demokratisk organisering, stormöte, fantasi och samhällsnytta ingår i talet om andan och mässigheten.

Reflektion

Som vi såg i tidigare avsnitt så var ordbokens definition av anda och mässighet – det som avser folkhögskolans ”stämning” och uppfyller vissa krav, t.ex. beslutsmässig, fältmässig, folkhögskolemässig. Utifrån de empiriska exemplen ovan ser vi att det finns något speciellt, en särart, som upprätthålls av de ideal skolformens egna aktörer identifierar som viktiga. De utsagor i text som vi sett visar också att fenomenet inte skrivs fram vagt utan mer som fakta. Det finns en folkhögskolemässighet och den verkar för att reglera verksamheten (legitimitet och hur man gör). Citaten kan tolkas som att andan och mässigheten är två enskilda fenomen men också som att de är ett och samma fenomen. Vi behöver pröva om det finns några gränser som kan vara viktiga för de definitioner ur praktiken vi söker. Med utgångspunkt i ordboksdefinitionerna och de empiriska resultaten kan vi påstå att andan antyder något abstrakt och svårt att sätta fingret på medan mässigheten antyder något mer konkret. Mässigheten kan tolkas som kriterier och om dessa är uppfyllda så bör det som avses vara folkhögskolemässigt, t.ex. att fantasi används som en aktiv del i undervisning.

Folkhögskoleanda är ett komplext ord. Andan definieras bland annat som en förhärskande stämning i svensk ordbok (Esselte ordbok). Empiriskt kan vi konstatera att folkhögskolans (och i viss mån folkbildningens) anda och mässighet näst intill uteslutande används med en positiv innebörd. Det förefaller rimligt att tolka det som starkt knutet till den valda typen av data. Det är emellertid en bisak i detta sammanhang då all användning betraktas som intressant. Vi kan till exempel säga att det finns en god anda hos en avgränsad grupp människor som har något gemensamt. Uttrycket används enbart för att beteckna något positivt med anknytning till en speciell verksamhet, folkhögskolan. För att det skall vara något enbart positivt behöver de anknyta till ett värde. Det tydligaste värdet vi kan se är människovärde. I det ligger en form av tolkningsföreträde baserad på en stark vedom känsla, en särart.

För att få en lite bredare diskussion om resultaten vände vi oss till ett antal kollegor med anknytning till folkbildning eller folkhögskola? Ett drag som diskussionen ledde fram till var att anda innebar en slags överordnad mening som påverkar annat. Det kan möjligtvis benämnas ideologi. En annan betydelse är praktiskt baserade ideal utan anknytning till logos (i strikt mening). Om vi prövar en definition på bas av detta blir det ungefär; *det som sker när människor med ett gemensamt intresse och välvilja möts och genomför något praktiskt tillsammans*. En mer konkret och strikt skärskådning landar emellertid i att anda inte riktigt kan definieras avskilt från mässighet. Vårt material så här långt är alltför litet och varierat som underlag för något annat än en småintressant empirisk bild. För att gå vidare kan vi pröva att vända oss till det konsensus som materialet visar kring engagemang och stöd. Det ligger något mer i arbetet på folkhögskola. Kan det kanske benämnas yrkesanda? Det är något mer än lönearbete att vara lärare på folkhögskola (kanske lärare generellt). Det förefaller rimligt att många som arbetar som lärare har valt det arbetet därför att de vill vara just lärare.

Ligger det något mer än lärargärningens anda i folkhögskolans anda? Vi tror att det kan finnas ytterligare en dimension i sammanhanget. Vårt resonemang bygger på en idé om två symboliskt viktiga drivkrafter i sammanhanget. Den ena är lärargärningen. Den andra är folkhögskolan i sig. Vi tror att folkhögskolan som företeelse kan utöva en drivkraft som i någon mening påminner om lärargärningen. Finns det något speciellt med folkhögskolan? Folkhögskolan har enligt Berndtsson (2000) en utanförposition historiskt. I relation till det reguljära utbildningssystemet utgör folkhögskolan en minoritet. Med stöd i socialpsykologisk forskning vet vi att det finns en speciell mekanism omkring minoritetspositioner. En position som minoritet möjliggör en starkare identifiering i relation till majoriteten. Med detta resonemang skulle folkhögskoleläraren finna en dubbel motivation för sin yrkesverksamhet i relation till det reguljära utbildningsväsendet och dess lärare.

Det att vara en minoritet kan möjligen också innebära en betoning på särskilda åtgärder för att definiera sitt värde i förhållande till det reguljära utbildningssystemet för vuxna. En aspekt som är intressant i det avseendet är betoning på värde, fantasi och praktik. Om vi tar aspekten praktik så innebär det att folkhögskolan positionerar sig med ett speciellt synsätt på kunskap och lärande. Det är lärande genomsyrat av och med stöd i praktiskt handgripligt handlande till skillnad från enbart läsning och bok kunskap. Att studera på folkhögskola skall vara något annat

än att bara läsa böcker och examineras. Detta ger oss en ingång för att tolka och förstå likheter och skillnader mellan anda och mässighet. Om det är så att folkhögskolorna är praktiskt orienterade i sin yrkesverksamhet så följer att ett mer praktiskt ord som mässighet kan beteckna både anda och utförandet av andan, det mässiga. Som konklusion kan vi då formulera det som att folkhögskolans anda och mässighet är både särskilda och samma begrepp. De skall tolkas som referenter till samma fenomen – det folkhögskolan avser att göra med deltagarna. Ja ni, nu börjar det bli intressant.

Kapitel 4. Folkhögskolors lärare om anda och mässighet.

I detta kapitel avser vi att relativt empirinära teckna bilden av de olika sammanhang i vilka orden/begreppen folkhögskoleanda och mässighet kommer till användning. Genom denna analys konstrueras den förståelsekontext som vi menar är nödvändig för att extrahera och skapa rimliga definitioner om anda och mässighet i folkhögskolans praktik.

I intervjuerna med lärare på folkhögskolor visade det sig att studiens tema och fenomenet folkhögskoleanda och mässighet inte var helt lätt att samtala om. Ett resultat från intervjuerna var att flera lärare hade en del svårigheter att göra kopplingar mellan ordet folkhögskoleanda och deras egen yrkespraktik. När de funderade och berättade om kopplingar kom de vanligen fram till olika praktiska åtgärder i undervisningen, den egna skolans policyskrivelser, allmänna folkbildningssideal eller vad som allmänt betraktades som folkhögskolemässigt. Termen folkhögskolemässigt igenkänns av samtliga intervjuade och de använder den mer eller mindre ofta i sin yrkespraktik. Detta innebär att föreliggande resultatredovisning kommer att belysa flera olika innebörder, definitioner och betydelser av orden folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet. Vi kan inte ta med alla intressanta sidor av materialet på grund av dess omfattning. Följande framställning representerar en huvudsaklig bild.

Inledande reflektioner

Lärarnas användning av orden anda och mässighet redovisas i detalj längre fram men på grund av att det finns många variationer av betydelse i den redovisade empirin och att orden både fungerar som synonymer och som egna referenspunkter tänkte vi inleda med några resultatorienterade reflektioner om orden anda/mässighet och särart. Vi finner att det med bas i empiri går att göra en distinktion på två sätt mellan dessa. Den ena sidan är att anda och mässighet anknyter tal om särart. Det är emellertid endast den ena sidan. Den andra sidan är att anda och mässighet anknyter den regulativa praktiken, en form av ordning för den egna verksamheten. Distinktionen gentemot särart är alltså att denna aspekt har att göra med hur det bör gå till i yrkesverksamheten i relation till deras tradition och omgivningen. Den traditionella definitionen av mässighet kan tänkas vara skapad i ett historiskt särartstänkande men det innebär inte nödvändigtvis att det är vad lärarna pratar om i sin yrkespraktik. Några lärare pekar på att just dessa två ord inte nödvändigtvis är de som brukas i samtal om folkhögskolans praktik.

Nej, inte så det tror jag inte, däremot så pratar vi om verksamheten men inte, ja vi pratar väl om folkbildning och så också vi pratar, vi pratar inte om anda (IP 3. 500).

Jag använder inte det ordet riktigt, det är mera folkhögskolemässigt mm.. (IP 4. 200-207).

Det är en intressant sida i sig. Det visar sig emellertid att även dessa lärare pratar om samma mål, händelser och processer som de övriga lärarna gör när de använder orden. För att gå vidare i vårt sökande efter empiriskt förankrade definitioner behöver vi pröva vilka gränser som skapar mening för orden i folkhögskolans praktik. Vi finner att orden anda och mässighet kan ges vissa distinktioner utifrån

lärarnas berättelser om sin praktik. Den första bilden är att begreppen är ömsesidigt beroende. Det kan uttryckas som att det inte finns någon poäng med mässighet om det inte finns en anda som mässigheten förhåller sig till. Mässighet innebär i detta fall en gränsdragning mellan vad som är rätt sätt och vad som är något annat. För att mässigheten skall kunna referera till rätt sätt så måste mässigheten referera till något ideal. Motsvarande kan uttalas i omvänd ordning. Det finns ingen anda om inte mässigheten ständigt bekräftar dess existens. I den här bilden framstår anda således som ideal, värden och kanske i viss mening en ideologi. Om andan lever i skolans verksamhet så får den konsekvenser, i lärares uppträdande gentemot deltagare, i kursers upplägg och i att skolans klimat är folkhögskolemässigt. Anda kan således sägas vara det som föregår det mässiga, på bas av att det finns en anda som referenspunkt talas det om vad som är folkhögskolemässigt och därmed idealt och lämpligt i verksamheten. Anda kan också vara det lärare och ledning retrospektivt benämner skolans förfaringssätt. När eller om skolan uppnår nöjda deltagare och får positiv feedback kan anda och mässighet framställas som en förklaring till utfallet. Med dessa inledande distinktioner hoppas vi att läsaren får något mer stöd i läsningen av de empiriska resultaten.

Folkhögskoleanda - en nödvändig norm eller en opraktisk kvarleva

Ett tydligt mönster i det empiriska materialet är uppfattningen att det var mer anda och mässighet tidigare ("den gamla goda tiden"). Lärare med lång erfarenhet lägger ett tidsspänn från nuet tillbaks till 1960 -70 talen i berättelser om folkhögskolans anda och mässighet. Yngre och tämligen nyanställda lärare anger de äldre lärarna som referens till hur det var förr. De nyanställda noterade att när de började arbeta som lärare var det en hel del de behövde lära sig som andra tog förgivet. Någon lärare hade sett en text med skolans mål och folkbildningens speciella kännetecken men gemensamt för de flesta var att de inte kände till någon text om handlingspraxis och förväntningar på lärare för respektive folkhögskola. Följande citat pekar på flera olika dimensioner som omgärdar resonemanget från samma lärare.

Nej, men traditionen är ju viktig inom folkhögskola, det har jag förstått och det var lite .. ehm.. svårt...det är lite svårt att definiera det här med **folkhögskolemässighet** och att det finns en **anda** och man möter mycket när man kommer in då i den världen som .. antagande på något sätt, att det här är folkhögskola. Det kan vara lite svårt att komma in som ung, lite yngre person så där i den världen (IP 7. 118-122)

Ja, nej, men man känner ju att det finns någon sorts förväntningar om en **anda** då va och .. alltså rent konkret när jag kom in som praktikant... att när jag började här så var det många lärare som snart skulle gå i pension och det gör ju också att det blir stora skillnader i hur man tänker och betar sig och så (IP 7. 127-132).

Vi vill peka på att den synbart yngre läraren gör tydliga distinktioner mellan yngre och äldre lärares sätt att tänka och handla. Andan finns inom folkhögskolan och när nyanställda kommer dit så kan de känna *tydliga förväntningar* på sig själva. Det är dock inte lätt att definiera vad förväntningen innebär i konkret handling. Viktigt i citaten är att informanten pekar på att andan och förväntningarna bärs av människor. Vi kan tolka det så att det är en direkt hänvisning till anställda i

organisationen. Andan finns hos dem som arbetar där. Flyttar eller slutar de erfarna lärarna så kanske förväntningen också försvinner. Möjligen kan vi också tolka in att detta yttrande är bärigt av att den yttrande är relativt nyanställd. Skulle någon lärare med 10 års anställning kunna yttra samma sak? Troligen samma yttrande men inte samma mening. För den nyanställda ligger ett mått av frustration och dilemma i yttrandet. Detta är gemensamt för samtliga mer eller mindre nyanställda i materialet (1-2 års anställning). Det förefaller som de flesta historiska referenspunkter pekar mer på ideal om hur det var till skillnad från specifika problem som var aktuella på den tiden. Det förefaller därför rimligt att *traditionsorienterade* bilder överförs mellan lärargenerationer inom skolorna. Dessa tillför ett visst romantiskt skimmer över ideal och praktik. De traditionsorienterade bilderna gestaltar vad som är eller var allmänna eller lokala ideal med verksamheten i folkhögskolan. En grund för prat om vad som är speciellt med folkhögskolan, en särart. Problem i nuets praktik relateras till hur det var förr och eventuellt borde fortsätta vara.

Men det här är en spegel av samhället. Sjuttioalet när jag kom till skolan då var det stormöten och dom studerande bestämde och stod i och det var inte snack om att lärarna skulle stå billigare på parkeringsplatsen utan alla skulle betala lika och det togs beslut va, man fick lära sig att man var en i gänget, det var liksom inte så att jag ska ju på dagis och jag ska vara här i alla år ni är ju bara här en kurs (IP 4. 325-330).

Flera erfarna lärare berättar att numera har det blivit mindre viktigt att tala om folkhögskolans anda. De är i stort enhälliga på den punkten. En annan uppfattning är att det pågår så mycket förändring utom och inom folkhögskolans praktik att den typen av diskussion blivit allt viktigare. Flera menar att tyvärr genomförs diskussioner om anda och mässighet inte i den mängd som det skulle behövas. Ytterligare en uppfattning är att utvecklingsriktningen är tydlig och den handlar allt mindre om särart eller någon form av speciell pedagogik. Det förefaller som flera lärare anser att det kan vara bättre att vara delaktig i tiden och modernisera förlegade ideal. En form av kompromiss mellan anpassning och motstånd för gamla ideal synes i följande citat:

Därför att ... jag kan känna mig ännu mer utmanad att revidera dom här värderingarna ehh ... och uttrycken för .. vad folkhögskolan ska stå för med dom här nya grupperna, att det finns vissa ... vissa .. ehh .. grundläggande stenar liksom som man står med båda fötterna på liksom och vissa saker om man skulle genomföra vissa saker, då är vi snubblande nära att tappa dom. För att man kan inte bara alltid göra allt som är enkelt utan ibland måste man våga stå emot och så är det ju så att nu har vi bara pratat om hur saker och ting är när nya kommer till oss men man blir ju uppmuntrad när dom går ifrån oss och vad utvärderingarna säger. För det här med att lära sig att leva tillsammans och arbeta tillsammans och vara tillsammans är ju, tror jag i vår tid och i framtiden en jätte viktig .. en jätte viktig del av samhället eftersom det har inte .. det har glömts bort eller det har försvunnit mer och mer (IP 11. 581-590).

Nya grupper med deltagare eller enskilda deltagare är fostrade till individualister och det ställer frågan om vad och hur lärare skall göra med folkhögskoleandan och dess inneboende kollektiva budskap och form på sin spets. I citatet närmast ovan blir det tydligt att läraren känner en press till anpassning men också att läraren själv värnar om "grundläggande stenar" för folkhögskolans undervisning. Den tuffa inledning som en lärare kan möta i kursen vägs ofta upp av deltagarnas utvärdering. Andan och mässigheten har fått genomslag och deltagarna har lärt sig något nytt.

Följande citat kommer från en intervju med en nyanställd lärare. Läraren upplever en osäkerhet i hur folkhögskoleandan kan beskrivas eller definieras. På den skola där läraren är anställd finns uppenbarligen en anda men om den sedan är densamma som andra lärare pratar om är läraren mer tveksam över. Läraren anser sig inte ha erfarenhet nog och känner sålunda sin begränsning i ämnet.

Ja det är i alla fall den folkhögskoleanda som råder här på den här folkhögskolan det kan jag väl känna att det finns en viss, alltså en viss anda, sedan om den motsvarar det som.. som .. som man in.. som alla dom flesta skulle kalla folkhögskoleanda, det är lite svårt att säga så här efter så pass kort tid. Men jag är ändå, alltså dom viktigaste sakerna som jag känner det är det var ett .. en ... min idé om folkhögskola, just det här med att det inte är någon läroplan eh att ehm .. det är mindre grupper eh .. och ehh ... att man att man har större utrymme som lärare att forma dom här kurserna utefter deltagarnas önskemål och behov. Sedan om man gör det är en annan sak men det är många här som verkar följa läroplanerna ganska strikt ändå (IP 5. 101-111).

Lärarens bild av andan visar sig i vara dels läroplanen men också den praktik som läraren själv upplevt. Undervisningens praktik handlar om mindre grupper och en stor frihet för den enskilde läraren att utforma kursen tillsammans med deltagarna. Läraren lägger sen till en observation om trots friheten förefaller det vara många andra lärare som följer läroplanen tämligen strikt. Den anda som gestaltas här är alltså ett ideal och en norm placerad i kontrast till en praktik. De borde göra i enlighet med idealet men gör något annat. En annan lärare menar att han/hon vet vad folkhögskolemässighet innebär och vet därför också att hans/hennes undervisning inte är speciellt mässig.

Så här långt kan vi konstatera att de empiriska resultaten inte entydigt pekar i en riktning. Det finns lärare som är förespråkare såväl som det finns tveksamma lärare till andans och mässighetens betydelse i praktiken. Vi kan emellertid lyfta ett tydligt resultatmönster i termer av att antingen värna andan eller att bortse från densamma i folkhögskolor. Ytterligare en kategori är de som har en mer distanserad uppfattning. De är för folkhögskoleanda men vet inte vad det är i sig. Andra tycker det är viktigt och då är det antagligen viktigt. För att vara tydlig med empirin så kan vi säga att i stort alla lärare i studien har svårt att definiera vad dessa saker innebär. Det tolkar vi på två sätt, dels att fenomenet är svårt att ge en entydig personlig definition och dels att det är svårt därför att de socialiserats in i undervisningspraktiken genom praktisk handling. Den tämligen oreflekterade hållningen om dessa begrepp innebär dock inte att lärarna är okritiska. Det förefaller finnas stort utrymme för självkritisk reflektion hos de flesta lärare. Den kritiska reflektionen berör emellertid de mer praktiska åtgärderna. Möjligen kan vi tolka det som att självkritiken också följer i de spår som traditionen bjuder. Det innebär då att det hela tiden finns en punkt som är viktig men som undkommer kritisk granskning. Kan det vara andan? Det kan kanske beskrivas på detta sätt. Lärarna vet en hel del om startpunkten och de vet en del om slutpunkten men de är osäkra på vad som händer i processen. En intressant distinktion som vi får anledning att återkomma till är samtligas kännedom om andan/mässighet som ideal och norm respektive att de antingen beskriver den som en viktig eller obefintlig del i sin praktik. Idealet orienterar inte handling på ett självklart sätt. Det närmaste vi kommer en konklusion om den historiska förankringen kontra moderna behov i undervisningen är att andan och mässigheten förefaller vara omdiskuterade på folkhögskolorna och förväntas så vara. Vi

konkluderar också med att göra en preliminär bestämning om att andans och mässighetens kontext således finns i ett diskussionsklimat mellan traditionalister och förnyare. Dessa två etiketter på två grupperingar skulle också kunna beskrivas som idealister och pragmatiker.

Anda och mässighet i undervisningens praktik

I följande framställning av olika innebörder av begreppet folkhögskoleanda och mässighet i lärares praktik kommer vi att ge en generell beskrivning av en anda inom de valda folkhögskolorna. Empirin ger grund för tolkning och beskrivning av flera mönster i undervisningens praktik. Med undervisningens praktik avses utsagor om de planerade och spontant uppkomna interaktioner i undervisande eller lärande syfte som äger rum mellan deltagare och lärare och som utgör kontext till användning av orden anda eller mässighet. I framställningen förhåller vi oss till och tar utgångspunkt i att det både rör sig om ett "kärnfenomen" och ett "variationsfenomen". Ett exempel på anda som kärnfenomen är att det i de flesta utsagor finns fokus på positiva konsekvenser. Kärnan i andan bör därmed tolkas som positiv.

Om vi tittar lite närmare på variationer kan i till exempel se att för några lärare innebär folkhögskoleanda bland annat det som uppstår tillsammans med deltagarna när undervisningen genomförs. När det går bra så uppstår en viss anda (stämning) som är väldigt positiv. Anda är också det som man reflekterar över efter kursen när man pratar om att deltagarna har genomgått en process som lärare haft förhoppningar om (anda som processmål). Diskussioner om anda rör i huvudsak de "lyckade" deltagarna som gjort en positiv resa i relation till var de startade.

Att se människan - den kollektiva människan

Lärarnas berättelser om anda innebär också en stark koppling till människosyn. Det förefaller som att folkhögskolan generellt härbärgerar en liknande *människosyn*, något gemensamt. När vi funderar i termer av en gemensam definition för folkhögskolans anda så är människosyn sannolikt en god utgångspunkt.

I botten är det en människosyn att man har en syn på dem människor man möter, både våra studerande och vi som arbetar där, att man ska och vill och tar det som självklart att man ser människan före, människan ska man se före allting annat oavsett vad vi är satta till att göra eller vad den studerande är där för, så är det, människan först (IP 11. 160).

Speciellt intressant i citatet är den tydliga markeringen att inom folkhögskolan så gäller människan först. Vi tolkar det som att såväl administrativa krav, didaktiska och metodiska påfund och deltagarnas målsättning skall underordnas idealet människan först. Det ser klart sympatiskt ut vid första anblicken men vi måste också tydliggöra att vår analys inte pekar på vilken bild av människa som helst. Det är en speciell bild av människa som avses här, den kollektiva människan. När vi i tidigare kapitel nämnde ideal och ideologier så kan detta tolkas som en tydlig markör för ideologi. En kontrastbild från empirin pekar på ideologiska skillnader mellan en individualistisk människosyn respektive den som lärarna i huvudsak lyfter fram, den kollektivistiska människosynen. Vad har andan och mässigheten med kollektivistisk människosyn att göra?

I nästa citat använder läraren flera betydelsedimensioner omkring människan. Anda representerar här en inställning till människor, att bry sig om medmänniskor (och därmed inte motsatsen).

Men folkhögskoleanda... mmh... alltså för mig handlar det om att man eh .. man bryr sig om människor på något sätt, att man vill jobba med människor och att det gemensamma är viktigt, att det inte är det bara alltså där är en människa och där är en människa utan att det händer någonting när man försöker göra saker gemensamt ehh .. ja t.ex. studera då, att det inte är bara en och en som gäller utan att det också gruppen och dom saker som händer på skolan där vi också samlas hela skolan, hela allmän kurs och sånt, att det blir .. att det berikar, att det möts olika människor ehm... ja det är väl en bra mötesplats, tycker jag, folkhögskolan är, man kan träffa människor som man inte skulle gjort annars och att det man lär sig mycket av det.. Men också det här att man försöker jobba med det här att man försöker se att det är viktigt att man gör saker gemensamt, att man blir starkare att man försöker hjälpas åt sinsemellan istället för att bara tänka på sin egen utveckling och sin egen plan i livet, att det kan finnas vits med att vara tillsammans med andra och, och försöka göra saker gemensamt så. Det tycker väl jag är några aspekter och (IP 7. 341-353).

Det är tydligt att synen på människa ovan i huvudsak gäller synen på människa som en del i ett kollektiv, en medlem, en medborgare. Den enskilde och dess erfarenhet är en viktig förutsättning i folkhögskolan men det viktiga är den enskildes bidrag tillsammans med andra enskildas bidrag. De kollektiva ansträngningarna bildar den helhet där anda kommer till uttryck. En folkhögskolemässig undervisningspraktik använder kollektiv och grupp som lärandemiljö och kan benämnas *didaktisk form*. Med detta avses att det synsätt som på människan som förefaller vara förankrat i folkhögskolans praktik också bidrar till en *pedagogisk syn* för undervisning. För att göra ett exempel kan vi säga att sättet att se på människan av nödvändighet (för att undvika inkonsekvenser) troligen också överförs till sättet att se på undervisning och lärande för människan. Eftersom vi studerar praktiken så behöver vi också pröva att vända resonemanget. Det handlande som utförs i undervisningen på folkhögskolor bidrar till ett visst sätt att se på undervisning, hur man organiserar undervisning. Vid reflektion över sitt handlande finner lärare en gemensam nämnare i termer av deras sätt att se på den lärande människan.

Men sedan är det också andan att eftersom vi gör saker tillsammans här och gruppen är så pass viktiga för oss så är det också så att vi trycker väldigt mycket på att folk ska vara här och delta och direkt folk försvinner så ändras ju gruppen och varje individ räknas vilket gör att det blir problematiskt. Att du var borta tre veckor och .. eller det blir liksom ingen.. det blir ingen anda då (IP 2. 945-949).

En central markör i citatet närmast ovan är att andan bygger på en sammanhållen grupp. Det är inte gruppen i sig som är intressant utan det är *gruppens gemensamma aktiviteter* (gör saker tillsammans) som metodik som står i fokus. För att anda skall uppstå och göra sin verkan så behöver alla deltagare vara på plats. Utbildning är framåtintriktad och tyngdpunkten placeras här i ett *vi* till skillnad från ett *jag*. Ytterligare en intressant not från citatet ovan är den konfliktbild som skapas genom att kollektivet ställs i kontrast till individuella behov. Det finns två motstående bilder inbäddade – att enbart ta för sig på individuell bas respektive att både ge och ta med rättighet och ansvar. I undervisningsformen kollektiv ligger också att värdet social rättvisa är viktig – man får av andra och man skall dela med sig av sitt (IP 7. 427). Ett annat mönster i materialet är att man talar om att lärandet i kursen skall vara baserad

på att man gemensamt läser och reflekterar och att man sedan lär ut sina insikter till någon annan. En kontrastbild kan vara att man gemensamt tar emot från en lärare som föreläser eller instruerar. Om man är nöjd med det sista exemplet av "utlärnning" så kan det kallas en formellt enkelriktad utlärnning. Om man också lägger vikt vid att deltagarna skall lära varandra utifrån hur de tolkat uppgiften så blir det mer folkhögskolemässigt. Åtminstone historiskt och i jämförelse med vissa element inom reguljär utbildning som ofta används retoriskt i intervjuerna.

Så här långt är vårt intryck att anda och mässighet i undervisningens praktik innebär det som uppstår som en konsekvens av metodik i sammanhang när deltagare och lärare interagerar gemensamt för lärande av stoff och kollektiva spelregler (gemensamt ansvar).

Metodik/didaktik som anda

Som vi sett tidigare finns en mängd empiri i studien som kopplar samman anda och mässighet med sättet att genomföra undervisning. Det är olika metodiska element som lyfts har oftast flera anknytningar till bilder av anda eller mässighet.

Det konkreta sättet att organisera kurser ger troligen för lärare en hel del reflektioner om varför det "skall göras" på ett visst sätt och inte ett annat. Folkhögskolans anda beskrivs ofta som det mässiga sättet att göra, metodik. Det förefaller sannolikt att för många lärare så är andan och mässigheten ungefär samma sak då det i deras praktik innebär att organisera och genomföra undervisning.

Nu har vi rätt mycket kortkurser vilket gör att... man ibland ska dela en klass ja då, nej då finns det inte liksom inget utrymme att vara i för då är det kortkurser där eller andra som ...alltså det finns ju vissa såna här begränsningar då som ju är ganska naturliga men det är klart att lokalerna .. Men man kan aldrig få nån folkhögskolemässighet i oavsett hur bra man lokaler här om man inte en metod eller en **anda** som... som ska vara här... det tror inte jag (IP 10. 571-576).

I ovanstående citat kopplas kurser och hur man organiserar dem samman med anda och mässighet. Kortkurser antas vara något som inte på ett självklart sätt genererar anda. En intressant poäng i sammanhanget är att läraren pekar på att kortkurser som ockuperar lokaler kan bli ett hinder för anda. I form av en antydning kan vi tolka det som viktigt att gruppen eller kursen kan vara samlad. Att sprida ut gruppen i olika lokaler ger inte goda möjligheter till anda. En anda kan uppstå då det finns en genomtänkt plan som i sin tur är genomsyrad av andan om blir mässighet i praktiken.

Nej, tyvärr, det sitter inte i väggarna, det gör det inte. Men det sitter lite grann i diskussionerna som vi får i lärarrådet tycker jag, och vi spretar naturligtvis och alla är inte lika brinnanden kanske eller brinner inte lika mycket. Men det finns dom som brinner här och det finns en ambition hela tiden tycker jag då va (skratt) men ibland så hemfaller vi åt eh jakten på behörigheter mer instrumentella synen att det är detta dom vill ha (IP 4. 313-317).

Anda är således inget som i strikt mening "sitter i väggarna". Istället är andan något som skapas och reproduceras i lärarnas diskussioner. Olika lärare kategoriseras som olika brinnande för sin uppgift och det finns en viss spretighet i lärarrådets diskussioner. Lagg speciellt märke till distinktionen mellan talet om anda och de

brinnande lärarna och lärarens avrundning med "ibland så hemfaller vi till jakten på behörigheter". Vi tolkar det som jakten på behörigheter representerar det som inte är folkhögskolans anda. Som en not till det metodiska/didaktiska kan vi lägga till det naturligtvis också finns lärare i det empiriska materialet som menar att skolans anda sitter i väggarna. När andan sitter i väggarna är det med hänvisning till skolans lokala tradition och till folkhögskoleväsendets tradition. Kurserna kan inte hållas i vilka lokaler som helst utan det skall vara i anrika lokaler.

En viktig referenspunkt för vad andan betecknar är således en samlad grupp eller kollektiv som kan göra saker tillsammans. I arbetet att göra en kurs mässig ligger till exempel olika former av undervisning som bygger på att grupper skall arbeta tillsammans. Ett rimligt exempel på hur och varför det är viktigt med grupper och de processer som det medför ges av följande lärare.

Det är också viktigt det där tillsammans med andra för dom är ganska bra på det, dom här åttiotalisterna, att genomdriva sina egna projekt, dom är duktiga på det. Men när dom tvingas att göra det tillsammans med andra, även om dom har lust till det, även om dom liksom -Oh det är så roligt och vi bor ihop och vi jobbar ihop, så slutar många, många grejer att dom säger "ja men du gör som du vill och så gör jag som jag vill" för att dom orkar inte det där. Men när dom gör det själva liksom, sätter ihop då en omskriven teaterpjäs från en gammal pjäs och framför den ihop som grupp och ja då, då känner jag, då blir jag stolt (IP 11. 499-506).

Läraren använder en tydlig hänvisning till de nya generationerna (80-talister) som uppfostrats i individualismens kölvatten. När de kommer in i folkhögskolan och möter en kollektivt baserad undervisning och boendeform kan det bli jobbigt för dem. Vi tolkar läraren utsaga med kontext som att de inte är riktigt vana vid att diskutera saker genomgående och under lång tid för att komma fram till något gemensamt, de tröttnar ibland. Till slut fångar de poängen och lär sig producera riktigt bra saker tillsammans. Läraren känner en stolthet när de unga deltagarna kommit dithän. Ovanstående resonemang om den yngre kategorin deltagare inbegriper givetvis en variation men en majoritet upplevs vara fostrade i tidens anda.

Här har vi skolans valda didaktiska kollektivism i konflikt med deltagarnas egna vanor och värden. Precis som i vilken bra historia som helst så segrar det goda på slutet och deltagarna förstår vad som är bra för dem. Denna avslutande lilla raljering syftar till att peka på att det finns ett element av tvång här. Det framgår inte om deltagarens som individ har goda möjligheter att vända sig till vilken utbildning som helst i sammanhanget men om så inte är så tillspetsas detta med deltagarinflytande ganska ordentligt. Ett problem för verksamhetens mål eller kanske en förutsättning? Hårt uttryckt kan vi säga att deltagarna skall strömlinjeformas efter folkhögskolans mall. Vi tar med oss tanken och reser den i diskussionskapitlet igen.

Variation och samarbete

En typisk indelning av deltagare, förutom äldre och yngre, är de som har vana av kollektivt tänkande respektive de som är individuella betygsjägare. Vissa deltagare är vana vid livet inom skolan och kan redan mycket av de ämneskunskaper som de avser läsa upp i folkhögskolans kurser. Andra deltagare är ovana vid ämnesinnehåll men är vana vid arbetsformerna. Som vi pekade på tidigare så finns en potential för konflikt mellan dessa grupper vid starkt deltagarinflytande. Vad innebär anda och mässighet i det sammanhanget för lärarna? Som vi sett tidigare är gruppen och det kollektiva del av en idealbild. Idealet substantieras i organiserande av undervisning. En idé bakom grupp som arbetsform förefaller handla om variation och samarbete

på bas av olikhet. Man antar individuell olikhet som utgångspunkt, jobbar fram likheterna i grupp och börjar sedan använda olikheterna som en metodik för gruppens lärande. Ett exempel på hur detta kan gå till ses i följande citat.

...att man kanske om man kommer hit och då möter en grupp så att man kanske då kan märka att om jag hjälper den här andra studerande som har problem med någonting så blir ... så lär jag mig också någonting av det... förstår du, det är inte bara det att jag ska få av dom andra utan att om jag hjälper till med någonting så kommer jag också att lära mig det här bättre och gruppens ... ja det gruppen lär sig tillsammans, det växer, så att det handlar ju om att både ge och ta, inte det att bara den enskilde ska få ut så mycket som möjligt då (IP 7. 385-391).

En av processerna som uppmuntras är att det är lika viktigt att lära sin kurskamrat något som att lära sig något av sin kurskamrat. Grunden för detta är allas tänkta olika erfarenheter och därmed lärandeprocesser. I idealbilden har alla människor gjort värdefulla erfarenheter som de kan dela med sig av i undervisningen. Den här formen av metodik och process förefaller vara nära knuten till en anda och en mässighet. Att studera på folkhögskola är att studera tillsammans och lära av och för varandra i lika hög grad som för sig själv. Det är folkhögskolemässigt, tror vi. Om vi nu laborerar lite med den inte fullt så entydiga distinktion vi pekat på mellan anda och mässighet så får vi två referenspunkter. Dels är det tydligt att lärarna använder idéer och upplägg som de är vana vid och som de oftast vet fungerar – det som är mässigt. En annan referenspunkt är att inom ramen för lärarnas val och planering av en kurs finns handlingsalternativ. Det finns inte så mycket explicita kriterier för hur det skall vara (mässighet). På bas av vad de vet om vad som fungerar så kan alternativ sökas. Referenspunkten då är inte i så hög grad kriterier som det är en anda om att se och erkänna människans förvärvade kompetenser. En del deltagare som påbörjar kurserna på folkhögskolorna har med sig speciella erfarenheter av livet. De kan ha upplevt en ganska hårdhänt resa genom både skolsystem och andra system. I den situationen ställs läraren inför krav som kanske går utanför vad som traditionellt betraktas som mässigt på skolan. En dylik flexibilitet kan istället antas använda andan som referenspunkt för att undervisningen skall fungera i sammanhanget. Vi ser inte detta som ett bärigt fynd men vi vill peka på det som en intressant indikator.

Lek som metodik

För vissa lärare innebär en del av det som kallas folkhögskoleanda ett arbetssätt som inbegriper lek. Det är en lek som skall tolkas i relation till allvaret. Hos dessa lärare används ordet lek ofta i anslutning till att en allvarlig aktivitet börjar bli långdragen och riskerar att bli tråkig. Följande citat exemplifierar.

Mm, ja det skulle jag väl säga, alltså det finns ju, det finns.. helt klart ett sätt att, att arbeta på som är väldigt mycket folkhögskoleanda, som dels innebär att man gillar att leka mycket (IP 1. 183-184).

Det finns emellertid flera andra referenspunkter till leken som pedagogiskt verktyg. Lek innebär också en kunskapsinhämtande process. Lek innebär också en reflekterande period då olika saker behöver bearbetas. Slutligen så fungerar lek även som ett öppnande instrument. Både för en situationsbetingad stämning och attityder. En lärare nämner att inte alla deltagare kan se värdet med lek i samband med studier

eller en diskussion som de har engagemang i. Om några andra plötsligt vill leka för att de inte har samma engagemang i diskussionen kan det uppstå slitningar. Den enskildes vilja underordnas den kollektiva viljan. Lek fungerar således tillsammans med kollektivet som vald metodik. Kollektiv som metodik innebär ungefär samma sak som gruppform men har också en egen betydelsedimension. Tilläggsbetydelsen är att kollektiv också refererar till ideal i form av demokrati och delaktighet samt stormöte för hela skolan. Kollektiv metodik för undervisningen har således anknytning till hela skolan och dess tradition. Om lek är sanktionerad metodik för hela skolan så följer att leken troligen utövar en påverkan på deltagarna på flera nivåer.

Kollektiv metodik och tvång

På en allmän diskussionsnivå förefaller det rimligt att deltagande i organiserad utbildning sannolikt innebär ett mått av anpassning och tvång. Ett ideal och värde som deltagarinflytande inom folkbildning och folkhögskola medför att en fråga om tvång blir intressant för den här studien. I följande citat återfinns en detalj om undervisning på folkhögskola som uppstår vikt i analysen. Nedan pekar en läraren på att det finns en gemensam erfarenhet som flera "generationer" av deltagare antas bära tillsammans. Lärarens första substantierande enhet är "tvingats eller glatt sig igenom storkollektiv". Här antyds att långt ifrån alla deltagare är medvetna om vad de väljer att utsätta sig för när de väljer kurs på en viss folkhögskola. Det ligger en central poäng om påverkan i ordvalet. Tvingats skall tolkas som att deltagaren av detta skäl sannolikt någon gång umgås med tanken om att hoppa av kursen.

...och skulle man dra hit folk från dom åren som har gått så skulle man ganska lätt kunna liksom träffas i det där att man har liknande erfarenheter från sin kurs liksom och att bara den grejen att man har bott i kollektiv och tvingats igenom det och så där eller vad man nu har, glatt sig igenom det (skratt) eller någonting. Att, att det sammantaget gör att man ja man får en speciell ja men man har liksom ett sätt att jobba på och en stämning i det där folk är välkomna liksom och viktiga (IP 1. 225-230).

Utifrån ordet tvingat och kan vi också tolka att det finns en motkraft som uppmanar till att inte hoppa av kursen. En enkel tolkning kan vara att storkollektivet är en tuff upplevelse för den som är individualistiskt orienterad men att det också är en givande och omdanande upplevelse då individen lär sig se bortom den individuella prestationen, dvs. styrkan i kollektivet. Fenomenet att skapa samhörighet omkring en gemensam upplevelse är inget nytt. En möjlig jämförelse kan ses hos män och militärtjänstgöring. Erfarenheten att ha genomlevt eller genomlidit en upplevelse underlättar inledande av samtal och uppbyggnad av en känsla av samhörighet. Det är intressant att koppla tillbaka detta till att kursernas utfall ofta värderas väldigt positivt. Hur skall vi tolka det i relation till att det för ett antal kan finnas en upplevelse av tvång? Två rimliga svar kommer vi på spontant. Dels har processen inneburit att de som upplevt tvång ändrat inställning och anpassat sig och dels kan det vara så att de som upplevt tvång faktiskt har hoppat av kurserna.

Gruppmetodik och lärande

Vi har tidigare pekat på att anda och mässighet (ofta) har en tydlig koppling till val av grupp som arbetsform. I följande citat pekar läraren på att andan uppstår i grupp. I undervisningen finns en stark betoning på att göra tillsammans, i grupp och med ett tydligt inslag av deltagarinflytande. Det gäller både arbetet som lärare men också arbetet med deltagarna.

Men det är ju då det händer någonting när man är tillsammans tycker jag. Jag tror inte på ensamvargandet utan det skall stötas och blötas, idéer och så där. Och att lägga mer ansvar på eleverna, att att.. det första man tar ansvar för är sina studier (IP 4. 241-244).

Läraren pekar här på en önskvärd undervisningssituation för deltagarna. Att en deltagare skulle läsa enskilt är inte något som lärare favoriserar. Istället är det när deltagarna arbetar tillsammans och "stöter och blöter" varandras erfarenheter, kunskaper och värderingar som *det* händer. Med *det* avses lärande, lust, ansvar och framgång. Det är då andan uppstår och blir något mer konkret. Referenspunkterna för andan här är flera. Analytiskt väljer vi att lägga idén om kärnfenomen som referenspunkt. Bakom de olika aspekterna finns en gemensam faktor, det gemensamma i form av ständig interaktion om problem och produkt. Vi skall inte snöa in i en diskussion av olika lärandebegrepp här men lärandet kan för enkelhetens skull gestaltas dialektiskt. När olika erfarenheter blandas, bearbetas och sannolikt sammansmälter, åtminstone då och då, så sker lärande om stoff inte bara mellan en individ och stoffet utan genom gruppens gemensamma ansträngning samt olika tolkningar om stoffet. Det förefaller rimligt att det kan ge en gott lärande av både stoff och arbetsprocess. Vår tolkning utifrån flera intervjusekvenser är att i detta finns även det vi såg tidigare med alternerande av att lära någon sin tolkning och sedan få lära sig någon annans tolkning. Däri ligger även ansvarsfrågan för gruppens lärande. När det fungerar så inbegriper det sannolikt lust och framgång, och framgång föder mer lust. Själva processen och den starka förankringen blir tydlig genom följande lärares beskrivning av händelseförlopp.

Men det, det gör i hela samhället har vi ju en mycket mer instrumentell syn på kunskap nu. Att bilda sig, och det är där jag kan känna att när vi när vi lyckas med anda.. jag vet inte om man kan säga att det är andan men när jag tycker att det blir bra, det är ju när jag ser att dom studerande gör detta gör att dom tycker att det är spännande. Och går vidare och ställer frågor och alltså själva tar reda på saker eller föreslår mig att kan vi inte göra ditten och datten, kan vi inte göra på detta sätt eller så. När dom själva börjar ta ansvar för sina studier... och går utöver baskursen så att säga, då är det spännande. Och när det händer saker i gruppen, när vi tillsammans får den där goa stämningen ... att man verkligen lyssnar på varandra och samlas kring ämnet, att det är det som är det viktiga. Att man brinner för det man håller på med (IP 4. 189-198)

Lärarens berättelse är strukturerad med kritik av det nutida samhället som ingång och avslutas med realisering av flera ideal som förefaller vara viktiga inom folkhögskolan. När deltagarna, företrädesvis de som har det jobbigt med skolarbete, får upp ett intresse och börjar söka information själva skapas en speciell stämning, möjligen en anda. När dessa förändringar sker hos deltagarna så får lärarna del av en feedback som sannolikt handlar om stark *utvecklings- och framstegskänsla*. Det är förändring av människors livsbanor de upplever i sin vardag. Den poäng vi kan göra här bygger på lärarens kausala konstruktion om anda. Andan kan tolkas som en

förklaring till ett lyckat förlopp. När lärarna lyckas organisera och undervisa i enlighet med andan så blir det bra. Följden av detta är att när det går bra så kommer andan att tillskrivas förklarande styrka. Andan och mässigheten får troligen en del näring i denna utvecklingsprocess på så sätt att det bekräftar de (gamla) ideal som finns om att upplysning, utveckling för att sedan stärkt gå ut och vara delaktig i samhällets förändring.

Inom ramen för samtliga intervjuer samtalande vi om vad en deltagare i folkhögskolan skall få uppleva, dvs. vad lärare menar att deltagare bör få med sig i form av upplevelse när de valt att gå en folkhögskolekurs. Nedan följer ett relativt långt citat som åter speglar kollektivet som lärandemiljö. Speciellt intressant i relation till alla övriga citat i texten är att studieupplevelsen tillskrivs ett mycket rikt innehåll i termer av delaktighet i skolans verksamhet, inflytande i olika frågor, möjlighet att genomföra olika projekt, att bli bemött med respekt samt ett folkhögskolemässigt kursinnehåll. Notera att hela avsnittet avslutas med "känns inte folkhögskolemässigt för mig". Vi tolkar ordet "känns" som en bedömning om att andan och mässigheten är kroppsligt förankrad hos läraren. Det är inte ett rationellt övervägande utan det är en levd praktik.

Mm, jag tycker att dom ska uppleva diskussioner, alltså att man yttrar olika åsikter och att ja olika personer försöker lyssna till varandra att man får olika synvinklar så att man blir ja kanske får syn på nya saker och ser saker från ett annat håll än vad man hade gjort tidigare. Sen tycker jag att dom ska få uppleva att vara en del i det som händer på skolan, att man har möjlighet att påverka och ja hitta på olika saker som man kan driva och så och att det har någon betydelse då. ja sen tycker jag att dom ska uppleva att dom möts av respekt av dom som jobbar på skolan och av dom andra som går på kursen och så ehm... ja sen ska dom ju möta tycker jag folkhögskolemässigt ja kursinnehåll och så men det är kanske inte så specifikt på folkhögskolan ... eeh ... också tycker jag att dom ska .. att dom ska, alltså när man studerar att man inte bara ska läsa en bok och att det ska vara teoretiskt hela tiden utan att man ska få upplevelser av olika slag, kanske kulturellt och att ja .. att försöka jobba med lärande på olika sätt, att inte bara ska vara ett läraren föreläser, läsa en bok skriva ett prov, alltså det känns inte folkhögskolemässigt för mig då (IP 7. 459-471).

Alla olika aspekter kan tolkas som knutna till anda och mässighet enligt vad vi sett tidigare men vad är ett folkhögskolemässigt kursinnehåll? Folkhögskolemässigt kursinnehåll förefaller innebära att variation är viktigt. I kursen skall det ingå upplevelser av olika slag. Läsning av text för ämneskunskap är bara en del. Det förefaller också vara viktigt att skapa aktiva deltagare i ett undervisnings- och lärandesammanhang. Flera deltagare sägs tidigare ha upplevt en passiv tillvaro i den reguljära skolan. Deltagarna har också upplevt en alienation, studierna har inte haft med dem att göra. I folkhögskolan skall deltagare vara delaktiga, lära sig om och utöva inflytande i beslutssammanhang samt att genomföra saker tillsammans. Deltagarna skall vara själva hjulet på vilken undervisningen rör sig. Att använda "alternativa" former av metodik i jämförelse med reguljär utbildning förefaller viktigt för lärarna. Det som framträder är alltså återigen en *didaktisk form* inom ramen för en anda och mässighet. Det kan till exempel vara att variera undervisning med läsning och praktiskt hantverk. Med detta avses att didaktik och undervisning inte bara tar utgångspunkt i färdiga pedagogiska ideal, det är i lika hög grad en fråga om att ta utgångspunkt hos deltagarna och göra något annat jämfört med vad de upplevt

tidigare. Ett exempel på det kan vara att grundskola, gymnasieutbildning och inte sällan komvux erbjuder förmedlingspedagogik och rigida studieformer. Om målgruppen bär tråkiga erfarenheter i termer av studieframgång kopplat till den typen av didaktik blir det viktigt att använda någon annan form av didaktik. Mötet med deltagare som har behov av "något annat" borgar sannolikt för att det både finns och uppstår en viss (framgångs) anda omkring metodik. Kollektivt lärande eller lärande i grupp kan vara en viktig förutsättning för att det studierna skall fungera för dessa deltagare. Mötet med deltagare och deras olika behov i relation till deltagarinflytande bidrar troligen till att anda och mässighet reproduceras. Samtidigt förefaller det rimligt att detta också bäddar för de konflikter som flera lärare pekar på i början av kurserna. När lärare tillmötesgår vissa deltagares behov så kommer andra att känna ett mindre inflytande. En intressant indikator som vi tycker oss finna är med andra ord att en föreställning om den så kallade reguljära utbildningen utgör en referensram för verksamheten i folkhögskola. Lärare förhåller sig i tanke och handling till bilden av vad bland annat "tidigare skolerfarenheter" innebär.

En intressant fråga att resonera omkring utifrån ovanstående är om det finns en risk för att den skiljande definitionen, att vara den alternativa skolan i jämförelse med den reguljära, förändras över tid. Den här idén är inspirerad av forskning och teori som pekar på att traditioner bildas och sedimenteras hos en yrkesgrupp så uppstår en viss självklarhet i tolkningen av omvärlden (jfr teoretiska perspektiv baserade på social konstruktionism). Det sker en utveckling från att ett behov uppstått då många deltagare faktiskt haft med sig tråkiga erfarenheter till att det blir förväntat att deltagarna skall ha dåliga erfarenheter med sig. Om omvärlden förändras och deltagarna med dåliga erfarenheter blir allt färre så finns det en risk för att traditionen reproducerar sig själv, man fortsätter att planera undervisning för att alla har dåliga erfarenheter med sig. I så fall, kan det som är folkhögskolemässigt och förankrat i en anda bli något negativt och hämmande? Ett tecken på rigiditet?

Vardagligt arbete

En fråga som samtliga lärare ställt sig under intervjuerna är; vad det är de gör i verksamhet som förknippas med anda? Följande lärare pekar på att frågan är komplicerad och landar i att det framförallt är i samband med att det kommer besökare till skolan som det blir aktuellt att diskutera vad det är man gör och vad som är speciellt. Det kan förfalla naturligt att i situationen när man skall berätta för någon som inte är insatt så uppstår behovet att tydliggöra den egna verksamheten.

Nej, men jag tror att **anda** vet jag inte för mig är inte något ord som jag använder men däremot så tror jag att det finns många pedagogiska vinster med det alltså en bra pedagogik måste vara snarlikt det sätt som man arbetar när man inte är i skolan, så att säga. Hur man löser all dagliga problem... Alla människor har en vardag och i vardagen är vi ganska lika, vi lagar vår mat och vi diskar och vi städar och allt det här som vi gör för att upprätthålla livet så att säga och i det finns en gemensamhet som man kan titta och jämföra och prata om och som kan berika alla så att säga i möten. Ofta är det, alltså genom att se dom här likheterna så kan man också lättare förstå olikheterna så att säga (IP 3. 595-608).

Intressant och kanske en aning specifikt är att det är det vardagliga livet som lyfts upp som referenspunkt till studier och möten mellan olika människor och kulturer.

Notera att det är det gemensamma i en vardagssituation som lyfts fram. Vardagssituationen generaliseras till andra människor och används som en brygga för att lära känna och förstå dem. Notera att den här läraren inte använder ordet anda eller mässighet. Lika fullt talar läraren om det speciella med folkhögskolan och folkbildningen.

Samhällets demokratisyn i undervisning

Flera lärare ger också en inblick i att andan och mässigheten representerar något mer än didaktik och metodik. Tidigare såg vi att lärare nr 4 pekade på ett problem med nutidens instrumentalisering av kunskap. I följande citat tar läraren upp folkhögskolans roll i samhället. Notera gärna kopplingen mellan olika nivåer, samhälle och undervisning i följande citat.

Och för mig är det att, att det handlar om något mer än undervisningen, det handlar om att tillsammans med andra utforska och lära sig saker som kan påverka samhället och samhällsutvecklingen, alltså viktiga saker... det handlar om demokrati, att tillämpa demokratiska arbetsformer, att lära ut demokrati genom att själv vara demokratisk.. är ett sätt att bemöta människor. Det handlar om grupprocesser.. och att tillåta sig att vara på den nivå som krävs i undervisningssituationen (IP 4. 89-94).

Utgångspunkten för lärarens resonemang och klargörande av den egna positionen är anda som undervisning (uppstår i). Sen följer att det inte bara handlar om undervisning. Det handlar om samhällets utveckling och demokrati. Därefter är vi tillbaka i undervisning på folkhögskolan för att visa hur samhället kan påverkas med den didaktik/metodik som används. Genom att agera demokratiskt kan demokrati som ideal och praktik bli del av deltagarnas kunskap. Ett *demokratiskt synsätt* ingår i bemötandet av människor. Demokrati kan också vara att agera på den nivå som krävs i undervisningen. Den implicita meningen i den sista raden är att mötet med människor måste ske genom att söka dem och deras förståelse- inte agera utifrån en standardiserad ämnesnivå eller en färdig metodikplan (recept). En intressant not är att demokratisyn kopplas samman med människosyn. Samhällssyn och människosyn i samma anda. Demokratien kan också läsas som att skapa en jämlik relation mellan lärare och deltagare, dvs. att som lärare tillåta sig att vara på samma nivå.

Skolornas olika ideal – samma anda?

I det föregående resonemanget har vi pekat på flera intressanta och viktiga indikatorer för vad anda och mässighet kan representera i folkhögskolornas praktik. Det är emellertid också tydligt att folkhögskolelärarna i studien för fram lite olika idéer om andan och/eller mässigheten. Det finns både skillnader och likheter mellan dessa. Ett exempel på en lärares medvetenhet om likheter och skillnader ses i följande citat.

...det är ju jag tycker att det är svårt att säga att det finns en **anda** som skulle gälla på alla folkhögskolor, det vet inte jag om jag riktigt tror så men .. det kan väl finnas någonting som jag tycker är folkhögskoleanda och där man kanske kan finna likheter med väldigt många andra folkhögskolor, man kan ju aldrig säga att det är så här överallt, det tycker inte jag (IP 7. 328-332).

Två saker är av speciellt intresse i ovanstående citat. Dels finns ingen faktisk referenspunkt för åsikten att samma anda inte gäller för alla folkhögskolor och dels förefaller det finnas något som kan kallas en anda med gemensamheter mellan olika skolor. Skall vi tolka det som en gemensam anda eller flera olika andor? Skolorna som ingår i studien har gjort ett aktivt val om hur de skall förhålla sig till undervisning och deltagare. Detta är kanske det mest typiska exemplet på ett överordnat ideal för hur det skall vara på en folkhögskola. Citatet pekar samtidigt mot att olikhet kan vara lika relevant. I detta ligger också att lärarna i huvudsak talar om sin egen skola och inte andra folkhögskolor. Om vi börjar med likheten kan vi konstatera att ett tydligt mönster i materialet är att vissa idéer (eller ideal i meningen att man inte alltid kan göra så) förefaller vara ganska lika mellan de olika skolorna. En typisk likhet mellan de flesta lärares utsagor framgår i följande citat.

Och det är ju ett sådant aktivt val som man har gjort på våran skola, att det ska vara hästsko och alla ska se alla, så att jag tycker nog att det går ganska bra att få ihop det här, att det är dom här givna delarna i ämnet som måste in, men hittills den lilla gruppen och det lilla klassrummet och närheten till varandra gör att det blir, det blir en annan **anda**, tror jag. Många säger det som kommer direkt från gymnasiet, det är en annan känsla så där i klassrummet, lite intimare, man ser varandra och man lär känna varandra (IP 9. 320-325).

En del av studieklimatet i folkhögskolan ligger i dess ramar. En aspekt av detta är att de försöker, enligt tradition, organisera kurserna så att det blir förhållandevis små kursgrupper. När det gäller dessa traditionella ramar så är det som ses som något som dels är mässigt, dvs. det är så det skall vara och dels en förutsättning för den anda (som mål) man vill skall uppstå bland deltagarna. De små grupperna leder till mindre risk för anonymitet, bekräftelse och tydligare krav i arbetet med att lära känna varandra. När undervisningen fungerar bra uppstår glädje över den anda som infunnit sig hos deltagarna.

Ja men när det är dom här fina tillfällena när jag känner ”Wow, vad kul det är att vara folkhögskolelärare” då finns ju andan i här i gruppen (IP 7. 296-297).

Den organiserade småskaligheten förväntas ge deltagare möjlighet att lära känna varandra bättre, ge läraren möjlighet att se varje deltagare och dess förutsättningar. Den intima miljön ger därmed en möjlighet till den viktiga vi-känslan och samhörighet. Detta leder oss till tanken att det kanske i termer av ytterlighet handlar om en gemensam anda för de flesta folkhögskolor respektive en anda per lärare/deltagar-grupp.

Vi ser också mönster i empirin som visar att andan varierar inom skolor. Lärarnas praktik innebär att de har en del olika förutsättningar inom ramen för samma skola. När vi fokuserar på skillnaderna mellan lärarnas utsagor om idealen så refererar det till lokal förankring, t.ex. den kursen jämfört med en annan kurs. Enskilda lärare följer sina egna idéer i sin undervisning och de talar ibland om de andra kurserna och vad de gör. De förefaller vara mycket medvetna om att olika kurser drivs med olika utgångspunkter. Anda och mässighet kan därför se olika ut inom ramen för samma skola. I excerpten nedan berättar läraren att det är en sak att vara medveten om mål och mässighet men det är en annan sak att upprätthålla det i undervisningspraktiken.

Och då pratade vi om det så, vad vill vi då, vill vi jobba på det här aktivt att få bättre gemenskap mellan alla elever, då måste vi ju bestämma oss för det och jobba på det sättet så att den diskussionen finns ju hela tiden, det tycker jag. Och man orkar ha den ibland och så tänker man att så borde man ju göra och så borde man ju tänka och sen bara nja.. ja hallå liksom, när ska man hinna det, nu måste ju det här, nu måste ju arbetet fortgå och kursen göras. Men återigen ehh det är ju på allmän linje, profilkursen det är ju något helt annat, där har du nog kvar mer av äkta folkhögskoleanda (IP 9. 524-530).

Intressant att notera i citatet närmast ovan är en distinktion mellan olika kurser inom en och samma folkhögskola. Läraren som själv arbetar med allmän linje tycker att mässigheten haltar en del i allmän kurs och känner själv att hon inte kan leva upp till idealen i alla lägen. Lika viktigt är att påpeka att skolan har en del mässighet i alla fall ("något helt annat"). De som jobbar på den (andra) linjen har mer *äkta* folkhögskoleanda och mässighet. En intressant fråga i sammanhanget är vad som avses med äkta. Ordvalet antyder att det finns en norm som pekar på vad som är äkta och inte lika äkta. Med stöd av flera intervjuer kan vi anta att det är kopplingen till tradition som avses. Vissa kurser har en närmare anknytning till folkhögskolans tradition i termer av sätt att undervisa och val av innehåll. Skillnaden mellan olika kurser innebär också en spänning eller en konflikt i termer av hur man bör göra. Normen/erna kan tolkas som viktiga för skolan på så sätt att en mässighet behöver kunna visas upp som en fråga om identitet. En enskild folkhögskolas eller möjligen institutionen folkhögskolans egen normativitet.

Reflektion om undervisning och anda.

Det kanske viktigaste spåret vi funnit i empirin så här långt är att det finns olika synsätt som förfaller utgöra grund för lärares förhållningssätt. Det finns en närhet mellan två poler som vi kan kalla är och bör dimensionen. Det läraren faktiskt tycker sig göra (är) har en nära koppling till vad läraren tycker sig borde göra. Ideal och realitet förefaller därför ligga tämligen nära. Det finns emellertid flera lärare som pekar på att de vet vad de bör göra men inte alltid kan göra det. Folkhögskolans anda är här tolkad och framställd som ett ideal i nuet ofta med referens till hur det var förr. Idealet utövar vare sig tvång eller styr verksamheten regelmässigt. Istället förefaller det vara ett lite luddigt fenomen de flesta lärare har i bakhuvudet och på något sätt behöver förhålla sig till. Vi kan här på rimlig grund konkludera att andan och mässigheten är kända fenomen. De förekommer i olika meningar och beskrivningar som inte nödvändigtvis inbegriper orden anda och mässighet i sig. De refererar emellertid till samma sak. Vi kanske kan tolka det som att orden som sådana känns en aning gamla eller belastade och andra konstruktioner prioriteras i dag. Alla lärare känner dock till orden/begreppen och tar på olika sätt ställning till dem. De flesta intervjuade lärare identifierar det som något speciellt för folkhögskolan. I ett empiriskt mönster kunde vi se ställningstaganden för och emot. Dikotomin är en aning hårddragen då vi också ser en grupp som inte riktigt visar en personlig inställning till dem. I formation av tre kategorier skulle det istället bli att vissa framställer det som något viktigt och värdefullt, vissa har en mer avvaktande inställning och vissa är kritiska. Vanligtvis är andan kopplad till positiva händelser i undervisningens praktik men också till det stora sammanhanget på hela skolan,

gemenskap och kollektiv. Typiska uttryck som anknyts till anda är gemensamma aktiviteter, grupparbete, jämlikhet, demokrati i undervisning, utvecklingsanda, initiativtagande anda, lek och allvar, kreativitet och fantasi, att erkänna den andre, att utgå från skillnader men överbrygga dessa genom att fokusera på det som är lika, anknyta lärostoff till vardagens sysslor, och det finns många fler. Här finner vi en spännande relation eller egentligen avsaknaden av en relation. Alla dess uttryck blir positivt laddade i relation till anda och mässighet men det framgår inte hur det går till. Det kan kanske vara ett eller möjligen en uppsättning värden/ideal som bidrar till detta genom anknytning till undervisningens praktik. Men hur?

Folkhögskolelärarnas lärandemål förefaller vara en aning speciella. Åtminstone när vi jämför med vår egen bild av lärandemål inom universitetet. Det finns inom folkhögskolorna en stark betoning på humanistiska ideal som att väcka lust till kunskap, att utveckla individens självkänsla omkring studier och det finns en väsentligen mindre betoningen på mål i termer av ämneskunskap. Vi tolkar det som att det är viktigare att deltagarens växer på sina personliga premisser jämfört med att deltagaren klarar godkänt på ett kunskapsprov. Det ena behöver inte utesluta det andra men vi vill peka på var tonvikten ligger. Vi-känslan är ett viktigt instrument i undervisningen. Bilden av den kollektiva människan finns inbäddad i alla möjliga utsagor om undervisning, anda och folkhögskolan. Det kollektiva synsättet syftar till att skapa en vi-känsla och tvärtom. Det medför också en och annan exkludering av de deltagare som inte vill eller kan ta till sig vi-känslan. Vi-känslan kan sägas vara den process genom vilken lärande skall ske. En följd av detta är sannolikt att lärande sker på många nivåer och dimensioner hos deltagarna. Det är inte bara diskussionen om en fråga eller ett ämne som uppmuntras. Som vi förstår det uppmuntras de till att dela vandras erfarenheter. Om vi hårdrar det en aning skulle vi kunna säga att ämneskunskaperna diskuteras i en kontext av diskussion om att leva livet. Ett skäl till att vi pekar på detta är att med vår erfarenhet från universitet så skulle vi tämligen ofta uppmana våra deltagarna till att fokusera på frågan och hålla sig till saken. I folkhögskolans anda förefaller saken vara livet och inom ramen för det kan frågan diskuteras. I folkhögskolan finnas således en kunskapssyn som inte lägger all vikt vid ämneskunskap. Det finns en god möjlighet att detta är väsentligt för anda och mässighet och vi återkommer till det lite längre fram.

När vi har begrundat vad en anda eller olika andor innebär i empirin så har vi hamnat i ett dilemma. Om vi följer starka mönster i termer av antal likheter mellan olika sekvenser och intervjuer så kan vi beskriva det som att det finns en gemensam anda på bas av alla likheter mellan lärare och folkhögskolor. Om vi å andra sidan sätter fokus på de nyanser eller skillnader vi finner så kan vi lika väl tala om lite olika andor för varje skola, varje kurs och varje lärare. Som vi påpekat tidigare så har vi i vår empiriska iver valt att förhålla oss till båda ock.

Ytterligare ett intressant empiriskt spår vi vill peka på är frihet. Hos lärarna finns en tydlig medvetenhet om att folkbildningen har en speciell frihet. Vi ser ett praktiskt exempel i det att lärare förefaller vara helt fria att genomföra sin undervisning efter eget huvud. I det följer att när lärare har den friheten så kan de också välja att vara mindre fria i traditionell mening. Flera lärare pekar på användbarheten i läroplanen när de skall genomföra allmänna kurser. En intressant fråga är vad den här friheten kan innebära för anda och mässighet? Vi tar upp det lite närmare i den teoretiska

analysen längre fram. När det gäller lärarnas användning av mässighet som kriterium och norm kan vi se att den används för att göra skillnad, dvs. ordna bilden av verkligheten. Det förefaller till exempel finnas skillnader mellan olika skolor vad det gäller äkta folkhögskoleanda eller möjligen sann anda. Det visar sig också att dessa kan ses inom skolor mellan olika kurser. Referenspunkten i dessa skillnadsgöranden är ofta yttre påverkan till exempel att lärare låter sig inspireras/styras av läroplan för gymnasium, användning av kunskapsprov, tentamina. Om dessa uppvisas i en kurs rör det sig inte om riktig folkhögskoleanda. Det kan emellertid finnas andra kurser som inte använder undervisningsmetodik eller upplägg av den typen och då kan de representera den riktiga folkhögskoleandan.

Samhällets förändring innebär eventuellt också en förändring ifråga om anda och mässighet. Tydligaste exemplet ses i deltagargrupperna. Deltagarnas målsättning har förändras över tid. Vi kan säga att empiriskt finner vi ett starkt sekundärt stöd för att deltagarnas bildningsprojekt förändrats. Lärarna säger att framförallt de yngre deltagarna är mer individualistiska och meritorienterade. Andan handlar i hög grad om framstegsorienterad verksamhet inom ramen för kollektivism. Detta står i kontrast till en ökande mängd deltagare som kanske inte vill studera eller utvecklas kollektivt. En rimlig konklusion om det innebär att lärarnas handlingspraktiker förändras över tid och därmed deras handlingsmöjligheter inom undervisningen i termer av ideal respektive vad som är realistiskt att försöka genomföra. Detta ger oss möjlighet att ställa en intressant fråga om gränsdragning av andan och mässighetens betydelse. Är lärarnas anda och mässighet något som förändras i takt med att samhället och deltagare förändras eller representerar de fasta identitetssäkrande betydelser som håller folkhögskolans "vid sin läst" (med viss risk för rigiditet?). Vi kan pröva förnuftspotentialen i detta genom att ställa upp ett tankeexperiment. Om vi gör antagandet att folkhögskolans särart är en viktig del av dess legitimitet i samhället (inte minst politiskt, ekonomiskt) och att särarten blir tydligast när vi jämför med andra skolformer så hamnar vi i en intressant situation. Vi gör ytterligare ett antagande om att den skolform som kanske främst används för jämförelse med folkhögskolan förändras i takt med tiden och folkhögskolan gör inte det. Om den andra skolformen i sin förändring blir näst intill identisk med folkhögskolan så måste vi fråga vad är det då som är folkhögskolans särart? I tider när utbildningen blivit en marknad som alltmer präglas av konkurrens är kanske flexibilitet den enda rimliga möjligheten. Vi kan i dagsläget inte uttala oss om hur det är i alla folkhögskolor men vi vill med tankeexperimentet peka på de möjliga gränsdragningar som orden anda och mässighet samt särart kan innebära i folkhögskolans praktik.

Så här långt så förefaller de empiriska bilderna av en människosyn och samhällssyn inbäddade i andan och mässigheten vara väl grundade. Men hur är det då med en kunskapssyn? Finns det någon kunskapssyn i empirin om anda och mässighet i folkhögskolans praktik?

Anda och mässighet och syn på kunskap

I empirin förekommer många referenspunkter till den kunskap som förmedlas. Ibland använder lärarna begreppet kunskap och ibland kursens innehåll. Hur förhåller sig kunskap gentemot anda och mässighet? Det är tydligt att det finns flera kunskapssyner i lärarnas beskrivning av sin verksamhet. Det som är mest intressant i relation till begreppet folkhögskolemässigt är konflikten med en praktisk ludisk kunskapssyn och en ämnesteoretisk och meritorienterad kunskapssyn. Flera lärare talar om vikten med att blanda teori med praktiska moment undervisningen. Det är förvisso inget ovanligt men i detta sammanhang nämns det som en väsentlig del (en mässighet). Det skall vara så eftersom det är en folkhögskola. Deltagarna skall möta ett förhållningssätt till kunskap som innebär att relatera och bearbeta information och kunskap lika mycket med kroppen som med intellektuella resurser. Den folkhögskolemässiga kunskapssynen inbegriper en viss betoning på lek, att pröva och tillverka utifrån individuell erfarenhet, kollektiva resurser, oftast med stort utrymme för egna initiativ. Bilden är dock inte entydig. Det finns en hel del empiriskt material som talar för ett krympande utrymme för denna kunskapsdimension. Lärarna tolkar och förklarar förändringen med tre huvudsakliga skäl. Den första och viktigaste är deltagarnas egen efterfrågan av meriteringsinriktning. Det andra skälet är allt kärvare ekonomiska villkor vilket innebär eller kommer att innebära större grupper per lärare. För lärare innebär större grupper mindre tid till att möta varje enskild deltagare. Med viss automatik uppstår behov av mer styrning och kontroll. Avslutningsvis tillkommer också skälet att lärarna själva bär ett reflekterande förhållningssätt och funderar på om gamla ideal skall upprätthållas eller förändras (försvinna).

Kunskapsmål - inte alltid självklart

I en del kurser handlar undervisningen framförallt om behörigheter och att deltagarna skall inneha vissa ämneskunskaper. Det innebär också att kunskapsprov kan komma till användning. De flesta lärare menar dock att prov står i konflikt med folkhögskolemässighet men motivet för kunskapsproven är att deltagarna själva vill ha det samt att det upplevs som lärarnas skyldighet att förbereda och utveckla deltagarnas kompetens för kunskapskontroller (t.ex. IP 9. 882). Det blir inte minst en viktig kompetens om de söker vidare till universitet. Kunskapskontroller har också en utvärderande funktion för lärare. I följande exempel får vi en intressant ingång till vad som är respektive vad som bör vara en lämplig kunskapsnivå.

Och så gjorde vi det här svepet genom ämnet och jag pratade ganska mycket om tiden och sen så fick dom läsa texter och så diskuterade man dom där texterna. Och så hade jag ett oförberett prov och bara sa så här att det är för att ni inte ska stressa upp er eller känna att det här är belastande, utan jag vill bara checka av **vad har fastnat** under den här terminen när vi har gjort det här svepet. Ingenting! Alltså nästan, det var tre stycken som fick godkänt med plus och kanske mer än hälften fick liksom IG och då rättade jag väldigt, väldigt snällt, man kunde inte ens rabbla upp dom olika tidsområdena. Och då blir man så där att -nämen alltså, jag måste tänka om, jag måste tänka på något annat sätt för det här funkar ju inte, det finns ju ingen anledning att stå och undervisa om någonting som ändå sen inte det har inte gett någonting, dels har dom tyckte att det var ointressant under tiden, för det tycker dom ofta om det här ämnet och sen inte ens det här ytinläring, dom

har inte ens pluggat in saker som sitter i och med att jag inte hade ställt det kravet, jag hade ju inte sagt att vi skulle ha prov (IP 9. 655-667).

Det här ämnet är viktigt för deltagarnas behörighet. I den omnämnda gruppen deltagare hade några läst ämnet innan (de vill bara läsa upp betyg). Utfallet blev dock omskakande för läraren. Över hälften fick underkänt trots att hon försökt använda en mycket tillåtande tolkning av svarens värde. Poängen i lärarens berättelse är skillnaden mellan en egen idealbild, djupinläring som en målsättning och vad som kan anses fungera praktiskt. Djupinläring kopplar läraren till en mässig metodik och exemplet baserades på tämligen mässiga idéer, t.ex. att deltagarnas förslag till texter använts, hon hade hållit föreläsningar och de hade bearbetat och diskuterat i grupp. Lärarens egna ideal inkluderar också att om undervisningen inte går speciellt bra så borde utfallet i alla fall bli ytinläring som en lägsta nivå. Det oförberedda provet visade emellertid att inte ens ytinläring förelåg hos en ansenlig grupp deltagare. Utfallet placerade henne i en valsituation då hon övervägde om det inte trots allt vore bättre att planera undervisningen så att deltagarna skulle ytinlära de viktiga kännemärkena för ämnet. Här ser vi ett exempel på flexibel didaktik med kunskapsprov i utvärderande funktion. Givet kursens mål borde i alla fall deltagarna få med sig en del kunskap som kan visas upp. Detta är ett intressant dilemma som ger en speciell vinkel på skillnaden mellan behörighetsgivande kurser och det folkhögskolemässiga i kurserna.

Det finns en kunskapssyn med stark praktisk betoning bland lärare. Några olika distinktioner skapar dess meningsfullhet. Som i de flesta redovisade sammanhang hittills finns variation mellan lärarna. De flesta förefaller använda en distinktion i meningen att kunskap svårligen överförs från lärare till deltagare. Den skall istället förvärfvas av deltagarna själva. Några andra lärare beskriver det kunskap i termer av att en viss ämneskunskap skall överföras till deltagarna under kursen. Flera lärare gör skillnad på förvärvandet av huvudkunskap och handkunskap och menar att dessa måste planeras till lika stort utrymme i undervisningen. Att aktivera deltagares lärande med enbart läsning av färdigbestämda ämnen förefaller otänkbart om det inte rör något speciellt inom gymnasiekompletterande utbildning.

Ämneskunskapen behöver beledsagas av att skapa och göra saker med händerna. Att sätta sig in i ämneskunskapen genom att planera för och hjälpa någon annan att förstå är ett didaktiskt verktyg som flera lärare refererar till.

Som avrundning på detta avsnitt kan vi fundera en aning på vad människosynen och samhällssynen innebär i relation till en kunskapssyn. Den "springande punkten" mellan dessa synsätt är andan och mässigheten. Vi kan göra en distinktion mellan kunskapssyner inom vetenskapens epistemologiska teori och vad vi ser inom folkhögskolan. Vi kan konstatera att de bär inte är speciellt stora likheter. Vad vi får fram i resultatbilderna är istället en traditions- och erfarenhetsbaserad lokalt förankrad syn på kunskap och lärande som bär stora likheter mellan lärare från de olika skolorna. Att likheter föreligger mellan lärare från olika skolor kan vi tolka som att anda och mässighet bidrar till reproduktion av synsättet. Anta att vi har en anda som de flesta förhåller sig till. Andan har förankring i tradition och i folkhögskolans särart vilket innebär att olika värden, normer och lämpliga handlingar betonas för att vi skall kunna prata om en folkhögskola och inte en annan typ av vuxenutbildning.

Dessa får oftast didaktiska konsekvenser i undervisningen. Sättet att se på kunskap kan därför på samma sätt antas vara knutet till motsvarande struktur. Den praktiska erfarenhetsbaserade kunskapen är del av andan och mässigheten. Till detta vill vi också lägga en deltagarbild. Kunskapssynen förefaller inbegripa starka drag av tillgänglighet. Kunskap och dess förvärvande skall vara lätt tillgänglig för deltagare. Ett skäl till att vi pekar på just denna dimension är att vår egen erfarenhet från universitet ofta prioriterar ett annat synsätt. Den vetenskapliga kunskapen skall vara rimligt säker och framställs genom systematiska studier med förhållandevis komplicerade procedurer. I detta ligger en idé om det inte skall vara tillgängligt för alla. Vi återkommer till kunskapssyn längre fram.

Folkhögskoleanda som kollegialt synsätt

Ett intressant spår vid sidan om relationer mellan lärare och deltagare är lärarnas relationer sinsemellan. Empirin erbjuder inte ett stort material omkring detta men vi tar upp det som en intressant variation. Kan andan och mässigheten innebära en praktisk betydelse för kollegiala relationer? I talet om andan och mässigheten noterar vi *organisatoriska former*, dvs. det finns förväntningar om hur hela skolverksamheten bör vara organiserad. Ett mönster i data är att även verksamheten utanför lärare/deltagare relationen bär prägel av ideal. Flera lärare berättar om vikten av delaktighet och gemensamma beslut, demokrati och lika värde för skolans personal. Via lärarnas utsagor kan vi konstatera att det finns en form av folkhögskoleanda i relationen mellan personal/lärare. En lärare berättar här om att anda innebär synsätt eller förhållningssätt i relation till folkhögskolans praktik.

Och i folkhögskoleanda ligger, om man nu ska vara lite så där, alltså människosyn, samhällssyn och kunskapssyn på något vis va och som parentes då är att min erfarenhet är att det gäller att samarbeta, har man olika människosyn så är det väldigt svårt att samarbeta, man kan vara väldigt överens med kompisar och komma överens och så där, men där tycker jag det är svårt, för när det hettar till, när det blir ett spänt läge, då kommer det här fram (IP 10. 184-189).

Den kanske tydligaste markören är att anda gestaltas som samarbetsanda med olika implikationer. Samarbetsanda förutsätts som ett ideal för praktiken och därmed är det mässigt. Det är emellertid inte självklart enkelt. Läraren förefaller att i citatet distingera mellan en "ytlig attityd" (politiskt korrekt) och en djupare attityd. När det diskuteras tillspetsas eller det uppstår konflikt kommer den djupare attityden fram och då förefaller läraren tolka det som en mer giltig utsaga. För andans betydelse innebär detta att om alla lärare har en gemensam syn på människan, samhället och kunskapen så kan andan få en stark praktisk innebörd i yrkesutövandet. Den reella situationen verkar dock vara att det finns en vardaglig och villkorad gemenskap omkring synsätt och andan. Annorlunda uttryckt kan vi säga att alla lärare är mer eller mindre medvetna om vad som är idealt och förhåller sig till det. En konsekvens av detta skulle kunna vara att andans grund är variation och den upprätthålls utifrån ett relativt behov av att identifiera sig med tradition och ideal. Med relativt avses att andans betydelse representerar olika tyngd hos olika lärare.

Den ideala uppfattningen i andan verkar vara att i grund och botten är alla lärare och deltagare i egenskap av människor (jäm) lika. Ett uttryck för detta ideal kan vara

att de söker skapa en bild av att inte bara vara jämlika utan också lika, dvs. agera lika, tänka lika, värdera lika. I begrepp som mässighet ligger en sådan betydelse inbäddad. En sida av detta kan tolkas som att ingen på individuell bas skall stå ut eller framhäva sig för mycket. I ett sådant sammanhang blir andans uttryck en reglerande mässighet. En lärare uttryckte det ungefär som att "det här är ju en folkhögskola här skall ingen vara bättre än någon annan". Att alla skall vara lika mycket värda är tydligen en norm som också gäller för delar av eller hela folkhögskolan. En form av tuff jämlikhetssträvan som samtidigt får något av en jantelag på köpet.

Samma lärare gör en tydlig distinktion mellan anda och mässigt i det att mässigt får en mer operativ betydelse. Om det finns en anda så kommer mässigheten in bilden när den praktiska verksamheten skall organiseras. Vilka handlingar är mässiga och lämpliga för att spegla skolans anda?

Och om man då går över till folkhögskolemässighet så handlar det väl om att försöka organisera verksamheten så att det kan stämma med den **andan** då och att det präglar liksom .. kunskapssynen och .. ehh .. förhållningssätt och pedagogik och metodik och sådant där.. där skulle jag vilja säga att det skiljer mellan olika linjer här också då, eftersom .. om man behandlas som människor så handlar det också om vad man får tillbaka och det är olika beroende på vilka typer av grupper som man kommer i kontakt med (IP 10. 218-223).

Mer konkret kan mässigheten användas som en kriterium för ett lämpligt sätt att bemöta människor som kommer till kurserna. För en lärare med förankring i en anda kan det finns krav på att de skall ha ett både enhetligt och gott uppträdande gentemot alla deltagare. Samtidigt skall de se varje deltagare utifrån den enskilde deltagarens egna förutsättningar. Här tolkar vi det som att det kan uppstå en möjlig konfliktlinje i samband med begreppet "människan först". Läraren är först och främst en människa likväl som varje deltagare. Utifrån det förefaller det rimligt att läraren kan få problem med att behandla alla deltagare lika. Vår tolkning tar sin utgångspunkt i ett grundantagande om skillnad och får konsekvensen att devisen "behandla alla lika" blir ett steg till objektifiering dvs. avpersonifierande. Kanske måste mässigheten bestämmas i relation till varje enskild deltagare eller mässigheten är det som varje relation får som resultat. I så fall hamnar vi i en intressant tankekonstruktion, mässighet kanske enklast definieras som målsättningen att "det skall bli bra" och sen får processen utvisa vad som händer på vägen till bra. Det finns spår i flera intervjuer som underbygger denna individuella och spontana kursplan (kurs i dubbel mening). Följande excerpt är ett exempel.

Det är skolans lärare som diskuterar anda och mässighet men jag vet inte om vi är så där ... väldigt överens. Halva lärarkåren här har inte gått Folkhögskolelärarutbildning så man har liksom inte med sig från utbildningen utan ... utan det är nånting som man förhoppningsvis får tänka ut själv när man kommer hit va. Det sker liksom ingen ...introduktion eller någon form av pedagogisk metodisk diskussion eller inskolning för lärare.... Folkhögskolemässigheten bärs också av elever som har gått här ett och ett halvt år eller två så där, dom hänvisar till detta (IP 10. 343-350).

Det förefaller som om läraren ser två vägar till insikt om folkhögskoleanda och mässighet. Den ena är att många lärare genomgått folkhögskolornas lärarutbildning. Den andra vägen innebär att den nyanställda får lista ut vad anda och mässighet

innebär själv. Om vi antar att en nyanställd lärare kommer från en annan skolform förefaller det rimligt att de i inledningen riskerar att bli frustrerande. Enligt läraren ovan så får den nya läraren försöka tänka ut "koderna" själv, fråga kollegor, läsa texter och försöka bilda sig en uppfattning. Det förefaller som om kontakten med erfarna lärare ger mest för nya lärare. Detta leder oss till en tolkning om att andan och mässigheten som fenomen i folkhögskolans praktik (enbart) är situerade i lärarnas praktik. Andan sitter inte i väggarna utan hos dem som använder väggarna för att avgränsa det didaktiska rummet. Annorlunda uttryckt förefaller den rimligaste hypotesen omkring anda och mässighet vara något som kommer till mellan lärare och därmed bör fenomenet vi söker finnas i lärarnas handlingar.

Den empiriska andan och mässigheten pekar också på demokrati som ett starkt ideal (jfr det demokratiska synsättet). Demokrati i den empiriska meningen innebär att agera och besluta tillsammans. Alla har samma värde men olika roller. Detta tolkar vi som att förhandling bör vara en viktig punkt. Som vi tidigare sett i resultatbilden är det långt ifrån självklart att deltagarna samlas i en klass och sen agerar enhälligt. Det finns många stridiga viljor som skall jämkas samman. Det förefaller orimligt att denna process enbart skulle gälla deltagare. Den borde vara lika aktuell för lärare. En förledande vinkel som vi kommit på oss själva med är att berättelserna om anda och mässighet handlar om något positivt, en gemenskap, harmoni. En noggrann empirinära tolkning leder oss istället till nyanser som att lärare både upplever en familjelik gemenskap såväl som konflikter som en del av deras vardag. Konflikt skall i detta sammanhang tolkas som mötet mellan olika åsikter, ståndpunkter och förhandlingen däremellan. Ett annorlunda ordval kan vara vardaglig interaktion mellan människor. Som påpekat så var det vi som av någon anledning först orienterade oss mot positiva gemenskapande tolkningar. I följande citat ger en lärare en ytterligare dimension om hur andan och mässigheten figurerar i kollegiala samtal.

Man... definierar nog inte det ordet utan vi har nog vår egen lilla bild av det här så att vi använder det då som... att... ifrågasätta någon annan genom att säga att "nämen det där låter inte folkhögskolemässigt" (IP 10. 753-755).

I förutsättningen för citatet närmast ovan finns en erfarenhet av att lärarna skiljer sig åt i attityd och syn på anda respektive mässighet. Olika definitioner eller "en känsla för" vad anda kan vara leder till möjligheten att diskutera vad som är rätt anda och mässighet. Det innebär att anda och mässigheten också används som ett maktinstrument, att som kommunikativ form *mästra* med bas i normer (kontroll och reglering). Detta förefaller som ett helt rimligt inslag i lärarnas praktik om anda och mässighet skall kunna reproducera sig själva över tid. Nya idéer föreslås och dessa jämförs och bedöms mot vad andra anser är folkhögskolemässigt.

En anda av debatt och konflikt

Flera lärare i materialet berättar kort om att det viktigaste forum där ståndpunkter eller attityder kan visa sig skilja sig åt är lärarkollegiets diskussion om omdömen som skall ges till deltagare. I dessa diskussioner kommer referenspunkten om anda och mässighet fram (IP 4). Det uppstår emellertid också diskussioner i andra sammanhang som rör skolans verksamhet. En viktig fråga där det förefaller finnas

gemensamhet gäller deltagarnas inflytande över verksamheten som helhet och undervisningen. De överens om att den inte kan sträcka sig över verksamheten. En lärare nämner att det prövats tidigare och att det resulterade i en närmast kaotisk situation för alla parter. Deltagarinflytande behöver vara begränsat. Vi tar upp detta som en punkt därför att det finns skillnader mellan ideal och realitet. En del lärare ger referenser till "förr i tiden" när deltagarinflytandet var en mycket viktig fråga och det var inte tal om hierarkiska skillnader mellan lärare och deltagare. Under de närmaste decennierna förefaller utvecklingen gått mot begränsning av deltagarnas inflytande, inte minst med tanke på lagstiftning om personal och arbetsmiljö. Detta kan i sin tur leda till att diskussionen om anda och mässighet med referens till dåtid och nutid leder till debatt och eventuellt konflikt.

Som vi pekat på tidigare är ett av de ämnen som diskuteras bland lärare den "nya" samhällsordningen. Marknadstänkande är ett fenomen som flera upplever som nytt och främmande. Det har bland annat lett till diskussioner om vad som är möjligt att göra på en folkhögskola, apropå andan och mässighet. Att organisera verksamheten med termer som "outsourcing" (t.ex. av städning, bespisning) kan det leda till debatt om vad som är folkhögskolemässigt. Vi kan spetsa till det en aning med en fråga: Är det acceptabelt att olika managementfilosofier används inom en folkhögskola? Studiens empiri är inte väl tilltagen omkring detta men de spår vi ser antyder att andan och mässigheten representerar något annat än näringslivets terminologi och filosofi. Om vi hårdrar det kan vi säga att det näst intill rör sig om motsatser. Det är emellertid mycket svårt att få någon bäring på hur det hänger ihop.

Ett annat exempel vi fick med i empirin var en ny lärare som kom med en yuppie portfölj till jobbet. Han hade uppenbarligen inte förstått att det var en ryggsäck (helst hantverk) som var lämpligt. Enligt utsago fick han snart klart för sig vad som var lämpligt via den rådande ordningens strukturer.

Reflektion

Studiens empiri visar att många av andans och mässighetens möjliga referenspunkter samlas kring didaktiska frågor. Det tolkar vi som rimligt på så sätt att de hör lärarens vardagspraktik till. Mycket av lärarens arbete kan beskrivas som att göra didaktiska överväganden. Det finns emellertid också ett pedagogiskt synsätt som särskiljer sig något från didaktik. Ett pedagogiskt synsätt rör något mer abstrakta frågor, lite större bilder av verksamheten. Vi funderar på om vi inom ramen för den här studien har stött på en lokal pedagogisk teori. Låt oss pröva några infallsvinklar och ett något mer teoretiserande resonemang. Folkhögskolans människosyn som vi sett en del av kan ses som ett exempel på basen för en pedagogisk teori. Vem är människan som ges möjlighet till bildning eller utbildning? Människan är flera kategorier i lärarnas beskrivning men det dominerande inslaget förefaller vara den kollektiva människan. En gemensam del är att alla människor (bör ha) har samma värde. När det gäller deltagarna så finns i huvudsak tre kategorier omnämnda. Vissa deltagare är mer målmedvetna och besöker folkhögskolan med en klar intention. De vill helst inte bli utmanade av några "onödiga" didaktiska inslag. Andra deltagare förefaller vara där med en klar målsättning om en yrkesutbildning och/eller en bildningsprocess och vill ta del av vad folkhögskolan har att erbjuda. Ytterligare en grupp vill helst slippa att vara där men har av olika skäl hamnat i kurserna.

Sammantaget bör alltså den här heterogena gruppen hanteras med utgångspunkt i samma värde. I vår uppfattning låter det nästan en aning kliché artat. Det som emellertid ger detta empiriska mönster trovärdighet är lärarnas beskrivningar om alla de problem de upplever och försöker lösa i vardagen. Vi kan därför tolka det så att andan och mässigheten omkring lika värde inte rör sig om någon form av personlig egenskap att älska alla människor. Det förefaller mer rimligt att det rör sig om en *professionell attityd* som orienteras av skolformens anda (värdesystem). Den professionella attityden kan också beskrivas som en folkhögskolemässig inställning till deltagare. Inte desto mindre talas det ibland denna inställning som person-egenskaper. Det kan till exempel vara ord som passionerade lärare, engagerade och brinnande lärare eller eldsjälar.

I en pedagogisk teori bör en rimligt genomtänkt och beprövad syn på kunskap ingå. Finns det en syn på kunskap? Det finns en praktisk bildnings- och utbildningsorienterad syn på kunskap. Med detta vill vi peka på att det inte rör sig frågor om kunskapens existens eller sann kunskap. Den tas för given. Istället förmedlar lärarna en stor mängd utsagor kring frågor om förvärvandet av kunskap och kunskapens typ. Lärandeteori och kunskap beskrivs ofta sammanblandade. Att vi skriver sammanblandat refererar till vår egen bakgrund (akademiskt uppdelande). För lärarna kan kunskap till exempel vara makt. Det handlar om att skapa kunskap så att varje deltagare kan bli en aktiv samhällsmedlem. Ansvar och engagemang följer med förvärvandet av folkhögskolans kunskapsformer. Samhällssyn och kunskapssyn anknyter således varandra. Vidare kan kunskap inte delas ut, den måste erövrats av varje deltagare. Det kollektiva framhålls som ett mycket viktigt lärandemål och därmed kan vi på rimlig grund anta att en form av social kunskap är viktigt. Att kunna agera tillsammans innebär både kunskap och värde knutet till kollektiv (till skillnad från individuella projekt). Den kollektiva människosynen anknyter till kunskapssynen. Kunskap förvärvas genom att använda alla sinnen. Kunskap behöver läras med hela kroppen och man bör som lärare undvika att bara planera för intellektuell kunskap. Kunskap är praktiskt och funktionellt. Att göra saker för att förvärva kunskaper och bekräfta tidigare förvärvade kunskaper är viktigt. Likaså beskrivs fantasi och lek som viktigt för att få med alla sinnen i lärandet av kunskap.

Som avrundning på denna del vill vi peka på att även den konflikt vi beskrivit mellan andan och marknadstänkandet är intressant för våra försök till praktiska definitioner. Först behöver vi göra en distinktion knuten till en lokal pedagogisk teori men väl till ordet lokal. Det har troligen blivit tydligt att det finns ett spår av särart med i sammanhanget omkring anda och mässighet. Vårt antagande är att andan är knuten till en gemenskap och att mässigheten fungerar som gemenskapens gränsväktare. Om vårt argument äger en rimlighet i relation till folkhögskolans praktik bör införandet av marknadstänkande eller dess möjliga konsekvenser synliggöra en sådan gräns. Vi kan pröva att argumentera omkring gemenskap och "outsourcing". Som vi sett tidigare förefaller det som om vi-känslan är viktig i folkhögskolans praktik. I ett sammanhang på en folkhögskola funderade man på att göra sig av med en del av personalen, t.ex. städningen. Städningen kunde istället lejas ut och därmed skulle organisationen kunna bantas ner en del för allas bästa, åtminstone ekonomiskt. Om vi också tolkar det som att på folkhögskolan finns en anda och en gemenskap där all personal är lika viktig så följer att leja ut och därmed

ta in främmande människor som bara kommer till skolan för att städa medför att banden i gemenskapen, vi-känslan, bryts. De skulle vara främmande i den meningen att de inte är delaktiga i skolans övriga verksamhet. Detta förefaller vara en rimlig analys av vad som inträffat på en folkhögskola sett från ett perspektiv av gemenskap och anda. Tillhörighet kanske kan sägas vara ett viktigt begrepp för andan.

Kapitel 5. Kondenserade noter om anda och mässighet

En lång rad avsnitt från intervjuerna bildar underlag för den kondensation som vi nu gör. Syftet med detta är att reducera och kondensera materialet på ett empiriskt känsligt sätt. Med ordvalet känsligt menar vi rimligt känsligt då alla variationer och detaljer inte kan få ett eget utrymme. Vi avser dock att bevara det tidigare upptäckta spåret av "kärna och variation" i möjligaste mån. Möjligen kan vi nu ta ett steg till och i detta kapitel teckna fenomenet som vår "varierande kärndefinition".

Lokalisation av anda respektive mässighet i lärarnas praktik

Studien fokus är anda och mässighet i praktiken och därmed kan ordens lokalisation i betydelsekontext vara av intresse. Vi behöver därför inleda med en beskrivning av de sammanhang där orden anda och mässighet förekommer i lärarnas beskrivning. Tidigare kapitel har berört detta men nu kondenserar vi det till några få punkter i syfte att skapa överblick. Ett skäl till detta är att ordet anda med viss rutin används i vissa sammanhang och inte i andra. Ett exempel på detta är att många talar om anda i anknytning till undervisning och ingen talar om anda i behovet av en löneförhöjning. I det följande redovisas de huvudsakliga kontexterna eller också benämnda referenspunkterna.

- Fysisk struktur – andan sitter i gamla hus, lokaler och möbler. När dessa används i verksamheten uppstår en känsla/anda av att vara del i ett större sammanhang (t.ex. historia, tradition).
- Skolans styrningsfilosofi (verksamhetsfilosofi).
- Skolans tradition (muntlig och skriftlig), särart (tidsdimension då/nu).
- Kollegiala relationer (samtal, tips o råd, stöd, grupp, rådslag, konflikt).
- Lärare - deltagare relationer (personlig egenskaper, omsorgsorienterat, förvärvat synsätt).
- Undervisningspraktik, t.ex.
 - Pedagogisk grundsyn,
 - Didaktik (inkl. ibland grundsyn men här i huvudsak arbetsform.),
 - Fria/kreativa inslag av mässig karaktär,
 - Omdöme/examination.

Talet om anda får mening från ett antal referenspunkter. Övergripande kan vi säga att andan finns i verksamheten och i yrkesutövandet, dvs. folkhögskolans praktik. Folkhögskolans praktik är emellertid också i förändring och i anslutning till det vill vi peka på att anda och mässighet på så sätt är en korsning/vägvalspunkt där traditionella ideal och anpassning till nya tiders krav ställs på sin spets. I förgående kapitel såg vi att flera lärare använder en temporal indelning för att ge andan betydelse. Vi skulle kunna uttrycka det så här att vad det gäller anda och mässighet så var det i vissa fall ett väsentligt tydligare fenomen förr (åtminstone retrospektivt). Den temporala betydelsekontexten underbygger också en del av de andra kontexterna till exempel genom att det som "sitter i väggarna" kan vara tidigare generationers folkhögskolemässiga arbete, och när det inte sitter i väggarna är det

något som reproduceras genom samtalen mellan seniora och yngre lärare, diskussioner mellan olika ståndpunkter/åsikter och den omnämnda synen på människan som kollektiv. Den kanske variationsrikaste betydelsekontexten för anda och mässighet återfinns i utsagor om undervisning. De vanligaste innebär att peka på vad som bör göras i undervisningen (idealet), vad som faktiskt sker i undervisningen och kanske viktigast, vad som kom ut av undervisningen. Den sistnämnda utvärderande och reflekterande sidan är också den huvudsakliga referenspunkten för den positiva laddningen som ofta tillskrivs andan och mässighetens betydelse.

Den följande uppställningen med definitionsunderlag är konstruerad på bas av ca 400 sidor transkriptionstext från lärarintervjuerna. Vi har medvetet valt att redovisa betydelser som överlappar för att peka på nyansrikedomen såväl som likheter mellan olika skolor och lärare.

- Andan finns på folkhögskolor och lärare lär sig de förväntningar den medför allt eftersom.
- Elevcentrerad bildning är folkhögskolemässigt.
- Det finns mycket som är mässigt men därmed inte sagt att lärare alltid gör så.
- Folkhögskolemässighet innebär didaktik och metodik, dvs. arbetsformer (grupp och bänkuppställning i rum) och pedagogiskt förhållningssätt (som skiljer sig från andra skolformer).
- I andan inryms att alla lärare inte delar samma synsätt eller samma åsikter om undervisningen.
- Anda och mässighet är ett pedagogiskt/didaktiskt instrument för folkhögskolans mål.
- Anda och mässig undervisning skapar ofta frustration i elevgruppen, lärare tvingas till kompromisser.
- Andan och mässigheten finns hos eleverna. Elevers tidigare erfarenhet/ålder spelar roll för vilken anda det blir i undervisningen. Äldre förstår i stort sett vad en folkhögskola är direkt, yngre kräver inskolning i vad det är och kan vara. Tar ofta mycket tid i undervisningen.
- Andan uppstår i konkret uttrycksform när vi lyckas engagera/motivera elever (tidigare lågmotiverade) till eget sökande/egen nyfikenhet, självförtroende. De tar eget ansvar för sina studier och bildningsprocesser.
- Praktiskt fungerande vardagsanknuten pedagogik är folkhögskolemässig.
- Praktiskt arbete och undervisning för andras nytta är mässigt.
- Lärares vilja att både förändra samhället och att hjälpa enskilda individer skapar en anda.
- Andan representerar en gemenskap. Att tillhöra folkhögskoleformen (vi/dom, stolt för tradition eller form men kan samtidigt vantrivas i jobbet).
- Det finns inte en anda för alla folkhögskolor, det finns flera andor. Variation är folkhögskolans kärna.
- Att tro på och ett val av det gemensamma/kollektiva framför det individuella som form uttrycker folkhögskolans anda.
- Mässighet innebär det som skrivs om folkhögskolans frihet i dokument.
- Fria undervisningsformer (ingen läroplan) och viss deltagarstyrning.

- Folkhögskoleanda innebär en samarbetsanda baserad på en liknande människosyn.
- Människosyn skall alltid föregå samhälls- och kunskapssyn. (framsägs som att det skall vara så djupt så att det är förutfattad mening, en plikt och en egen intresseinriktning).
- Mässighet är att organisera sin verksamhet efter skolans anda.
- Folkhögskolan är en skolform för opinionsbildning, demokratiskt engagemang och allmän upplysning. Det är också dess anda.
- Propositioner och en gemensam formulerad värdegrund bäddar för en vanda på bas av skolornas olikheter.
- En verksamhet präglad av demokrati som form och mål. Alla kan och bör tala med varandra, alla har lika värde men olika jobb.
- Det är mässigt att erkänna alla individer som värdefulla människor.
- Att lärarna/personalen brinner för det de håller på med.
- Temadagar som företeelse och dess organiserande är folkhögskolemässigt.
- Anda som ord används inte speciellt ofta, det är vanligt med mässighet.
- Anda och mässighet är (nästan) det vi talar om när vi presenterar vår verksamhet för internationella gäster.

Empiriska distinktioner för begreppens betydelser

Vi inleder med att upprepa en retorisk fråga, är anda och mässighet samma sak? Det finns både olikheter och synonymer i konstruktionen av de betydelser som förekommer i lärarnas användning av orden anda och mässighet. Särskiljande i så mening att för någon betyder anda en idealistisk stämning (engagemang, omsorg, kreativitet, framåtanda) medan mässighet representerar sättet att organisera i enlighet med den idealistiska stämningen. Det är emellertid inte ett särskiljande av fundamental art. Begreppen hänger samman som antyds ovan i och med att andan ger riktning för mässigheten och mässigheten reproducerar andan i arbetet med deltagarna och på skolan som helhet.

Ett annat mönster är att de betyder samma sak och med ton på att det är ordet mässighet som vanligtvis används. Vi tolkar empirin som att mässighet är det ord som ligger närmast till hands i vardagens praktik, det man gör inom ramen för skolan och i lärarnas yrke. Betydelsen kan sättas i perspektiv med ordstävets att gå från det konkreta till det abstrakta. Med detta avses att det mer konkreta ordet mässighet är vardagsanknutet och samtal om vardagliga frågor förs oftare än samtal om mer abstrakta företeelser. Ordet anda är troligen för abstrakt (ovanligt) för att ha en praktiskt användbar betydelse när olika händelser eller ställningstaganden omkring undervisning och deltagare diskuteras. Som ett exempel kan vi säga; - Att ställa upp bänkar i hästskoform i ett klassrum är ett uttryck för folkhögskolans anda. Det är inte praktiskt att tala på det sättet i jämförelse med att säga; uppställningen är folkhögskolemässig. I exemplet ser vi att begreppen kan tolkas som samma sak men att deras användning är olika. Referenspunkten till dem båda är demokrati, dialog, möte, öppenhet. Det fungerar helt enkelt bättre att använda ordet mässighet även om de i huvudsak representerar samma sak. En annan aspekt som förankrar detta i empirin både på specifikt (jag) och allmänt plan (vi) är de lärare som uttrycker att de

tycker det är för lite ideologiska (abstrakta) diskussioner i dagens folkhögskola. Det är nästan enbart praktiska spörsmål och "små frågor".

Intressant att notera är att även om det inte verkar finnas några skarpt fixerade betydelser så förefaller det inte heller ha uppstått någon särskiljning mellan begreppens uttryck. Vår tanke tar utgångspunkt i den språkteoretiska idén att om ett uttryck används ofta på ett vardagsmässigt sätt så kan det över tid börja skaffa sig egna variationer och "bilda egna betydelser" som blir alltmer särskiljda från den ursprungliga andan. Det verkar emellertid inte ha skett. Det kanske kan tolkas som att i både intervjuer och folkhögskolans praktik får ordet anda betydelse från ordet mässighet. Med detta avses att om mässighet är det vanligaste ordet så är det sannolikt att lärarna bygger betydelsen av anda från det ord som de är vana vid att använda, mässighet. Mässigheten förutsätts helt enkelt när man skall formulera sig om anda. En radikal tolkning av detta är att anda i så fall inte har någon egen betydelse).

Nu byter vi perspektiv. Resonemanget ovan kan också tolkas från andra hållet, dvs. att mässigheten ständigt refererar till den mer konstanta andan och sålunda reproduceras betydelsen i mässighet. Den närmsta empiriska förankringen för detta alternativ ligger i traditionen. Traditionen är mer eller mindre formulerad och innehåller vissa allmänna och lokala kanoner. Om ordet anda har sin kontextuella förankring i traditionen blir betydelsen lika beständig som att studiecirkel är kopplat till folkbildning. Som ett tredje alternativ kan vi se det som en fråga om metod i studien. Orden har presenterats tillsammans till lärarna vid informering om projektet och därmed finns möjligheten att vi bäddat för att få liknande till samma betydelse i intervjuerna.

Konklusion: Folkhögskolans anda och mässighet representerar i vissa fall samma sak men i olika betydelsekontexter och i andra fall olika saker. Mässigheten innebär i huvudsak andans konkretisering. Vi kan benämna dem ett sätt att se, orienterad av ideal och praktik samt ett sätt att planera och genomföra, det vill säga att forma praktiken efter sättet att se.

Tematiska betydelser

Tre tematiska mönster framträder vid analys med fokus på betydelser i lärarnas användning av orden folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet. Det första och mest distinkta mönstret är att **folkhögskoleanda representerar synsätt** på folkhögskolans verksamhet och yrket som folkhögskolelärare. Med begreppet synsätt inkluderar vi de värden och vanor som får människor att se saker på ett visst sätt. Anda som synsätt inkluderar också flera olika synsätt. En *människosyn* där människan alltid är primat (första). Ett *demokratiskt* synsätt där demokratin skall vara både mål och medel i undervisningen. Empiriskt uttryckt som: "Vi lär demokrati genom att agera demokratiskt". Ett *pedagogiskt* synsätt som innebär att alla lärprocesser skall genomsyras av eller anknyta andan, vissa ideal eller rättesnören. Ett exempel är en professionell attityd vilken är en viktig komponent som yttrar sig i ett visst sätt att se på människan. Ett annat exempel är deltagarinflytande. Trots inflytandets traditionella värde förefaller det inte finnas öppenhet till förhandling omkring identitetsmarkörer som; "att göra tillsammans i grupp eller kollektiv", upplysning, fostran till ansvarstagande, bildning för självförtroende, medborgar-

bildning, m.fl. Några nyanställda menar att förväntningar på en viss anda eller "ett visst synsätt" kändes tydligt när de påbörjade sitt arbete. Slutligen finns också ett *traditionsbundet* synsätt där skolformens historia och traditionen hålls levande (genom ett ständigt samvete och ibland tal om föregående synsätt). Detta kan uttryckas genom "vad vi gör och vad vi bör". I stort sett alla lärare var mycket reflekterande om vad de gjorde i förhållande till vad de borde göra. Någon var helt nöjd med sina insatser men de flesta kunde berätta om både lyckade insatser och bristfälliga insatser. Det är kanske främst "bör" som är intressant mot ordet anda.

Det andra distinkta mönstret är att **anda och kanske i högre grad mässighet representerar form**. Den första form som framträder i materialet är folkhögskolan som en *institutionell skolform* i samhället. Detta är en distinktion för särart. Folkhögskolan är en skolform med vissa likheter men framförallt vissa karakteristika som särskiljer från reguljära institutioner som ungdomsgymnasium och Komvux. Friheten från läroplanen och en egen tradition framhålls som viktiga särdrag för den institutionella formen. Nästa form benämns *organisationsform* och då avses att en folkhögskola "bör" vara organiserad och fungera på ett visst sätt. För att tydliggöra bilden genom imperativ och motbild så finns en förväntan om att skolformen genomsyras av demokrati, dvs. organiserad så att alla har inflytande. Detta är ett framhållet ideal men inte helt enkelt att leva upp till i praktiken, t.ex. kan olika kurser innebära grupperingar av lärare. Lärare som har allmän kurs gemensamt kan uppleva att de förstår varandra bättre jämfört med lärare inom profilkurser ("riktigt" mässiga folkhögskolekurser). Deltagarna skall lära sig demokrati i en demokratiskt genomsyrad organisationsform. Stormöten skall ha reell betydelse. Alla personal och deltagare skall vara lika värda i möjligaste mån (i praktiken fungerar det inte alltid). För att ta en motbild så är idealet att det inte finns utrymme för toppstyre.

Nästa form är *undervisningsform* i termer av didaktik. Lärarnas handlingsutrymme i termer av didaktik förefaller vara obegränsad på ett formellt plan. Informellt så har lärarna en mässighet att ta hänsyn till. Några exempel på mässighet är att all teori skall varvas med praktiska övningar, att ta lek- och sångpauser bör ingå, att skapa tillsammans, temadagar, att lämna individuellt utrymme (för egenheter), att lära sig respektera olikheter med mera. Slutligen så har vi anda och mässighet som *språklig uttrycksform*. Det är ord som används i tal för olika syften. Det kan vara att bekräfta eller att mästra en kollega som hittar på något alltför vågat eller följer läroplanen för hårt. Det kan vara att skaffa sig status genom att känna till hur en riktig folkhögskola skall fungera (eller fungerade förr i tiden).

Det tredje temat som framträder ur empirin är **andan som personlig egenskap**. I detta inte fullt så tydliga mönster finner vi referenspunkter som engagemang, passion, att brinna för sin uppgift. Det rör sig om en viss kategori människor (eldsjälar) som idealt sett är folkhögskolelärare. Dessa är bärare av folkhögskolans anda och överför den till deltagarna. Någon lärare uttrycker det som att det inte räcker med ett intresse och en känsla av plikt i att utföra sitt arbete, andan skall vara en förutfattad mening också.

Reflektion

Folkhögskoleanda är i huvudsak ett begrepp som betecknar folkhögskolan som en särpräglad institution (bland andra) och en arbetsmiljö präglad av en (önskvärd)

gemenskap. I enkel mening skall det förstås som att det bör finnas/finns en viss atmosfär på en folkhögskola. Andan antyder också ett ideal kopplat till skolformens tradition som skapar den *idealtypiska folkhögskolan* att förhålla sig till. Det finns med andra ord ständigt en norm närvarande om hur en riktig folkhögskola bör vara. Denna norm skall inte tolkas som en modern företags policy som uppifrån och ner skall förankras i verksamheten. Den rimligaste tolkningen av lärarnas prioritet i det praktiska sammanhanget är att man löser den dagliga verksamhetens uppgifter och sen så förhåller man sig till folkhögskolans anda och mässighet. I detta ligger en idé och förhoppning om att man i lösandet av uppgiften agerar tämligen folkhögskolemässigt. Det föreligger alltså inte några explicita krav på lärarna i termer av "du skall" undervisa på ett visst sätt. Däremot finns en implicit förväntan om folkhögskolemässiga upplägg och kreativa didaktiska lösningar.

Andan kan variera i termer av "riktig" - mindre riktig", sann - mindre sann, men däremot inte till ytterligheterna oriktig eller falsk. Detta är ett intressant fynd i sig. Det förefaller som om måttstocken endast kan vara normal till speciell. Normal skulle då representera andra former av reguljär utbildning, t.ex. gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning. Speciell representerar en riktig folkhögskola. Att vara lik gymnasieskolan eller komvux är inte att vara en falsk folkhögskola. Åtminstone är det ingen som kommer i närheten av någon sådan konstruktion i det empiriska materialet. En möjlig tolkning om detta är att lärarnas perspektiv tar utgångspunkt i normal skolform och sen skapar man det speciella med att vara en anställd på en folkhögskola. Kort sagt de ser sig som lärare först och sen som folkhögskolelärare.

I detta sammanhang blir det väldigt aktuellt med folkhögskolemässighet. Som lärare kan de bedriva verksamheten som en vanlig lärare eller som en folkhögskolelärare. När de ser sig om folkhögskolelärare så kommer ett "bör" in i bilden. Mässigheten används i huvudsak som en beteckning av det riktiga sättet och en handlingsnorm som bidrar till att reproducera en särart (ibland önskad). Vi kan tolka det som att lärare inom folkhögskolan i olika grad bär en känsla av att "folkhögskoleläraren" bör bedriva en mässig undervisning. Därmed inte sagt att de faktiskt gör det i praktiken.

Anda och mässighet kan tolkas som samlande symboler för folkhögskolan som verksamhet. När särart skrivs fram och diskuteras handlar det sällan om en enskild skola utan snarare om den institutionella formen. Anda och mässighet kan på så sätt ses som speciella symboler för folkhögskolan som företeelse. Vi kan också spekulera om att det är symboler som reproducerar relationen till folkbildning. Vår spekulation reser en intressant fråga; när lämnar en folkhögskola folkbildningens fält och blir en annan form av bildning/utbildning?

Vi avslutar denna reflektion med att beröra och dra samman lite nya trådar omkring en möjlig kunskapssyn. Vi tycker oss finna en rimligt sammanhållen kunskapssyn hos folkhögskolans lärare som är anknuten till betydelse av anda och mässighet. Betoningen på att deltagarna skall "hitta på" och genomföra saker själva inom det mässiga tänkandet tolkar vi som en indikation på en viss kunskapssyn.

För att använda en metafor från företagsvärlden, det är alltså inte bara en människosyn i lärarnas berättelser utan också en syn på produktens tillkomst (hitta på), tillverkning (hur-processen) och lagring (deltagares minne) dvs, kunskapen som produkt. Ett praktiskt exempel kan vara temadagar. Först tar deltagarna fram vad,

sen planerar de hur och genomför det. Dessa steg innebär att kunskapen är praktiskt bearbetad på bas av deltagarnas individuella och kollektiva intresse och erfarenhet.

På bas av det kan vi konstatera att en ämnesbaserad påståendekunskap är intressant men inte som huvudsak. Istället förutsätter lärarna någon form av holistisk idé där ett möte mellan det egna, det kända, inom ramen för mediet individuellt och kollektivt intresse, får möta det främmande. Detta pekar mot en tänkt utvecklingsplan på flera nivåer. Den kunskapsform som i vår tolkning ligger snubblande nära skulle vara förståelsekunskap. I detta kunskapsintresse ligger fokus på människans förutsättningar och människans verksamheter, inte specifikt att exploatera naturen eller att få mekaniska hjul att snurra (fritt taget från Habermas). Hur människan har det, vad människan gör och vad människan kan åstadkomma behöver primärt förstås. I nästa steg kan det eventuellt förklaras (fritt tolkat från Vilhelm Dilthey).

Om vi sätter det föreslagna resonemanget i perspektiv för folkhögskolan som bildning eller utbildning för och i samhället så följer att en central kunskapssyn i undervisningen är vad vi kan benämna levnadskunskap. Levnadskunskap tar utgångspunkt i det levda livet istället för en avgränsad bild av att utföra en uppgift eller att bära ett avgränsat kapital. Om vi prövar kapitalbegreppet så kan vi se att det är ett holistiskt kapital som startar i individens plats i kollektivet. Den primära betydelsen för levnadskunskap är att fungera i kollektiv. Redan definierade kunskapsbegrepp med liknande innebörd är klokskap (fronesis) och social kunskap, dvs. att kunna hantera mänskliga relationer konstruktivt. Nästa dimension får sin betydelse i relation till produktion. Med samma utgångspunkt som tidigare innebär det förmågan att arbeta tillsammans mot ett gemensamt mål. Enligt lärarna upplever många deltagare med utgångspunkt i den nutida individualismen en tydlig irritation i relation till den här kunskapsdimensionen och dess form av undervisning. De kunskaper som benämns ämneskunskap och handarbetskunskap inkluderas i denna. Ytterligare en kunskapsdimension är den innovativa. Vi benämner den kunskap på bas av att den är planlagd som en kunskap deltagarna bör och kan förvärva under kursens gång. Mer substantiellt handlar det om att ta initiativ, att förarbeta ett genomförande och att formulera sig och sedan genomföra det planerade. Vi reser inte anspråk på att presentera dessa som färdiga förslag för kunskapsdimensioner men vi vill gestalta dem som empiriskt grundade förslag till folkhögskolans/ornas kunskapssyn. Lärarna formulerar det inte riktigt som en kunskapssyn eller didaktik men mer som ett sätt att se på undervisning och hur man gör för att få deltagare att lära och vilja lära.

Kapitel 6. Teoriorienterad analys av anda och mässighet

I följande avsnitt presenterar vi en teoretiskt orienterad analys av det empiriska resultatet om folkhögskolans anda och mässighet. I huvudsak kommer Bourdieus begrepp habitus, fält, kapital och dispositioner att användas för att röra om i den empiriska grytan. Bourdieus begrepp förklaras efter hand i texten. Den praktik vi undersöker är folkhögskolans praktik gestaltad genom lärarnas berättelser och utsagor. Vår analys kommer att vara begränsad till de möjligheter vi redovisat i tidigare kapitel samt de möjligen vi nu får syn på med hjälp av Bourdieus begrepp. Vi kommer att anpassa de empiriska resultatmönstren till teorin genom att använda ett mer generellt ordval (vi talar ibland om olika empiriska mönster som om de skulle gälla folkhögskolan generellt vilket inte är fallet). Vi diskuterar utifrån en teoretisk position. Syftet med denna analys är skärskåda resultaten efter teoretiskt relevanta betydelser. Tyvärr innebär detta att språket blir något mer komplicerat framöver.

Vi börjar med att konstatera att sett ur Bourdieus perspektiv kommer folkhögskoleanda att betraktas som en funktion i en praktik där bevarande av rådande ordning, s.k. reproduktion befrämjas (Bourdieu, 1994). Mer konkret innebär det förekomsten av en diskurs (en samtalsordning) som strukturerar talet om folkhögskolans praktik och på så sätt etablera en ortodoxi (det renläriga) genom klassificeringssystem. Denna något kryptiska mening vill peka på att det i verksamheter och organisationer är vanligt att ett visst handlingsbaserat förnuft kan uppfattas som mer förnuftigt än ett annat förnuft i just den verksamheten. Alla nya idéer kommer att prövas av det rådande förnuftet om det passar in eller ej och på så sätt kan det rådande och dominerande förnuftet hålla sig kvar. Bevarandet eller reproduktionen skall inte tolkas statistiskt då det ständigt sker förändringar i vad som sägs och värderas men med den skillnaden att Bourdieus begrepp låter oss belysa en slags tröghet i termer av mekanismer för hur olika förnuft söker bevara sig själva (det ena är bättre än det andra). Med ordet diskurs avser vi att en avgränsad praktik skapar meningsfullheter som i hög grad bygger på och fungerar tillsammans med handlingsmönster i den praktiken. Vi antar som en följd att lärarnas samtal mer eller mindre medvetet orienteras av praktikens koder och logik. Som ett exempel fungerar ordet folkhögskoleanda troligen sämre på svensk bilprovning i termer av meningsfullhet jämfört med inom en folkhögskola. Diskursen kan till exempel understödja kritisk debatt om den egna verksamheten och använder på så sätt misskännande som medie för understödjande av ortodoxi. Dessa klassificeringssystem är objektivt anpassade till sociala strukturer (Bourdieu, 1999). För ett en analys med Bourdieus begrepp skall bli meningsfull behöver vi en rimlig definition av vad en social struktur innebär i samband med en folkhögskola. Den sociala strukturen kan tolkas som relationerna mellan alla positioner utom och inom samtliga folkhögskolor. Positioner är till exempel skolledare, lärartjänster, deltagarplatser, administratörstjänster men också folkhögskolan som en position i relation till annan utbildning. Relationerna mellan positionerna regleras av objektiva och subjektiva normer. Objektiva normer är till exempel lagstiftning och regler för verksamhet samt arbetsdelning i olika tjänster och ansvarsområden. Subjektiva normer kan indelas i två områden. Dels personliga övertygelser och dispositionella

handlingsmotiv och dels folkhögskolans tradition som utmynnar i klassificering av företeelser. Traditionen som handlingsnorm placerar vi inom subjektiva normer då den inte utgör ett kriterium för att kunna verka inom folkhögskolans verksamhet men samtidigt bidrar till den lokala klassificeringen av tillhörighet och identitet. För en intressant och lättläst användning av Bourdieus begrepp i relation till folkhögskolans historia se Hartman (1989; s. 90-96).

Om vi mer specifikt går över till folkhögskolorna visar studiens empiriska resultat att verksamheten i enskilda folkhögskolor i viss mån orienteras av generella och lokala ideal om jämlikhet och demokrati. Det får som konsekvens att det ligger en rimlig avgränsning mellan vad som är samhället och vad som är folkhögskolan, dvs. handlingsreglerna inom folkhögskolan stannar vid folkhögskolans gräns och gäller inte på samma sätt utanför. Det är därmed fullt möjligt att det finns en specifik form av systemvärden som organiserar positioner, t.ex. en norm om mässighet. Det konstruerar sannolikt också ett villkor för en känsla av gemenskap mellan folkhögskolor.

Empiriska ideal och normer

I vår studie har vi vänt oss till lärare som den dominerande kategorin med anställda inom folkhögskolan. Lärare är i verksamheten fördelade mellan olika kurser och det finns också en viss rotation av lärare mellan olika kurser. Empirin visar skillnader mellan olika kurser och olika lärare vad det avser värden som folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet. Vid flera tillfällen tidigare i texten har vi berört ord som sann eller äkta. När vi undersöker dessa ords betydelsekontext i termer av kurser kommer vi fram till att vissa kurser betecknas som mer "riktiga" eller "sanna" jämfört med andra. Citationstecknen indikerar skillnad mellan betydelser. En riktig kurs kan argumenteras vara den som faktiskt äger rum. Den är så att säga sann i sin närvaro fysiskt, handlingsmässigt och medvetet. Det som avses ovan är emellertid en annan bestämning. En kurs kan vara sann eller riktig mot ett ideal om hur det var förr i tiden eller gentemot ett visst värde som anses beteckna den sanna folkhögskolan. Lärare som position tillskrivs också värde i termer av anda- och folkhögskolemässighet. En lärare kan tillskrivas en handlingsorientering som är mer eller mindre mässig oavsett vilken kurs läraren är aktiv inom.

Med detta som bas kan vi se att idealkriterier som lärare och deltagare i jämlik relation, starkt deltagarinflytande, dvs. nästan deltagarstyrning och ingen examination är kriterier som anses beteckna det riktiga och sanna inom folkhögskolan. Det är kurser för vuxna erfarna människor som samlas för bildning och samhällsengagemang. Den temporala referenspunkten för dessa kriterier är oftast 1960-70 talens folkhögskolor. Detta innebär att ett ordstäv som "så var det förr" lever kvar i nuets praktik på ett relativt påtagligt sätt. Ett "levande" ideal är också något som bör fungera som ett värde i bemärkelse att det finns något som är eftersträvansvärt, något att leva upp till. Det förefaller rimligt att göra antagandet att berättelser om folkhögskolan, om lärarnas praktik, förhåller sig till olika ideal som kan ses som eftersträvansvärda. Förutom idealen kring traditionen finner vi också ideal som primärt rör en modern undervisning anpassad till de deltagare som deltar i kurserna. Kriterierna lever kvar i den muntliga traditionen inom folkhögskolor som

riktiga värden för vad som är folkhögskolans särart. Dessa ideal kan ses som frågor om vilka lärarna är och vad verksamhet innebär. Frågorna öppnar för diskussion och besvaras åtminstone till viss mån med hänvisning till identitet och särart. Vi kommer således fram till att det finns värden/ideal som klassificerar vad som är en lämplig (sann) folkhögskoleverksamhet och att i anslutning till dessa finns normer som gör anspråk på att orientera handlingspraktikerna.

Det är i idealens/värdenas sammanhang som vi vill fördjupa analysen med hjälp av Bourdieus begrepp positioner. Givetvis är det lärare eller verksamhetens aktörer som i sin praktik pratar om dessa värden. I detta vardagliga interaktionsmönster skapas ett villkor för reproduktion av folkhögskolans tradition och sociala struktur. I lärares samtal om hur olika händelser och problem i undervisningen skall tolkas och förstås aktualiseras frågan om hur dessa händelser och problem skall definieras. Handlingspraktiken definieras för att bli begriplig med hjälp av erfarenheten av vad och hur man vanligtvis gör för att lösa problemen och få till en bra undervisning. Det är i dessa och liknande situationer som en reproduktion av folkhögskolans generella (folkhögskolan som samhällsfenomen) och lokala (skolan i sig) habitus möjliggör sig själv. Med habitus avser vi de tankar, känslor och vanor som orienterar handlingar i en praktik. Folkhögskolans lärare visar till exempel ett habitus i relation till sin praktik som fungerar relativt väl, de är vana att agera i den miljön. Habitus hjälper oss i den här studien att tolka varför det går så bra eller varför det fungerar på ett visst sätt i vardagsarbetet. För att göra ett kontrasterande exempel så innebär habitus för en nyanställd lärare utan tidigare erfarenhet från folkhögskolan att det mötet kanske inte fungerar så enkelt och smidigt. Läraren bär med sig handlingsvanor från andra praktiker (i olika fält) till skolans befintliga vanemönster. Ytterligare ett exempel kan vara att i välkommandet av nyanställda säger vi att de kommer med nya och fräscha idéer. Det pekar på den skillnad begreppet habitus kan belysa.

Mellan de objektivt likställda positionerna inom lärargruppen bildas subjektiva skillnader i form av hierarkier omkring olika områden. Positionerna är inte fastgjutna utan förhandlar ständigt om sitt kapital och sin plats. En nyanställd lärare kan till exempel tämligen snart orientera sig mot vilka informella värden som reglerar verksamhetens eget värdesystem. Om en nyanställd börjar arbeta i en viss kurs (där nybörjare ofta startar) så beror det oftast på att kursen har ett speciellt värde eller en speciell position tillskriven. Erfarna lärare kan ha startat inom ramen för den kursen eller någon liknande men sedan med ökande kunskap om verksamheten orienterat sig mot kurser med högre status. Vi tänker inte på ordet status i vanlig mening utan som ett ord som betecknar skillnad i erkänt värde. Det kan till exempel anses vara roligare och mer givande att arbeta på en viss kurs. Denna kurs blir då attraktiv för flera lärare att försöka ta plats inom. Detta påverkar folkhögskolans **inre** positioneringsprocess.

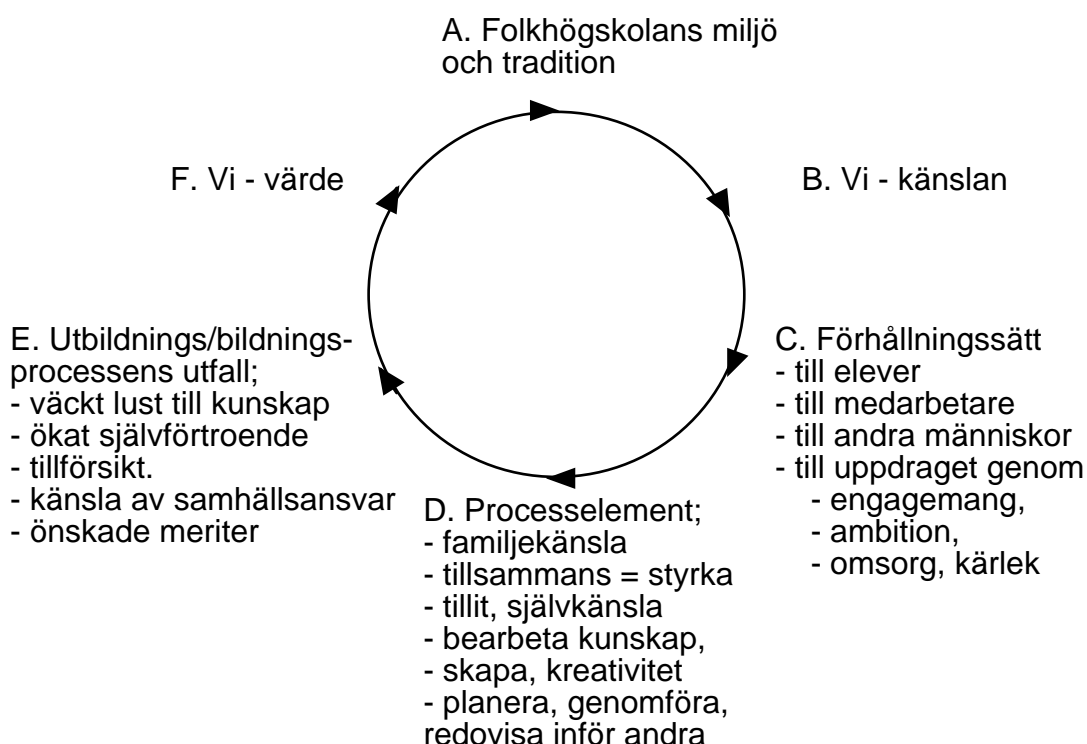
För att komma till saken kan vi säga att ungefär samma relationsordning kan ses mellan kurser som är mer folkhögskolemässiga jämfört med andra. Att arbeta som lärare i en riktig folkhögskolemässig kurs kan anses vara något speciellt och/eller hög status. Detta därför att det finns en tradition knuten till skolformen som legitimerar tillskrivande av värde till den typen av kurs. Nu är det dock orimligt att beskriva folkhögskolan som en enkel eller rätlinjig verksamhet. Ett annat värde i folkhögskolans verksamhet existerar som en viktig del. Det är kurser med samhällets

”svagare grupper”. Med svagare grupper avses kortutbildade människor som, åtminstone teoretiskt, inte har samma chans att konkurrera om de jobb som erbjuds på arbetsmarknaden. I svaga grupper ingår också de som har en historia av misslyckanden i reguljär skola, de som bär funktionshinder i relation till miljön och kanske aldrig erbjudits en rimlig chans. Kurserna för dessa grupper är viktiga och anknyter folkhögskolans ideal i termer av samhällsansvar, personlig utveckling för individer, upplysning och medborgarmakt. Detta värde konstrueras mellan en objektiv struktur, det ligger i folkhögskolans uppdrag att erbjuda allmänna kurser, och lärares habitus. Att också erbjuda profilerade kurser till samhällets ”svagare grupper” kan tolkas som sprunget ur både ett samhällsansvar men också ett överlevnadsbehov. Flera lärare menar att dessa kurser kan vara svåra ur ett folkhögskolemässighet perspektiv, inte minst för att deltagarna inte precis påminner om dem som omnämns traditionellt. Den här gruppen deltagare kan sakna studiemotiv, vara tvingande till kursen eller enbart inriktade på att höja sina betyg. För att uttrycka sig hårddraget så är ett snabbt papper (närvaro för a-kassa, betyg) viktigare än personlig utveckling eller att lära sig något nytt. En tradition krockar med något nytt och förhandling inleds. Värdet och statusen inom folkhögskolan ligger således inte i att genomföra undervisningen med traditionella och mässiga inslag utan mer i att kursen tar sitt ansvar i samhället och gör en viktig insats både för enskilda individer och samhället i stort.

Reproduktion av mässighet i praktiken

Ett antagande bakom föregående lite lättare analys var att vi sett ett empiriskt mönster av en skolform som verkar ha en mycket nöjd deltagargrupp (SOU 2003: 112). Ytterligare ett antagande var baserat på föreliggande empiriska studie där vi ser att folkhögskoleanda och mässighet är ett fenomen som existerar i högre eller mindre grad på olika folkhögskolor. Gemensamt är att alla är bekanta med den allmänna definition som finns och i viss mån den förväntning om att leva upp till detta som följer (mässighet). Vår ambition är att på bas av dessa antaganden skapa en modell som gör anspråk på en förståelse eller förklaring av hur det fungerar i folkhögskolornas praktik. I samband med detta har vi pekat på en uppsättning plausibla mekanismer som bidrar till att konstruera och bevara lärarnas uppfattning om folkhögskolans identitet.

Figur 1. En modell över några centrala element i reproduktion av folkhögskolornas anda/or från ett lärarperspektiv.



Vår i ganska många avseenden förenklade reproduktionsmodell ovan pekar primärt på några inre mekanismer som genom anda och mässighet reproducerar självkänsla, särart och identitet hos folkhögskolan och dess lärare. Dessa leder sen till konsekvensen reproduktion av skolformen men det återkommer vi till längre fram. Vi vill framhålla att som underlag för modellen används primärt folkhögskolelärarnas tal och berättelser om sin praktik men också något bidrag från tidigare forskning (jfr. Berndtsson 2000, Paldanius 2003).

Om vi börjar med punkt A så innebär folkhögskolans miljö ofta en särpräglad skolmiljö i jämförelse med kommunal vuxenskola och reguljär utbildning på gymnasienivå. Miljö innebär att en stor mängd folkhögskolor är inrymda i gamla herrgårdar i lantlig miljö. Lokaliseringen säger att behovet att vara "5 minuters tillgänglig" för alla potentiella deltagare inte varit en prioritet vid inrättandet. Prioriteringen har istället varit de deltagare som ansett lokaliseringen som värdefull. Inom A pekar vi också på att folkhögskolan dels har en egen gammal tradition och dels är en del i folkbildningens tradition. Tradition innebär en egen historia som pekar på att verksamheten är något annat jämfört med den reguljära utbildningen. Punkt B innebär att A leder till konsekvenser för en egen identitet, en vi - känsla på både allmän och specifik nivå. Med allmän nivå avser vi folkhögskolan som fenomen, det faktum att man väljer att benämna sig folkhögskola, och med specifik nivå avser vi den känsla av samhörighet som skapas på en lokal skola efter klassificering av huvudman, profil, lärare och kursutbud, en anda. Vi menar också att miljön och vi känslan kommer att påverka det förhållningssätt lärarna använder i

yrkesutövandet (punkt C). I stort sett samtliga lärare pekar på att det är en folkhögskola de är anställda vid. Det innebär eller bör innebära att de skall arbeta på ett visst sätt eller med vissa grupper av människor. Det är inte alltid de tycker att de gör det men de verkar vara medvetna om en speciell förväntning. Demokratiska ideal skall helst genomsyra verksamheten och humanistiska värden framhålls. I praktiken talas det också om att det kan vara en speciell grupp människor som arbetar som lärare inom folkhögskolan. Lärarna bör helst ha ett stort engagemang och en passion för sitt uppdrag. Vi kan också se att en del lärare inte delar passionen (åtminstone den brinnande varianten) utan ser det mer som ett vanligt jobb. Dessa lärare är dock samtidigt medvetna om att det vore önskvärt att även de uppvisade det förväntade engagemanget och passionen. Vi -känslan skapas bland annat av förväntningar. Punkt C är ett förhållningssätt som kommer till uttryck i undervisningspraktiken. Det visar sig i valet av didaktik, det visar sig i tolerans för egenheter och det visar sig i kreativitet och frihet till flexibilitet. Ett exempel är att trots motstånd från deltagare försöker de finna vägar runt och kanske komma framåt på någon annan måte. Speciellt betonas toleransen och friheten att kunna se värden bortom fastlagda kursmål. Det förefaller som om ett steg för en enskild individ utan direkt koppling till kursens ämnesmål kan vara nog för att lärarna skall se det som progress och uppmuntra till fortsatta steg. Den bild som står i kontrast till toleransfenomenet är den reguljära vuxenutbildningens standardiserade upplägg där alla förväntas gå i liknande takt. Skulle deltagarna inte klara det så infaller straffmekanismer som underkänt, kompletteringsuppgifter med mera (sorteringsorienterad). Punkt D följer tätt på punkt C men betonar de processelement som ofta lyfts fram av lärarna. Undervisningen präglas ibland av familjekänsla, kollektivism, lärande som startar i egna behov (t.ex. studietakt) och erfarenhet, att i studierna väva samman både teori och praktik, bearbeta tillsammans, skapa, hitta på, att deltagarna skall planera, arrangera och genomföra/redovisa för varandra.

D leder sen till kursutfall E, som vi tidigare beskrivit som tämligen unika. Det finns en konsensus om att de flesta deltagare utvecklas från sin egen startpunkt inom folkhögskolans kurser. Vi tolkar resultaten så att de flesta som söker meriter (läsa upp betyg) lyckas med det. En del av dessa meriteringselever var inte speciellt glada över att folkhögskolans form var långsam men de nådde sitt mål och hade ofta trevligt i processen. Andra har startat i komplicerade situationer och med tråkiga erfarenheter av skolväsendet. De har ofta fått ett förbättrat självförtroende och en bättre självinsikt. Många går vidare till andra studier efter perioden på folkhögskola (SOU 2003:112).

Detta utfall gör att vi kommer fram till F som betecknar att många lärare framställer folkhögskolan som en viktig vändpunkt för deltagare. De omskolar sig eller tar nya tag. De kompenserar tidigare brister och reparerar tilltufsade självförtroenden. Det här framhållet positiva kan ses som att folkhögskolan, givet utgångspunkten, ofta producerar individuella framgångsberättelser. Det blir en konsekvens av verksamhetens fokus på den enskilda individens start och möjligen det att man vänder sig till en grupp som det bara måste gå bättre för. Det blir således en framgång även om det bara är ett litet steg. Det innebär i sin tur att lärarna och skolan får mycket påtaglig återkoppling för sin och skolans självkänsla och identitet.

F kommer på detta sätt att koppla till A och vår modell börjar om nästa varv med förstärkt tradition som eventuellt leder till en starkare vi känsla (B) och så vidare.

Enhetligt ideal och eller olika ideal och förhandling

Studiens resultatbild visar att en av folkhögskolans och folkbildningens grundpelare är frihet i utformning av kurser och utbildning. Ett mycket tydligt mönster i empirin är att varje enskild lärare kan utforma sin egen undervisning efter eget huvud. Det som förefaller vara en risk idag är att frihetskriteriet riskerar att inskränkas inom folkhögskolor på grund av en högre andel deltagare och kurser för gymnasiekomplettering eller hel examen. Friheten är i dagsläget förankrad i verksamheten samt till andan och idealen på ett empiriskt tydligt sätt. Vi hänvisar till tidigare kapitel för rekapitulering. Friheten spelar emellertid också en viktig roll för reproduktion av skolans tradition, särart och mässighet. Det som utförs av enskilda lärare i undervisning tolkar vi på två sätt. Med utgångspunkt i friheten kan vi argumentera för att varje lärare följer sitt eget huvud och sina egna vanor för hur undervisning skall bedrivas. Vi kan också argumentera för att just detta innebär att de sannolikt kommer att rådfråga sina kollegor, delta i diskussioner och plocka upp olika tips på ett pragmatiskt sätt. Bristen på en enhetlig bestämd metodik kan vara lika med ett öppet sinne och en pragmatisk metodik. Här sker sannolikt en påverkan på läraren. Inbäddad i metodiska tips finns skolans praktik, logik och vanor. Tipsen kommer omedelbart eller över tid att framstå som väl beprövade och fiffiga lösningar. Låt oss undersöka vilka tolkningsmöjligheter vi har omkring lärarens frihet och speciellt i termer av lärare utan formell lärarutbildning. Frihet för enskilda lärare innebär att det grundläggande begreppet för att förstå folkhögskolans undervisning måste bli skillnad. Skillnad innebär mer konkret att varje lärare agerar utifrån sina personliga resurser. Vissa har lärarutbildning och kanske därmed en mer formaliserad yrkesutbildad hållning medan andra främst har sina egna erfarenheter. En möjlig tolkning är att det medger ett förhållningssätt som ger ett bemötande av deltagare på ett mer personligt sätt. Bemötandet kanske inte blir speciellt korrekt i relation till en professionell norm men det blir mänskligt, med en likhet som utgångspunkt. Läraren tänker inte in en stor skillnad mellan sig själv och deltagaren vilket skulle kunna bli fallet med en mer yrkesutbildad lärare. Vi kan också pröva tolkningen i motsatt riktning. Här har vi dock mycket lite empiriskt underlag. Den icke yrkesutbildade läraren riskerar på grund av kunskapsbrister att agera på ett okänsligt och vanemässigt sätt i undervisningen. Det förefaller rimligt då läraren kanske helt enkelt saknar viktiga kunskaper om professionella relationer, t.ex. hur det kan vara lämpligt att agera vid känsliga frågor. Å andra sidan kan vi anta att detta sistnämnda tänkande förutsätter en hierarki med läraren på en högre position och deltagaren på en lägre position. Den professionelle läraren förväntas helt enkelt ta ansvar och eventuellt samtidigt göra deltagaren makt- och ansvarslös. Kan det vara så att folkhögskolans undervisning och relationer bäst förstås som relativt jämlika och därmed har varje vuxen deltagare såväl som läraren ansvar för sig själv. Läraren förväntas inte styra och ställa utan det är deltagarnas ansvar att svara för sina egna relationer. Läraren ger endast stöd. Om det vore på detta sätt så innebär en brist på lärarexamen inget problem i relation till exemplet ovan. Det räcker med att läraren är

en medmänniska som på jämlik grund underlättar diskussioner eller medlar i konflikter. Ytterligare en intressant tolkning vi kan göra i relation till lärarens frihet är att placera läraren i diskussion med sina kollegor. Om lärarna har en gemensam metodik så kan samtalen eller diskussionen sannolikt föras på ett teoretiskt varierat sätt. Men vad händer i diskussionen om lärarna inte har en gemensam metodik utan det är skillnader som är utmärkande? Vi kan spekulera om det på följande sätt. I ett kollegium med folkhögskolelärare ingår minst tre kategorier, dvs. lärare utan formell lärarkompetens, lärare med folkhögskolelärarexamen samt lärare med grund- eller gymnasielärarexamen. Hur fungerar dessa lärare tillsammans? Har de synpunkter på varandras kompetenser och försöker de rangordna sig hierarkiskt på bas av sin utbildning? Det är trots allt inte ett ovanligt fenomen på många arbetsplatser i Sverige. Vi ser oväntat lite av sådana kommentarer i vårt empiriska material. Det förefaller som om det finns en anda och till det en mässighet som inte legitimerar den typen av skillnader. Vi kan påpeka för tydlighetens skull att vi inte tror att det rör sig om en situation där alla olika lärare sitter och tycker om varandra lika mycket hela tiden. Vår empiriskt baserade hypotes är att den människosyn, kollektivism och gemenskap vi sett tidigare som element i andan delvis är baserad på, inte likhet, men på frihetens skillnad. Om skillnad är ett utgångskriterium så blir följden att saker skall och måste diskuteras därför att likheter endast kan uppstå genom förhandling och diskussion. Om detta antagande äger en rimlighet innebär det att samtliga lärare för att fungera i miljön måste utveckla en speciell kompetens. Det är bemötandets, diskuterandets och förhandlandets kompetens. Ett annat vanligt uttryck för detta är demokratisk kompetens. När vi funderar tillbaka på våra empiriska resultat förefaller det rimligt att en del av nämnda analys och våra spekulationer kan vara rimliga. Vi har inte empiriskt underlag för det men det förefaller rimligt att lärare som kommer från andra skolformer med mindre grad av frihet och som sedan börjar arbeta på en folkhögskola kan uppleva ett främlingskap inför detta. Vår tanke bygger inte på att andra skolformer skulle brista i förhandling eller demokrati men vi försöker spetsa till och belysa en möjlig gränsdragning omkring anda och dess innebörder. Vi har nu resonerat en del om folkhögskolelärares bemötande av deltagare samt mellan lärare.

En del av andans gränser gestaltas genom deltagarnas process. Många lärare talar om hur glädjande deltagarnas framgångar kan vara. Lärare blir själva del i andans positiva sida när deltagarna lyckas med sina studier eller projekt. Folkhögskoleandan bidrar i den processen med en vana, en känsla av självklarhet och identitet. Det brukar gå bra för de flesta deltagare och deltagarna själva tycks tillskriva folkhögskolan det. Deltagarna är en lika central del av folkhögskolans praktik som lärarna. Deltagarna och folkhögskolans ideal i termer av deltagarinflytande innebär emellertid en del problem. Vi kan via den här studiens resultatbilder och tidigare studier se något som kan vara ett möjligt problem för folkhögskoleandan och mässigheten som existerande fenomen. Flera av lärarnas beskrivningar av anda bygger på erfarenheter om hur det tidigare har varit i verksamheten. Traditionens upprätthåller vissa värden som kopplas till anda, mässighet och särart. Deltagarinflytande är ett av dessa honnörsord som förekommer flitigt. Men vad händer framöver om allt fler deltagare med meritorienterad inställning kommer in i folkhögskolans kurser och via sitt deltagarinflytande vill ha

snabba salstentor? Skall lärarna gå med på det i respekt för sitt inflytandeideal eller skall de bita sig fast vid en "äldre" definition av folkhögskolan och istället försöka omforma deltagarna? Många lärare upplever den ökande mängden individualistiska och meritorienterade deltagare som ett problem för tradition, anda och mässighet. Detta oros eller störningsmoment skadar känslan av gemenskap och ett speciellt uppdrag. Om andan och mässigheten beskrivs som något enhetligt och bestämt så kan vi föra ett resonemang om hot och eventuell undergång i relation till nya deltagargrupper. Men vad händer om andan och mässigheten, som tidigare föreslagits, istället är ett skillnadsbaserat fenomen. Vi tror på idén om skillnad som grund och vi skall nu analysera hur detta kan gestalta sig med hjälp av Bourdieus begrepp. I Bourdieus (1994) termer så kan vi säga att folkhögskolans aktörer med sina handlingar skapar ett gemensamt habitus som möter nya deltagare och deras respektive tanke- och handlingsvanor. Den förändring som beskrivits mellan olika deltagargrupper innebär att skolaktörernas habitus fungerar inte längre riktigt så bekvämt som de kanske önskar att de borde. Nya deltagare och kanske också nyorienterade lärare gör att många lärare upplever "grus i maskineriet".

Folkhögskolans habitus

En analys av folkhögskolans praktik genom lärares beskrivning kan benämnas folkhögskolans habitus. Som vi såg tidigare innebär begreppet habitus relationen i termer av handlingsvanor mellan aktör och omgivning/struktur. I en förenklad bestämning innebär begreppet att handlingspraktikens möjligheter och rutiner inpräglas eller sätter sig i aktörerna i form av dispositioner. Med begreppet disposition kan vi belysa att folkhögskolans lärare är disponerade att handla på ett visst sätt och inte ett annat. Det innebär inte att de är tvingade att handla på ett visst sätt men de är orienterade att tänka, tycka och handla i efter vissa vanemönster, det som kallas habitus. En institution kan inbegripa en uppsättning dispositioner som innebär att de agerar på ett visst sätt (t.ex. i linje med en särart) och vi benämner det här folkhögskolans habitus.

The habitus... is what makes it possible to inhabit institutions, to appropriate them practically, and so to keep them in activity, continuously pulling them from the state of dead letters, reviving the sense deposited in them, but at the same time imposing the revisions and transformations that reactivation entails (Bourdieu, 1990; s. 57).

Tidigare exemplifierade vi detta med att skolan har en relativt gemensam verksamhet som kommer att prägla dess aktörer och därigenom sig själv. Utifrån de inre reproduktionsmekanismerna så ser folkhögskolans habitus ut att präglas av en god självkänsla förankrad i de handlingspraktiker de vet att de är duktiga på. Habitus bör tolkas som den generativa principen för reglerade improvisationer (Krais 1993). Lärarnas spontana och kreativa idéer för organisering av en folkhögskolemässig undervisning kan ses som reglerad av habitus. Lärarnas habitus tillsammans kan tolkas som folkhögskolans habitus. I följande avsnitt väjer vi att lyfta fram tre olika relationer och handlingspraktiker, mellan lärare, mellan lärare och deltagare samt mellan folkhögskola och andra skolformer för vuxna.

Relationer mellan lärare

Med utgångspunkt i empirin och begreppet habitus kan vi argumentera för att lärares positioner och handlingar bildar relationsnätverk inom folkhögskolan. Tidigare aktörers handlingar i termer av tradition reproduceras t.ex. i termer av goda exempel och kommer på så sätt att utgöra en ram, en struktur. En aktör till flera andra aktörer kan också tolkas som struktur i termer av att en nyanställd lärare möter förväntningar om "ett lämpligt sätt att agera på". Enklast kan denna relation ses mellan erfarna lärare med rimligt tydlig anknytning till skolans tradition eller den liknande folkbildningstraditionen. Lärares uppfattning om bra undervisning varierar men på en abstraktare nivå kan uppfattningarna samlas omkring det mässiga. Om vi antar att relationen mellan lärare är en aspekt av aktör/struktur följer att andan och mässigheten konstitueras av följsamhet eller misskännande, t.ex. mellan de erfarna (en struktur av aktörer) och den nyanställda (aktören). Följsamhet innebär att aktörens dispositioner fungerar väl med folkhögskolans struktur. Detta förefaller också vara en önskvärd strategi från de studerande skolornas sida. De rekryterar tämligen ofta nya lärare från tidigare deltagare och ser utbildning inom folkhögskolelärarprogrammet som en lämplig specialisering. Denna aktiva handling tolkar vi som att skolorna har en känsla för en särart inkorporerade i habitus och de agerar strategiskt för reproduktion av den. Strategi innebär i Bourdieus "anda" spontana handlingar med mål som, - att förstå verksamheten, - att snabbt komma in i arbetet, och - att fungera väl tillsammans med övriga lärare. Poängen här är att det inte rör ett medvetet kalkylerande om skolans reproduktion utan handlingarna sker utifrån praktiska behov och förnuft. Det finns etablerade handlingsmönster som uppmuntras på grund av att traditionen anger en handlingsorientering baserat på ett ideal förankrad i skolformens eget habitus. Studiens empiri inbegriper också en hel del aspekter av misskännande mellan aktör och struktur. Inte sällan uppkommer detta som en följd av de praktiska behov som deras respektive mikropraktik (egen undervisning) reser. Om en lärare har inkorporerat och agerar i enlighet med bilden av det mässiga inom skolan kan det skapa en del problem i den egna undervisningen. En god mässig undervisning inom folkhögskolan kan ibland krocka med deltagares behov. Lärare ger exempel på vad de uppfattar som mässigt och har samtidigt svårt att se hur det skall genomföras med en grupp som vill ha snabba och höga betyg för att sedan söka till högskola/universitet. I detta sammanhang tar de upp diskussionen med andra lärare och ett misskännande med strukturen om anda och mässighet synliggörs.

Relationer mellan lärare och deltagare

Ovanstående resonemang om lärare till lärare är också överförbart till relationen mellan lärare och deltagare. Deltagarna inträder i folkhögskolan under klassificeringen deltagare eller elever. Folkhögskolan har en avsikt med dessa positioner. Deltagarna har en avsikt med sitt inträde i folkhögskolan. Relationsfenomenet lärare/deltagare måste förstås utifrån de positioner som definieras från start eller praktikens avsikt. Maktrelationen är därför bestämd från skolformen och fungerar klassificerande i flera steg, dvs. klassificering om mottagande, om process och klassificering enligt målsättningen. Skolans ideal och mål om demokrati, deltagarinflytande och jämlikhet är i förväg bestämda och således ett uttryck för detta. Mötet mellan olika habitus innebär i huvudsak en anpassning av deltagarnas

dispositioner och kapital. Detta fungerar dock inte helt enkelriktat. Lärarna visar prov på flexibilitet för att nå sina deltagare. Vi tolkar det därför som att andan och mässigheten är ett relationsfenomen och det betyder att den behöver komma till uttryck eller misskännas. Om den misskänns så fungerar det inte. Om folkhögskolans målsättning inte kan leva upp till andan och mässighet i relationen falerar målet och de kan då välja att anpassa sig till deltagarna eller acceptera ett handlingsmönster som inte uppfyller skolformens ideal. Detta fenomen är tydligt i samband med att allt större deltagargrupper kommer till folkhögskolan utan de "behövliga" erfarenheterna och kapitalformerna (yrkes- och livserfarenhet). De kommer också med målet att generera kapital som inte har en riktigt stark koppling till idealen om anda och mässighet. Detta är väl beskrivet av Berndtsson (2000) och förekommer som ett starkt mönster i föreliggande studie.

När folkhögskolans och deltagarnas habitus uppstår i mötet möjliggör det ageranden för framgång för de flesta. Det flesta lärarutsagor handlar om ett följsamt möte för de deltagare som har behov av lite lugnare tempo eller extra stöd. För de deltagare som är mer målinriktade och strikt betygsorienterade beskrivs mötet oftare som ett misskännande. Detta observerade fenomen reser talet om anda och mässighet. Vi tolkar det som att anda och mässighet legitimeras genom praktisk funktion för speciella grupper och inte andra. Grupperna som lyfts fram är människor med lång erfarenhet av andra verksamheter, grupper med behov av speciellt stöd i studier och allmänt bildningsorienterade människor. För dessa grupper är folkhögskoleanda och mässighet högst relevant. Den eller de grupper som beskrivs med misskännande hamnar inte i utsagor om att de inte passar in, eller att de borde exkluderas (enstaka undantag). Utsagorna beskriver istället att det blir svårt att genomföra en bra verksamhet när mötet präglas av misskännande. Anslutande kommentarer handlar om att även de betygsorienterade kan "öppnas" för alternativa värden i studier och i livet om bara undervisningen är tillräckligt mässig. En annan typ av kommentar om detta talar istället om att det kanske är dags att i högre grad anpassa verksamheten till den växande gruppen med unga betygsorienterade deltagare.

Relationer mellan folkhögskola och gymnasial utbildning, kommunal vuxenskola

Habitus som fenomen återfinns också i relationen mellan folkhögskolornas praktik, dess konsekvens i termer av identitet och särart samt andra konkurrerande skolformer. Mötet mellan dessa i samtal och i deltagares värdering inför en tänkt kurs eller utbildning innebär att frågor om anda och mässighet blir aktuella. Om det kan antas att skolformen har några kännemärken till exempel i enlighet med mässighet så innebär det ett åberopande av det speciella, en särart. I mötet mellan olika lärare från olika skolformer kommer sannolikt både likheter och skillnader upp i samtalet. Det är i dessa sammanhang som frågor om anda och mässighet kommer upp i betecknandet av en egen praktik och det som utmärker dem från de andra (sett från komvux lärare). Folkhögskolans frånvaro av styrning från läroplan betecknar skillnad. Andra aspekter som internatboende och de demokratiska formerna bidrar också till skillnaden. Den här skillnaden mellan olika skolformer innebär att en aktualisering av anda och mässighet. Viss empiri pekar på att en och annan folkhögskola saknar eller har tonat ner betydelsen av anda och mässighet i sin

verksamhet. Samtidigt har andra skolformer anammat en del metodik som traditionellt har funnits på folkhögskolor. Detta medför en komplicerande bild i sammanhanget. Var går gränsen för folkhögskolans fält och identitet i relation till annan utbildning och varför går den just där?

För att avrunda genomgången av olika relationer så har vi pekat på skillnader mellan lärare inom skolorna, mellan lärare och deltagare och mellan olika skolformer. Poängen med dessa är att det finns en ständig uppsättning friktionsytor som det måste samtalas om. I dessa samtal aktualiseras folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet som särarts och identitetsmarkörer. Vi kan därför konkludera att folkhögskoleanda sett från begreppet habitus i huvudsak blir en fråga om skillnader inom ramen för det gemensamma (ett konsensus), ett relationsfenomen. Bourdieus begrepp habitus betecknar i strikt bemärkelse relationen mellan aktören och omgivningen och i så måtto förefaller begreppet habitus vara rimligt för att försöka beskriva anda och mässighet. Det är ett fenomen som i huvudsak uppstår när olika praktiks specifika meningsfullheter i talhandlingar möts. Det vill säga när det uppstår ett behov att överbrygga skillnad behöver positioner beskrivas och klassificeras. Folkhögskolans praktik som position (genererande och reproducerande) och nätverk av positioner har att överbrygga skillnader internt i hanterandet av gamla traditioner möter det nya tänkesätt, lärare möter (nya) deltagare, representanter för en folkhögskola möter besökare med mera. Utifrån detta kan vi extrahera att behovet att tala om anda och mässighet är litet när det inte föreligger ett behov att överbrygga.

Folkhögskolans anda kan definieras som en som en gemenskap och mässigheten som skillnadspraktik. Skillnaden mellan orden innebär att mässighetens konkreta betydelser t.ex. i termer av metodik kan tolkas tämligen fritt av de flesta. Den rymms emellertid inom andan och även om det mässiga förhandlas blir det inte fråga om andan förhandlas på ett liknande sätt. Andan kan på så sätt vara en beteckning av en lärares observationer av en handlingspraktik där det finns engagemang och respekt för människan. Om en lärare flyttat från en skolform där praktiken präglats av färdiga strukturer som rutinmässigt skall jobbas igenom till en folkhögskola kan det innebära att stämningen eller atmosfären är påtagligt annorlunda. I detta uppstår ett behov att benämna skillnaden. Ett lämpligt uttryck kan vara att skillnaden är att det råder en viss anda i verksamheten.

Folkhögskolan som socialt fält

Bourdieus begrepp sociala fält betecknas av en autonomi och ett eget kapital. Vidare identifieras ett fält av stridigheter eller konflikt om ett värde eller kapital. Det man strider om skall vara viktigt och värdefullt i den/de praktiker fältet producerar och reproducerar. Fältbegreppet kan inom ramen för denna studie användas för att undersöka de empiriska resultaten i termer av relationer mellan olika positioner. Vi gör inte anspråk på att folkhögskolans praktik är ett tydligt fält i Bourdieus mening men vi avser att använda en del av begreppets logik för att analysera förekomsten och betydelsen av folkhögskoleanda respektive mässighet. Fältbegreppet används i två relaterade betydelser, fält i meningen ett fält bland andra fält inom utbildningsväsendet och mikrofält i betydelsen inom en folkhögskola. Fält står i relation till mikrofält på så sätt att det förekommer rivaliserande diskurser i

samhället och utbildningsväsendet, till exempel mellan utbredningen och värdet mellan begrepp som utbildning och bildning. En autonomi kan tillskrivas fältet folkhögskola inom ramen för utbildningsväsendet. För det första är en särart fastställd i förordningen om folkhögskolans/folkbildningens frihet. En annan vinkel om autonomi är att särartsidén konstrueras som ett behov av att stå utanför det reguljära utbildningssystemet. Folkhögskolans position i det stora utbildningsfältet gör att de i vissa sammanhang har en svagare ställning i fråga om makt och resurser. Positionen utanför medför också en styrka i termer av en identitetsskapande ställning som t.ex. en skolform för demokratisering och en skolform för yrkesutbildning och samhällskritik. I folkhögskolans historia finner vi att folkhögskolan har beskrivits som en avfälling vid sidan om. Deras pedagogik och didaktik har ifrågasatts som flummig och kravlös vilket skulle skapa ett falskt självförtroende hos deltagarna som "avslöjas" när de når en annan utbildning (jfr Berndtsson 2000). Folkhögskolan konkurrerar om deltagare i termer av ekonomiskt kapital. I en tid där marknad och konkurrens breder ut sig så uppfattas inte folkhögskolans position som självklart stark. Folkhögskolans habitus innebär i viss mån misskännande vid flera av de nya samhällscenarion som framträder.

Om vi använder begreppet mikrofält har studiens empiri visat att det inom de undersökta folkhögskolorna finns olika åsikter om andans respektive mässighetens betydelse. Alla lärare känner mer eller mindre till orden och har en eller flera tolkningar om vad orden representerar. Det innebär att alla lärare förhåller sig till andan och mässigheten på något sätt. Att välja att arbeta på ett mässigt sätt eller att tvingas att inte arbeta på ett mässigt sätt är att förhålla sig till mässigheten. Empirin pekar också på en förekomst av diskussioner omkring olika frågor i folkhögskolans anda och mässighet, en fråga om tolkningsföreträde. Detta ses som något positivt för klimatet på folkhögskolorna. Med andra ord är betydelsen i anda och mässighet inte helt given och vi kan på rimlig grund anta att det uppstår "kamp" om definitioner. Det är med andra ord tämligen lugna strider vi tar utgångspunkt i. Det är inte heller helt givet att anda och mässighet representerar ett speciellt värde i dessa folkhögskolors praktik. Det är emellertid klart att andan och mässigheten representerar ett allmängiltigt värde därför att det finns aktörer och strukturer som ständigt reproducerar dess symboliska kapital. Tolkningsföreträdet utmanas av andra som menar att det är viktigare att anpassa sig till "enklare sätt att arbeta" som fungerar bättre mot efterfrågade mål i praktiken. Kampens parter kan i förenklade termer beskrivas som "idealister/traditionalister" vs. förnyare/pragmatiker. De strider om rätten att klassificera den rätta undervisningen för sina kurser och deltagare. Båda parter har rimliga och goda argument för sin sak. Detta innebär att de talar förnuftigt utifrån olika praktiska logiker inom ramen för samma fältpraktik. Från deras respektive perspektiv framstår deras sak som det rätta sättet att handla. Om vi tar förnyare som exempel så behöver de finna ut hur de skall lyckas avancera och inom tid erövra tolkningsföreträdet om den rätta undervisningen. Från deras perspektiv är andan och mässigheten en struktur som "sitter hårt" i både traditionen, eldsjälar och fysiska strukturer. De empiriska resultaten visade att folkhögskolan präglas av en frihet där i princip alla lärare kan bedriva undervisning hur de vill. Alla lärare har dock att förhålla sig till det gemensamma på olika sätt. Den

individuella friheten står hela tiden i relation till normen om mässighet, de gemensamma idealen.

Folkhögskolans doxa

Folkhögskolefältets rådande normer, implicita och explicita, benämns doxa. Doxa syftar på de trosföreställningar som på olika sätt reglerar handlingsmöjligheterna i fältet. Det kan till exempel vara det som anses värdefullt, ett symboliskt kapital, inom fältet. En viktig aspekt är att det man strider om är så självklart att det oftast inte behöver uttalas eller diskuteras. Doxa i termer av anda och mässighet är det som i någon mån tas för givet. Doxa kan i sin tur delas upp i två typer; dels det s.k. ortodoxa som omfattas av det gamla eller traditionen och dels det heterodoxa vilket utgörs av nya praktiker och värden. Skillnaden mellan typerna innebär inte att representanterna är oeniga om det grundläggande värdet, t.ex. en bra undervisning eller status som god lärare. Det är definitionen av vad som anses konstruera den goda undervisningen eller läraren som grupperna strider om.

Inom folkhögskolan tillerkänns lärare status och makt genom att vara en del av den legitima eller dominerande diskursen. Denna diskurs konstruerar och rekonstruerar fältets "doxa". I enklare ordalag innebär det ungefär tal som orienteras av en regulativ praktisk logik och det symboliska kapitalet. Fältets verknings sätt framställs som en kamp om positioner. En agent/grupp kan genom en lyckad användning av krafter och verkningsmedel uppnå en fördelaktig position. Ett symboliskt kapital är grunden för makten inom fältet och därmed för utdelandet av det erkännande som ger auktoritet att fälla omdömen om undervisning (Broady, 1988). De bland lärarna som är bäst rustade med sådant kapital är benägna att utveckla strategier för bevarande av status quo, dvs. att låta "spelet" fortsätta som förut, och att låta spelets underförstådda normer, doxan, förbli implicit. De positioner vilka vi benämner som "ortodoxa" lärare kan understundom tvingas att överge sin tystnad och övergå till "ortodoxins diskurs", nämligen när nyanställda, s.k. "heterodoxa" lärare träder in och ifrågasätter deras dominans; då gäller det för ortodoxins lärare att återställa den tysta uppslutningen kring doxan.

I folkhögskolan förekommer tal om "en riktig eller sann anda". Med Bourdieus fält kan "det sanna" tolkas som att institutionen konstruerat ideal och därigenom kapital genom formerandet av en egen tradition. En funktion i "det sannas" diskurs är att exkludera och diskriminera andra former av undervisning. Det skall läggas till att den effektivaste formen av dominans är som vi såg ovan den som inte upplevs som dominans utan upplevs som en naturlig ordning. När dominansen är ifrågasatt eller inte riktigt lyckas etablera "det naturliga" kan det av kritiska aktörer upplevas som ett osynligt kvävande täcke. Förmågan och makten att kunna definiera vad som är en mässig undervisning eller utformning innebär att besitta legitimitet i talet om anda och mässighet. Detta kanske något abstrakta resonemang kan göras lite enklare genom ett empiriskt exempel. En formell eller informell diskussion om examination eller förändring inom skolan reser frågor om vad som är folkhögskolemässigt, tillräckligt mässigt eller inte mässigt. Det symboliska kapital som legitimerar tolkningsföreträde i diskussionen/diskursen är tal och argument förankrade i *lärarerfarenhetskaptal* och *traditionskaptal*. Erfarenhetskaptal innebär i något förenklad form att kunna hänvisa till år av erfarenhet av lyckad undervisning (det

har fungerat bra förut). Traditionskapital eller bildningskapital innebär i exemplet att lärare är belasta inom folkbildningens och folkhögskolans tradition samt är engagerade i olika folkbildningssammanhang. Centralt för båda (sub)kapitalformer-
na är att erkännande från andra aktörer i mikrofältet är nödvändigt. Kunskap om folkhögskolans historia legitimerar anspråk om "det ursprungliga", den sanna, "det var bättre och sannare förr". Vi föreslår via den här analysen att åtminstone på vissa folkhögskolor representeras och reproduceras andan och mässigheten som en form av fältdynamik. När andan och mässigheten tolkas som en fältdynamik förstår vi reproduktionen som ett dolt ekonomiskt system. Makt är inte nödvändigtvis något negativt och de ekonomiska relationerna betyder inte ekonomi per se utan vi lånar utbytes- och förhandlingsbegrepp för att förstå mänskliga relationer i praktiken. Andan kommer därmed att innebära en rådande ordning som gör anspråk på att få fortsätta att klassificera den lämpliga verksamheten. Andan definieras därmed som ett dominerande ideal ständigt utmanad av andra ideal. Mässigheten tilldelas en liknande betydelse och innebär det mer konkreta uttrycket för andan om vilken strider mellan olika ideal kan utkämpas. Mässigheten har emellertid också flera lokala variationer som är starkt knutna till de enskilda lärarnas praktik. Detta sätter fokus på vad det empiriska frihetsbegreppet innebär. Vi tror på bas av våra analyser av empirin att den frihet som varje enskild lärare har till att lägga upp sin undervisning är en reproduktionsmekanism för andan och mässighet i sin egen rätt. De sätt på vilka folkhögskolans lärare resonerar och talar med och om varandra visar en viss ordning för meningsfullhet.

Reflektion

Innan vi gick in den Bourdieubaserade analysen ställde vi en fråga om andans och mässighetens reproduktion. Andan och mässigheten utgör en kapitalform av strukturell karaktär där andan är konsekvensen av mässighetens handlingsyttranden. Andan är den substantiella konsekvensen av handlingar och som i sin tur orienterar handlingar genom gemensamma normer. Folkhögskolas andan har emellertid inte en substans per se. Den existerar som beteckning för det gemensamma i folkhögskolans tradition, ambition, process och mål. Behovet av att klassificera utgångspunkten, processen och målet i termer av något positivt och bra ger andan dess legitimitet. Mässigheten är handlingsbetecknande och fungerar på så sätt i talet om aktiviteter eller lämpliga handlingar. Med den analys vi genomfört kommer vi fram till att det finns goda möjligheter för att andan och mässigheten är och kommer att förbli en bestående del av folkhögskolans praktik. Dels äger andan en förankring i traditionen och när talet om vad en folkhögskola är aktualiseras de betydelsedomäner vi pekat på i tidigare avsnitt. Dels finns det i folkhögskolans praktik reproduktionsmekanismer som borgar för diskussion och konflikt och detta betecknas som ett tecken på naturlighet och vitalitet. I detta kan den rådande ortodoxin bevara sin position som dominant, om än under ytan. Det kanske mest avgörande för andans reproduktion är att dess art är skillnader eller mellanrum. Den finns inte som substans utan den är ett relationsfenomen. Som relationsfenomen anknyter den alla möjliga betydelser inom folkhögskolans praktik, och ändå inte. Detta var något som förvirrade oss en hel del i början av studien. Vi kan beskriva det som att när vi trodde att vi "fångat in" och fått grepp om andan så slank den strax ut

mellan fingrarna. Som vi varit inne på tidigare i kapitlet med hjälp av begreppet doxa är detta inte ett ovanligt fenomen, åtminstone teoretiskt sett. För att beskriva det på ytterligare ett sätt lånar vi en metafor från Derridas poststrukturella språk teori (1998). Vad vi ser är effekten av en struktur som strukturerar annat samtidigt som den själv undviker att bli strukturerad. Andan är något som verkar i bakgrunden och endast kan ses i olika yttringar som den strukturerar. Den undviker samtidigt alla former av försök till strukturering av den själv. Det som blir strukturerat är mässigheten och dess kriterier. Mässighet är därför ett begrepp som lärare på ett tydligare sätt kan ta ställning till, för, mot eller med distans. De flesta lärare är klart positiva till dess olika innebörder, några andra ser det som ett problem eller ett hinder i deras undervisningspraktik. Ytterligare några lärare tillskriver det en betydelse med en viss distans. En aning målande kan vi uttrycka den sista kategorins inställning så här; Det är naturligtvis en viktig del av folkhögskolan men vad har det med mig att göra? Vår poäng är att andan och mässigheten hänger ihop i folkhögskolans praktik men kan på ett fruktbart sätt beskrivas med olika existenssatser i en teoretisk framställning. Vi kan därför säga att de är olika fenomen men samtidigt en yttring av samma sak. Som en konklusion om anda och mässighet som reproduktivt fenomen i folkhögskolans praktik tror vi att just det faktum att den låter sig beskrivas så väl med Bourdieus begrepp innebär att den fungerar reproducerande ungefär enligt de mekanismer som Bourdieu pekat på. Det skulle samtidigt innebära att den är svår att greppa (doxa), påverkar till viss del hur lärare pratar om verksamheten (struktur) samt återkommer ständigt (samtal) i en delvis ny skepnad (beständighet). Vi kommer därför fram till att andan och mässigheten framöver troligen blir kvar som en väsentlig del i verksamheten trots att vi talar om folkhögskolans praktik i förändring. Andan och mässigheten har positionerat sig så att den blir en del av både det som driver förändringen men också det som skall förändras. Det synes oss att vi talar om vitala reproduktionsmekanismer.

Kapitel 7. Diskussion

I inledningen av studien hade vi funderingar på om den omtalade folkhögskoleandan och mässigheten var något som delvis bidrog till särartsdiskussionen men också något som hade betydelse för den vardagliga praktiken. Flera tidigare studier har pekat på något visst, ett fenomen, en företeelse, kanske ett klimat som på olika sätt kan ha spelat en signifikant roll för de utbildningseffekter som rapporterats från skolformen. Med hänsyn till olika kritiska vinklar på ordet utbildningseffekt så förefaller det som många folkhögskolor påverkar sina deltagare på ett "obegripligt positivt sätt".

Vi funderade inledningsvis på om dessa utbildningseffekter kan ha ett samband med fenomenet som folkhögskolans anda och mässighet. Först var vi dock ålagda att se om fenomenet på ett rimligt sätt kunde beskrivas och om de därmed kunde antas "finnas" på ett mätbart sätt. Vi har inom ramen för denna studie kommit fram till att fenomenet inte bara existerar utan gör så med viss vigör. Vi kan inte med den här delstudiens design se om den är mätbar men i och med att studiens gränssättning frambringat något av dess art har vi skapat ett rikt underlag för att gå vidare i en deskriptiv och mätningbaserad utforskning av fenomenet i nästa delstudie.

Från lärarperspektiv kan vi påstå att andan och mässigheten äger en tydlig koppling till undervisning inom folkhögskolor. På så sätt bör den vara en del av de faktorer som bidrar till att deltagarna beskriver upplevelsen av folkhögskolan som mycket positiv. En sak vi noterade var att andan och mässigheten oftast används i talsammanhang av positiv karaktär. Om vi prövar tankeexemplet med hönan och ägget blir det en aning svårt att tolka om vi kanske bör se andan som en form av orsak till att det positiva uppstår eller omvänt att på grund av att det positiva uppstått och det tillskrivs anda så blir andan positivt laddad. Vi har i tidigare kapitel analyserat och argumenterat för att hönan och ägget faktiskt bör ha tillkommit samtidigt. Det är alltså reproduktionsmekanismer vi avser. Frågan om hönan och ägget är i huvudsak av retorisk art för att komma fram till vår poäng som är en form av folkhögskolesystem som reproducerar sig själv i ett inre och ett yttre spänningsfält. Det inre spänningsfältet var ett diskussionsklimat med olika ståndpunkter som ofta genererade debatter om vad och hur inom respektive folkhögskola. Detta tecknade vi som både en signal om reproduktion och på vitalitet. Det yttre spänningsfältet var folkhögskolan som en enhet ställd i relation till reguljär utbildning, vuxenutbildning och de nya utbildningsanordnarna samt ett samhällsklimat i förändring. Idén om att bidra med en speciell verksamhet, en särart, föreföll vara anknuten till detta spänningsfält. Vi gestaltade det med vi-känslan som en delaspekt av andan i tidigare avsnitt. Speciellt intressant för diskussionen om anda och mässighet är att samhällsförändringen leder till en konkurrensutsatt situation på en utbildningsmarknad.

En andra intressant fråga omkring samhällsförändring är att deltagargruppen förändras. Flera lärare talar om att andelen deltagare i termer av meritorierade individualister ökar och att andelen deltagare med individuella eller sociala problem ökar (jfr Berndtsson 2000, SOU 2004:51). Vad innebär det för folkhögskolans anda och mässighet? Vi kan ses det som att förändring påverkar folkhögskolan både i det

yttre och inre spänningsfältet samtidigt. Detta kan i vår tolkning föranleda minst tre potentiella scenarier för en diskussion om framtiden.

A. Förändringen leder till mer debatter och diskussioner ("strider") i folkhögskolans olika forum. Vår teoretiska analys leder oss till att tro att scenario A stärker andan och mässigheten. Den traditionsbaserade andan och mässigheten kan få olika ansikten men reproducerar samtidigt sig själv som inre och yttre särart.

B. Förändringen leder till en omkullkastad maktordning och stärkning av förnyarnas position i folkhögskolans forum. Det innebär sannolikt en starkare anpassning till marknadsorientering, något mer läroplansinspirerade undervisningsupplägg och kanske en högre grad av geografisk närhet till deltagarna t.ex. betoning på citybaserade skolor. Lärarna behöver här tänka mer i banor av marknadsföring och resultat.

C. Förändringen leder till förändringströtthet och passivitet. Lärarna och skolan blir vid sin läst i väntan på att någon annan skall ordna situationen eller att det löser sig på annat sätt.

Vi menar inte att dessa scenarier är realistiska i sin enkelhet men de kan fungera som ett diskussionsinlägg. Med bas i dem kan vi ställa följande tämligen konkreta frågor; vilka skall framtidens deltagare bli och hur skall man nå dem? Kommer de konkurrerande utbildningsanordnarna att fånga upp alla potentiella deltagare i jakten på att öka sina resultat/vinster? Vilka blir i så fall kvar till folkhögskolans kurser? Vilka nya grupper kommer folkhögskolorna att försöka attrahera? Är särart kanske ett utmärkt marknadsföringsvärde? I så fall vad betyder den?

Folkhögskoleanda och mässighet som fenomen är knutna till särarten på olika sätt. Kan dessa ord tolkas som marknadsmässiga? I dagsläget är det från vårt perspektiv tveksamt men om de folkhögskolor som bevarar den tydliggör vad det handlar om i deras specifika fall kan de kanske vara en hjälp till att profilera verksamheten.

Människosyn, samhällssyn men ej kunskapssyn?

I inledningen av studien ställde vi oss också kritiska till en del av Höghielms resultat och slutsatser. I den avslutande diskussionen kan vi konstatera att Höghielms (1992) resultat pekade på en del viktiga poänger som fortfarande håller. Vi kan bland annat bekräfta att andan och mässigheten inbegriper en människosyn och en samhällssyn. För att slutligt pröva vårt påstående kan vi ställa upp det negativt. Folkhögskoleanda och mässighet har inget att göra med människosyn och samhällssyn. När vi jämför det negativa påståendet med den empiri vi samlat in, analyserat och i rapporten presenterat så förefaller det helt orimligt. Vi kommer därför fram till att en människosyn i termer av den kollektiva människan och vikten i att erkänna människan är en rimlig slutsats. Höghielm skrev också att de i den studien knappast kunde se någon kunskapssyn. Här vill vi komplettera den befintliga kunskapen med preliminära fynd omkring en kunskapssyn. I folkhögskolor finner vi både en kunskapssyn och eventuellt en lokal pedagogisk teori. Vi skriver inte mer om negationsprövningen även om vi fortsätter använda den. Vi prövade att benämna ett centralt element i folkhögskolelärarnas kunskapssyn med ordet levnadskunskap. Levnadskunskap tar utgångspunkt i det levda livet istället för en avgränsad del (t.ex. det intellektuella). Idén bakom detta var att mycket av de ingående empiriska

elementen i kunskapssynen talar om att se hela människan och hennes resurser. Den primära betydelsen för levnadskunskap är att fungera i kollektiv. Redan definierade kunskapsbegrepp med liknande innebörd är klokskap (fronesis) och social kunskap (jfr Gustavsson 2000). En teknisk kunskapsform (techne) som handlar om tillverkning (produktion) och hantverk är även den relevant. En ny dimension som vi tycker oss se är innovationskunskap eller möjligen initiativkunskap. Det är en kunskapsform för initiativkraft, engagemang och genomförande. Studiens explorativa karaktär innebär att vi denna gång inte kan undersöka dess möjliga betydelsedimensioner på djupet men vi vill peka på den som en möjlighet inför framtida studier.

Etos och skolkod – är det en fråga om anda?

Ett problem vi identifierade tidigt i studien var bristen på forskning omkring anda och mässighet. Begreppen etos och skolkod (Groth 2002, Arfwedsson 1983) är ett problem i den meningen att de i huvudsak använts för andra verksamheter men vi såg dem som ett välkommet bidrag till vår tolkningsram. Om det ligger något i särartstänkandet omkring folkhögskolan så finns det en risk för att etos och skolkod blir misskännande begrepp. Vår studies linje var att folkhögskolans anda behöver tolkas och förstås utifrån folkhögskolans upplevda praktik först och därefter kan vi jämföra den med befintliga begrepp. Så här i slutet av den första delstudien kan vi konstatera att resultaten förfaller anknyta en hel del av det begreppen etos/skolkod representerar (se teorikapitel). Vi har redan pekat på olika normer knutna till anda och mässighet. Vi kan även säga att det förfaller som skolan representerar en gemenskap omkring människosynen i termer av värden eller övertygelser. Det finns bland annat en tydlig övertygelse och retorik om att det skall vara människan först. Som vi såg i resultaten upplever vissa lärare att det kan vara svårt att leva upp till övertygelsen i praktiken men det bekräftar samtidigt att den existerar i praxis. Groth (2002) skrev att i studier omkring etos hade man funnit att lärare bar en orientering mot att vilja sköta sig själv och att ta dagen som den kom. Lärarna visade också ett avigt förhållningssätt till förändring. En så pass enhetlig bild kan inte bekräftas i denna studie. Vi vill istället peka på en slags kollektiv anda baserad på skillnader. Lärarna på folkhögskolorna vill gärna sköta sig själva och de förväntas vilja det men det förefaller vara villkorat av en kollektivism som också ingår i förväntningen. En aning hårddraget blir folkhögskolans empiriskt grundade etos en individualism genom kollektivism. Detta är en aning knepigt då vi måste anta att en folkhögskolelärare antingen är född med kollektiva ideal eller socialiseras till kollektivism från den vanliga individualismen i samhället. Det är inte omöjligt att båda alternativen gäller men vi är i huvudsak intresserade av det senare alternativet. Låt oss diskutera exemplen med människosyn och lärares frihet. I vissa utsagor ser vi att det finns normativa förväntningar om att lärarna skall bära vissa övertygelser (personlig egenskap) när de kommer till skolan. Det skall finnas en övertygelse om det mänskliga värdet och inte bara en professionell attityd gentemot människor. Via empirin kommer vi fram till att flera lärare kanske främst talar om en professionell attityd. Flera lärare har upplevt riktigt svårmotiverade deltagargrupper och deras egna motiv till arbetet har då prövats hårt. Med svårmotiverade avses deltagare som kanske inte vill vara på kursen men som tvingats dit av andra instanser. I dessa

situationer blir lärarkollegiets stöd en styrka och den enskilde lärarens frihet en bra utgångspunkt eller ett problem. Problem i så motto att en nyanställd lärare kanske känner att det är svårt att visa sin okunnighet när andra förefaller duktiga. Vi vill påstå att den nyanställde löper en stor risk att bli "överbelastad" i en dylik situation. Mycket är nytt och lite är tydligt i undervisningsmiljön. Den rimliga utväg en ny lärare har i en sådan situation är att vända sig till kollegor för stöd, råd och tips om hur man kan göra. I den kontakten, samtalet, förmedlas och förhandlas skolans anda i termer av etos. Samtalet kan handla om personligt stöd, lämpliga sätt att förhålla sig till svårigheter, olika tips och tricks för att lösa problem med mera. Inbäddad i detta ligger en abstrakt struktur av mening som vi även kan kalla skolkod (Arfwedsson, 1983). Skolkoden bidrar till att socialisera den nyanställde till "hur det fungerar på den här skolan". Intressant nog kan vi med hjälp av teorin peka på att folkhögskolans *hur* konstrueras av *vad*. Den implicita struktur som överförs till/tar plats i den nyanställde är egentligen "vad som fungerar på den här skolan". Annorlunda uttryckt kan vi säga att som lärare är du fri att göra hur du vill men så här ser det som fungerar ut.

Ideal och handling

Gemensamt för de teoretiska begreppen *doxa*, *ethos*, skolkod är att de pekar på hur tankar och värderingar orienterar lärarnas reflektioner och handlingar i sin praktik (Broady, 1988, Arfwedson 1983, Groth 2002). Vi har benat ut en uppsättning synsätt som ryms inom denna aspekt. Människosynen, det demokratiska, pedagogiska och traditionsbundna synsättet är alla etablerade begrepp som också betecknar folkhögskolan som institution i samhället. Poängen med synsätt och dess innehåll är att ge andan och i viss mån mässigheten en slags innehåll. Vi menar att lärarnas sätt att se på folkhögskoleanda och andan i deras verksamhet inbegriper en människosyn, ett demokratiskt och ett pedagogiskt synsätt (kunskapssyn) såväl som ett traditionsorienterat synsätt. På detta sätt vill vi gestalta att andan är ett komplicerat fenomen som inrymmer många dimensioner samtidigt. Den mässiga formen beskrevs med institutionell form, organisationsform, didaktisk form och språklig uttrycksform (maktform). Tillkommer gör "sladdkategorin" med personlig egenskap vilken vi inte ämnar diskutera mer här. En möjlig kritisk tolkning vi funderar över är om en anda eller ett synsätt faktiskt har någon betydelse för utförandet av handling i folkhögskolans praktik. Sett från de empiriska resultaten och teorin är frågans svar tydlig och klar. Det är faktiskt så att det är vi som lyfter ett synsätt ur lärarnas berättelser om sin undervisning. Talet om vad man gör i undervisningen är klart genomsyrat av vad de bör göra. Om vi ser synsätt som ett mer abstrakt tänkande och värderande om praktiken (t.ex. med konsekvens för planering) så blir det också tydligt att ett konkret omvänt förhållande också måste tolkas in i sammanhanget. Det är lika mycket en fråga om att det lärare gör i sin praktik bidrar till ett synsätt på vad man gör. Ett gammalt beprövat begrepp som reflekterande praktiker skulle kunna passa bra för att beskriva detta (Schön, 1983). Med detta vill vi peka på att utförandet, initiativ och ingångsättande inte alltid är enkelt. Vi kan ställa upp ett scenario där lärare är medvetna om vad och ser hur de borde göra men kanske konstaterar att det blir för mycket arbete omkring hela situationen eller en för stor ansträngning i en specifik situation. Tanken, idealet eller

målet leder till lämplig handling. Som en kontrast har vi noterat att i folkhögskolans praktik är man inte fullt så medveten om *vad* man gör men däremot klart inne på hur man bör göra och de flesta gör det också. Utifrån detta kan vi tänka oss två spår. Det ena är att andan utgör en form av handlingsbefrämjande klimat. Det är ett klimat för aktion. Det andra är att vårt exempel reser en organisatoriskt intressant fråga. Kan det vara så att handlingsdimensionen i arbetet fungerar bättre just därför att målen inte är speciellt explicita? Konsekvensen av de inte så tydliga målen är att om det kan tolkas utifrån personliga preferensramar. Det skapar en frihet för varje enskild lärare att tolka och anpassa sitt görande efter vad som fungerar i respektive praktik. Läraren behöver inte försöka anpassa sig efter formella mål och undviker därmed en risk för att bli rigid och formell i sitt handlande. Detta har vi tidigare pekat på som en källa till den variation och diskussion som förefaller vara vanlig inom den del av folkhögskolans praktik som vi studerat.

I det följande kommer vi att ställa upp en del intressanta vinklar som vi tycker att den här studien pekat på. Vi vill dels uppmana till diskussion om dessa teman men också till mer forskning i dessa områden

Är andan en kunskap?

Frågan kan förefalla en aning lustig men så här på slutet på rapporten kan det vara intressant att pröva några idéer för framtida studier. Vi har tidigare diskuterat Bourdieus dispositioner och strukturer i folkhögskolans praktik. En fråga vi inte diskuterat tidigare är om dispositioner och folkhögskolans kunskap har liknande betydelse? De empiriska resultaten pekar på att kunskap är en viktig del av lärarnas praktik. Det förefaller rimligt att frågan om kunskap inom folkhögskolan kanske kan översättas till Bourdieus begrepp habitus och disposition. Disposition avser vad som orienterar aktörernas handlingar i olika fält. Den här idén förefaller inte orimlig om vi antar att det som legitimerar den dominerande diskursens dominans är någon form av erkännande. Kunskap kan kanske vara en sådan struktur som antingen erkänner eller misskänner en utmaning. I kunskap finns ofta ett anspråk på att just detta är kunskap och därmed utesluts annat som icke varande riktig kunskap (jfr kunskapsteori om sann kunskap). I det sammanhanget skulle vi kunna tala om att traditionskapital kan ses som kunskap. En avsikt lärarna beskriver med kunskapen är att orientera deltagarnas handlingar i framtiden. Vi behöver diskutera huruvida Bourdieus begrepp behöver utvidgas något utifrån insikterna i folkhögskolans praktik.

En praktik i förändring

Med resultatbilderna omkring tradition och historia som utgångspunkt vill vi peka på en intressant fråga av om förändring i termer av glidning av ideal. I delar av det empiriska materialet så framkommer att deltagarna förr i tiden hade en känsla av att vara delaktiga i skolan som helhet. Det ideal som förespråkas idag är inflytande men endast över undervisning och vissa avgränsade delar av verksamheten, t.ex. mathållning. Detta kan tolkas som deltagarna i skolans bild av sig själv har blivit en annan kategori över tid. Deltagaren blir inte längre del i skolan som en fullvärdig medlem utan ses nu mer som en besökare och som sådan har deltagaren begränsade rättigheter (jfr meriteringsorienteringen ovan). Lärarna definierar sig därför alltmer som annorlunda jämfört med deltagarna. Med detta som underlag kan vi ändå peka

på en möjlig glidning av ideal på bas av de förändringar som folkhögskolans praktik befinner sig i. Är detta en förändring som leder till professionalisering av lärarna som yrkesgrupp? Innebär den möjliga glidningen av ett ideal något för anda och mässighet? Som en avslutande fråga undrar vi om och kanske hur våra studier bidrar till en sådan utveckling.

Litteratur

Andersén, A. (2003): *Talet om särarten, och dess konstruktion i svenska folkbildningstidskrifter*. I *Folkbildningens särart? Offentlighet och folkbildares självförståelse*. SOU 2003:94

Arfwedson, G. 1983. *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget. (Em-c)

Arvidson, L., (1988). Kap 2. *Frihet till vad?* I Arvidson, L., Höghielm, R., Rubenson, K., Svanberg-Hård, H. (1988). *Folkhögskolans pedagogiska miljö*. Institutionen för pedagogik och psykologi. Universitetet i Linköping.

Arvidson, L., Höghielm, R., Rubenson, K., Svanberg-Hård, H. (1988). *Folkhögskolans pedagogiska miljö*. LiU-PEK R 129. Institutionen för pedagogik och psykologi. Universitetet i Linköping.

Berg, G. (2000). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling*. En bok för skolutvecklare om skolans styrning, Stockholm. Förlagshuset Gothia AB.

Bourdieu, P. 1990. *The logic of practice*. Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1994). *In other words. Essays towards a reflexive sociology*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1999). *Language & symbolic power*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Broadly, Donald (1988), "Kulturens fält". I: *Masskommunikation och kultur*, NORDICOM-Nytt/Sverige, Nr 1-2, 1988, 59-88.

Berndtsson, R. (2000). *Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt*. Akademisk avhandling. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.

Callhoun, C., LiPuma, E. And Postone, M. (ed) (1993). *Bourdieu, Critical perspectives*. The University of Chicago Press. Chicago.

Derrida, J. (1998). *Of grammatology*. (transl. by Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore. Johns Hopkins University Press.

Falkner, K. (1995). *Lärarprofessionalitet och skolverklighet. En diskussion om professionaliseringssträvanden i det senmoderna samhället*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

- Goodson, I. (2005). *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärares yrkesroll*. Lund. Studentlitteratur.
- Groth, E (2002). *Mot en utvidgad lärarroll? En studie av skolkultur och inre styrning i fem grundskolor*. Licentiatsuppsats i pedagogik. Pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet.
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi.- tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm. Wahlström & Widstrand.
- Hartman, P. (1989). *Förädlad och sedlig. En studie kring de praktiska estetiska ämnena i sekelskiftets och 1920-talets folkhögskola*. LiU-PEK R 145. Institutionen för pedagogik och psykologi. Universitetet i Linköping.
- Höghielm, R. (1988). Kap 3. *Att nalkas folkhögskolans pedagogik*. I Arvidson, L., (1988). Kap 2. *Frihet till vad?* I Arvidson, L., Höghielm, R., Rubenson, K., Svanberg-Hård, H. (1988). *Folkhögskolans pedagogiska miljö*. LiU-PEK R 129. Institutionen för pedagogik och psykologi. Universitetet i Linköping.
- Höghielm, R. (1992). *Folkhögskolans pedagogiska praxis*. En studie av pedagogiska arbetsformer på långa kurser. Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Johnsson, J-O. & Gähler, M. SOU 1995:141. *Folkbildning och vuxenstudier*. Utbildningsdepartementet. Stockholm. Fritzes.
- Krais, B. (1993). *Gender and symbolic violence*. Callhoun, C., LiPuma, E. And Postone, M. (ed) (1993). *Bourdieu, Critical perspectives*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Lundin, Anna (2003): *Folkbildningens särart – såsom konstruerad i avhandlingstexter inom folkbildningsforskning*. I *Folkbildningens särart? Offentlighet och folkbildares självförståelse*. SOU 2003:94
- Nitzler, R. och Landström, I. (1994). *Folkbildning för arbetsmarknaden*. Rapport nr 105. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.
- Nitzler, R. och Landström, I., Andersson, I., M., och Eriksson, U. (SOU 1996: 75). *Värden i folkhögskolan*. Utbildningsdepartementet. Stockholm. Norstedts tryckeri AB.
- Paldanius, S. (2003). *Det här borde alla få pröva*. SOU 2003:112. Stockholm. Fritzes.

Rutter, M et al.. 1979. *Fifteen Thousand Hours – secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.

S. Selander (red) (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York. Basic Books

SOU 2003:94. *Folkbildningens särart?* Fritzes. Stockholm.

SOU 2004:51. *Vem får vara med? En belysning av folkbildningens relation till icke-deltagarna*. Stockholm. Fritzes.

Sundgren, Gunnar (2003): *Folkbildningens särart som fenomen och problem*. I *Folkbildningens särart? Offentlighet och folkbildares självförståelse*. SOU 2003:94

Bilaga 1. Metodologiska reflektioner

Ett valt och ett empiriskt förvärvat perspektiv

Den bild som skapats i studien om anda och mässighet i folkhögskolans praktik har både guidats av och utmynnat i en delad definition. Vi har naturligtvis avvägt alternativ som att fokusera på ett gemensamt mönster (en enhetlig definition) eller en rimligt entydig variationsbeskrivning. En konsekvens av ett sådant företag vore att vi skulle tydliggöra och akademisera resultatbilden. Inget ont i det då vi är akademiker och skriver inom akademien. Vi har dock vetenskapligt sett förankring i en reflexiv teoretisk tradition och vi accepterar andra verklighetsbeskrivningar som förnuftiga och logiska i sig själva. Konkret innebär det att vårt förhållningssätt bygger på att vi undersöker för att lära oss hur det är i andra verklighetsområden. Metaforiskt kan vi uttrycka det som att vi i studien försöker tala *med* folkhögskolans praktik och inte *till* folkhögskolans praktik. Vår poäng är således att det akademiska förfaringssättet i denna studie behöver vara känsligt och öppet för nya sätt att förstå och om folkhögskolans tolkning och berättelser om anda och mässighet är tvetydiga så är det ett resultat vi måste försöka respektera (därmed inte sagt att det är enkelt). Vi överlåter till folkhögskolans aktörer att ta ställning till om resultaten i denna rapport prickar något av hur de själva upplever sin praktik samt om resultaten kan lära dem något om sig själva.

Anda representerar mer av ett synsätt och mässighet representerar mer av ett tillvägagångssätt. Med ordvalet "mer av" menar vi att gränserna inte är tydliga. De mönster vi sett i analysen av empirin kan tolkas på detta sätt. Som vi försökt visa under genomgången av studiens resultat så finns det motsägande utsagor. Dessa kan handla om att orden anda och mässighet inte används eller att folkhögskola som suffix till anda och mässighet inte används. Det finns också en del utsagor som använder ordet anda för att beskriva vad de gör. Studiens antagande är empirisk och det innebär att vi måste fråga oss om det är någon mening med att hålla isär dessa ord. Om flera av de lärare vi intervjuat använder ordet som synonymer kan det argumenteras för att vi borde beskriva det som ett primärt mönster. När vi undersökt relationer i vad som sägs lite närmare ingår synsätt och tillvägagångssätt i majoriteten av deras utsagor. Vi har då funnit att en något mer specificerad bild med en uppdelning kan klargöra vad som sägs med avseende på studiens frågeställningar. Det är vårt första argument för att vidmakthålla en uppdelning. Det andra argumentet är att uppdelningen i traditionen av meningsgivande skillnader ger oss mer information för att tolka vad vårt fenomen innebär.

Genomförande av studien

En pilotstudie om begreppens förekomst genomfördes i inledningen av projektet. I inledningen kände vi oss en aning osäkra på om begreppen anda och mässighet faktiskt förekom i folkhögskolornas praktik. Det finns alltid en risk för att vi i akademien gör antaganden på felaktig grund. Med hjälp av sökmotorn Google i webbläsaren Safari fick vi tillgång till olika dokument som lagts ut på Internet. Dokumenten hade publicerats av folkbildningsrådet, olika folkhögskolor och ett forskningsråd. Våra sökkriterier var endera eller flera av orden folkbildningsmässigt,

folkhögskoleanda och/eller folkhögskolemässigt. Vi fann inte bara att orden eller begreppen faktiskt användes utan också att de verkade bära en viss tyngd i texterna. Ett urval av träffar gjordes och de redovisas i texten.

Folkhögskolor

För att få en variation i vårt urval omkring folkhögskoleanda och mässighet tog vi utgångspunkt i en diskussion med olika aktörer kopplade till folkbildning och folkhögskolor. Vi diskuterade generella uppfattningar om folkhögskoleanda kopplat till olika skolor. Vi kom fram till att olika folkhögskolor av andra tillskrevs olika stor betydelse omkring anda och mässighet. På denna grund valde vi en skola som sågs som en "sann" folkhögskola, en skola som sågs som progressiv och flexibel samt en skola som sågs som helt vanlig.

De valda folkhögskolorna informerades om det stora projektets existens samt tillfrågades om de ville delta i vårt delprojekt. De svarade ja utan förbehåll och projektets datainsamling startades upp. De tre folkhögskolorna besöktes under våren 2006.

Lärare

Skolledare och/eller lärarkollegie uppmanades att tillfråga lärare om vilka som skulle vilja delta som intervjupersoner. Vi begärde att skolans representant på något sätt försökte göra ett urval efter kort anställningstid, lång anställningstid, gärna en "eldsjäl" och eventuellt någon med en svalare inställning till yrket. Det urval skolorna gjorde resulterade i en intressant variation som vi anser väl levde upp till studiens syfte. Vi fick namn på tre till fyra lärare per skola med vilka vi sedan genomförde intervjuer. Samtliga intervjuer utom två genomfördes på respektive skola då det var viktigt att få en uppfattning om praktiken och att lärarna skulle befinna sig i sin vardag. Elva intervjuer med lärare genomfördes totalt. Intervjuerna varade mellan 1-2 timmar och spelades in på ljudfil vilka därefter transkriberades. Vi samtalade också med tre skolledare eller skolrepresentanter. Transkripten återkopplades till lärarna med en uppmaning om att göra tillägg eller att stryka eventuella utsagor de uppfattade som för känsliga. Ingen lärare begärde redigering av transkriptionstexten.

Analytiska reflektioner

Analysen av empirin i den här studien bygger på att vi med avseende på delstudie två som är enkätbaserad gjort ett empiristiskt antagande. Det finns en faktisk folkhögskolans praktik och det finns en yrkesvardag i vilken lärarna utför handlingar. Som en konsekvens av vårt antagande har vi i intervjuerna gjort traditionella uppdelningar i termer av att lärarna uppmanas att tycka till om något för att i en annan fråga beskriva hur de faktiskt gör i sin undervisning. Spelet mellan en subjektiv och en objektiv verklighetsuppfattning är inte helt väsentlig för den här rapporten dock. Här har vi lagt fokus vid och orienterat oss efter hur lärarna pratar om andan och mässigheten i sin vardagsverksamhet. Det innebär att de pratar om andan som ett ideal eller ett problem och de pratar om att andan är viktig för dem i genomförandet av sin undervisning eller att de inte lever upp till hur de anser att de borde göra. Deras olika sätt att tala om andan och mässigheten i olika sammanhang innebär en enorm komplexitet och en i det närmaste oändlig uppsättning variationer.

Vi har försökt att balansera en nödvändig reduktion med en ambition att bevara komplexiteten. Vi kom tämligen tidigt fram till att komplexiteten var ett centralt resultat för praktikens anda och mässighet. Vår ambition att finna definitioner fick därför ändras en aning till gränsdragning och betydelsesdomäner. Det är möjligt att vi kan få fram rimliga definitioner över tid men det är en stor uppgift som vi överlåter till kommande studier. Framtida studier kommer på ett förtjänstfullt sätt kunna ta utgångspunkt i de två studier som nu genomför ett grundarbete. Det vi med vårt analytiska processuella förhållningssätt avsett blev således att kartlägga och tolka vilka betydelsesdomäner och gränser som kan anses viktiga i framställningen av anda och mässighet som ett fenomen i lärarnas praktik.

Olika preliminära resultatbilder har under processens gång diskuterats med projektgruppen. En presentation av preliminära resultat genomfördes på Mimer konferensen i Brunnsvik 2006. Resultatbilderna och underlaget i denna studie har under hösten 2006 använts för att vaska fram olika kategorier och variabler till delstudie två, enkätstudien.

Bilaga 2. Intervjuteman

Berätta om din "resa" från gymnasium till nuvarande position/jobb.

Återknyt till viktiga val

- motiv för det valet
- hur gick det/upplevelser av
- långsiktiga mål/riktning

Hur upplevde du det att komma hit första gången?

Skäl till anställning på fhs - varför sökte du/deras motivering till valet av dig?

Är folkhögskoleanda och mässighet ord som du känner till, använder i jobbet?

Jag förstår inte riktigt...

Hur menar du....

Konkretisera....

Ge exempel på en situation där du använder...

Exempel: Pelle och Stina - två potentiella deltagare. Vad anser du som lärare att de skall få uppleva samt få med sig av sitt deltagande i kurser inom folkhögskola?

Undervisning, planering, upplägg, innehåll?

Vad innebär det...

Varför så...

Kan du förtydliga dig omkring...

Anda/mässigt i planering och genomförande av undervisning?

När är det inte anda/mässigt?

Gemensamma idéer eller olika idéer för mässig undervisning bland lärare? Regler?

Deltagarinflytande/Deltagareffekter

Examination

Organisering på skolan

Demokrati

Samhällsförändring

Exempel: Vad innebär det att "svära i kyrkan" på den här skolan?

Avrunda genom att följa upp det som sagts under intervjun, sammanfatta och fråga om det är en rimlig tolkning.