

När folkhögskoleeleven kommer till högskolan

- några reflektioner runt ett fiktivt möte mellan folkbildningens och akademins pedagogik

Paper presented at
NFPF: s conference in Reykjavik 11 –13 mars 2004

Mats Lundgren
Högskolan Dalarna
Pedagogiskt Utvecklingscentrum Dalarna
791 88 FALUN
Tel: 023 – 77 82 81 eller 070 – 316 82 81
Fax: 023 – 77 80 80
e-mail: mlu@du.se

When the folk high school student become a university student - some thoughts about popular adult education pedagogic versus academic pedagogic

The first Swedish folk high school started about 150 years ago and the first university about 500 years ago. These both educational systems have grown from different aims and interests. One important task for universities has been to reproduce the elite of the established society. The growth of the folk high school, on the other hand, links closely to reinforce the popular moment that was born because of an emerging industry society. This has accordingly also create, as it seems, two different forms of pedagogical systems. The situation has, however, changed in the sense that universities no longer only are an instrument to reproduce the elite, they are also now a days a part of the idea of life long learning. In this paper, I will discuss from these points of view the following questions:

- *What differences are there between the pedagogic used in folk high schools and universities?*
- *What consequences are likely to appear to a folk high school student when he or she comes to the university?*

Akademien och folkhögskolan – två undervisningsmiljöer utan kontakt med varandra?

Den svenska folkhögskolan har formats under de senaste ca 150 åren¹ och våra äldsta universitet har funnits i ca 500 år². De bägge utbildningssystemen har vuxit fram utifrån olika utgångspunkter och för att tillgodose helt olika intressen. Det torde inte vara någon överdrift att påstå att universitetet skapades för att i första hand reproducera samhällets elit, vilket samtidigt också har skapat ett omfattande behov av forskning för att bibehålla denna position, eller att också förstärka denna. Folkhögskolans tillkomst är i stället i hög grad kopplat till de folkrörelser och politiska rörelser som växte fram i och med industrisamhällets födelse. Folkhögskolan, framför allt de s k rörelseskolorna, har under en stor del av 1900-talet samtidigt varit en ”plantskola” för många folkrörelsefunktionärer. Det innebär att de båda verksamheternas syften och målgrupper i långa stycken varit åtskilda från varandra. Detta har i sin tur resulterat i att de pedagogiska arbetsformerna har utvecklats olika, dessa kan å ena sidan kallas för folkbildningspedagogik och för akademien kanske för universitetspedagogik.³

Situationen har emellertid i en del avseenden förändrats under den senaste 25-årsperioden när det s k kunskapssamhället blivit allt tydligare i sina konturer. Det har inneburit att det svenska högskolesystemet har byggts ut kraftigt, vilket samtidigt betytt att nya grupper av studerande har kommit till högskolan. Denna utveckling verkar ha nått en punkt när man från statsmaktens sida vill nå ytterligare nya grupper, vilket tar sig uttryck i att målet satts till att 50 procent av en årskull skall fortsätta sina studier på högskolenivå. Det innebär att högskolan i dag också har till uppgift att reproducera samhällets elit⁴ och att bredda verksamheten genom att erbjuda program och kurser av olika slag, och inte minst att utveckla aktiviteter inom ramen för den s k 3:e uppgiften, dvs skyldigheten om att utveckla kontakten med det omgivande samhället. Den breddning som har skett på detta sätt har samtidigt gett högskolan en ny roll som innebär att vara ett instrument för att bidra till att förverkliga tanken om individens livslånga lärande (Se t e x Ellström m. fl).

För folkhögskolans del tolkar jag det som att dess roll som ”folkbildare” och utbildare av folkrörelsefunktionärer fortfarande står kvar, men att även nå nya grupper som tidigare inte sett utbildning som ett attraktivt alternativ. Därmed finns det sannolikt i dagens folkhögskola en grupp människor där högskolan skulle kunna utgöra den naturliga fortsättningen på deras studier. För att underlätta övergången mellan de bägge utbildningssystemen genomförs nu olika försöksverksamheter, t ex under beteckningar som ”förberedelseår”⁵. Jag kommer från dessa utgångspunkter diskutera några aspekter av följande frågeställningar:

- *Vilka skillnader och likheter finns det i den pedagogik som används inom folkhögskolan respektive högskolan?*
- *På vilket sätt är folkhögskoleeleven⁶ förberedd att påbörja högskolestudier?*

¹ Se t e x *Folkhögskolan 100* år där folkhögskolans historia behandlas i fyra band från dess start 1868 till 1968.

² T e x Uppsala universitet invigdes 1477.

³ Så vitt jag förstår finns det inte någon direkt benämning på den pedagogik som används vid våra högskolor och universitet. Jag benämner denna här som universitetspedagogik, möjligen skulle man kunna kalla denna för föreläsningspedagogik, men detta framstår som alltför snävt med den variation av undervisningsformer som man kan anta förekommer och dessutom skulle en sådan benämning också vara behäftad med en del negativa konnotationer.

⁴ I en utvidgad betydelse, personer i kunskapsintensiva yrken.

⁵ Detta paper är just tillkommet i en s k forskningscirkel där ett övergripande tema var hur övergången från folkhögskola till högskola/universitet kan underlättas.

⁶ Jag använder här de begrepp som tycks användas i dagligt tal, dvs elever i folkhögskolesammanhanget och studenter inom högskolevärlden.

Jag kommer, beroende på hur dessa frågor kan besvaras, att avslutningsvis diskutera hur ett fiktivt möte med högskolevärlden skulle kunna tänkas gestalta sig för en folkhögskoleelev. Det är självfallet inte här med det utrymme som ett paper erbjuder möjligt att mer än översiktligt behandla dessa frågeställningar.

Några grundläggande principer och deras effekter på den pedagogiska praktiken

I den officiella retoriken framställas folkbildningspedagogiken bl a på följande sätt:

Folkbildningsarbetet karaktäriseras av deltagarstyrda studier där samtal och grupparbete är vanliga arbetsformer. Uppgifterna för det fria bildningsarbetet i framtiden är enligt kommitténs mening att ge utrymme åt studier som växer fram ur deltagarnas egna intressen och behov, att främja ett studiearbete som uppmuntrar till ställningstagande och beslutsfattande /.../. (Proposition 1990/91:82:12)

Man skulle kanske kunna beteckna en sådan hållning som att det finns ett emancipatoriskt ideal, som en strävan att på olika sätt frigöra människors förmåga att ta ansvar och agera. Utbildningen blir på det sättet också ett politiskt projekt, dvs att utbildningen i förlängningen leder till ansvarstagande samhällsmedborgare. Frågan är emellertid i vad mån det är möjligt att leva upp till de ideal som av statsmakten formulerats för folkbildningens vidkommande.⁷ Hur avundsvärda dessa ideal än framstår så ställer det samtidigt stora krav på de enskilda elevernas förmåga att kunna formulera vad som är deras intressen och hur de genom studier kan ta tillvara dessa, men också att ta på sig den svåra rollen att bestämma över och ta ansvar för sina egna studier. Elevernas intresse för att påverka valet av arbetsformer framstår samtidigt som begränsat.

Långt ifrån alla studiegrupper tillämpade samråd för att bestämma arbetets inriktning och former. Vi har också kunnat notera att deltagarna ofta var måttligt intresserade av sådana engagemang. I den utsträckning samråd förekom om studiernas uppläggning och genomförande skedde detta på initiativ från lärarna/ledarna. (Hartman, 1999:126)

Det kan självfallet diskuteras vilka tänkbara orsaker det kan finnas till detta. En sådan skulle kunna vara att eleverna anser att det är läraren som har de bästa förutsättningarna att planera studiernas genomförande, kanske också mot bakgrund av egna tidigare studiemisslyckanden. En annan orsak, som hänger nära samman med den förra, kan vara en fråga om kunskapssyn. Om kunskap uppfattas som något som redan existerar och som skall memoreras bör kunskapen följaktligen också finnas i läroboken och hos läraren. Men, det finns också en kunskap om verkligheten bortom läroboken och läraren. Problemet kompliceras genom att den kunskap som ”finns” har sina begränsningar och brister, eller att det redan finnas andra alternativa sätt att betrakta verkligheten, men inte minst att det kommer att skapas helt ny

⁷ Det ligger självfallet en inbyggd motsättning i att statsmakterna formulerar de grundläggande principerna för den fria folkbildningen. Det är naturligtvis företrädarna för denna som själva måste formulera vilka ideal man vill verka för. Samtidigt är dessa beroende av statlig finansiering. Även om saken i princip är problematisk är problemet möjligen i praktiken mindre, eftersom staten och företrädarna för den fria folkbildningen verkar vara överens om de viktigaste principiella frågeställningarna. Kanske bl a beroende på att folkbildningens företrädare delvis är sammanvuxna med den politiska makten. Det kan emellertid inte uteslutas att detta kan förändras över tid.

kunskap som vi för närvarande inte känner till något om. Kunskap⁸ betraktas här från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv i akt och mening att denna är socialt definierad och därmed också socialt konstruerad. Det betyder i sin tur att verkligheten bara finns i den mån vi är medvetna om att det existerar en sådan, eller som det uttrycks i det s k Thomasteoremet⁹: "Om något definieras som verkligt blir det verkligt till sina konsekvenser" (Brante, 1993:23). Det som definieras som verkligt betyder självfallet det som uppfattas existera och i sin förlängning det som vi, möjligen underförstått, betraktar som vår kunskap. Det innebär samtidigt för vårt agerande att det inte har någon betydelse hur verkligheten faktiskt är konstruerad utan i stället är den avgörande frågan hur denna uppfattas av de i ett sammanhang involverade aktörerna. Det är därför inte verkligheten i en objektiv mening som uppfattas, utan endast aktörernas subjektiva föreställning om fenomenet i fråga.

Många av de studerande som söker sig till folkhögskolan kan antas göra det för att de vill skaffa sig gymnasiebehörighet, men inte inom den kommunala vuxenutbildningen, eller kanske tillhör dessa de ca 20 procent¹⁰ (<http://labrego2.skolverket.se/dev60cgi/rwcgi60>) som varje år lämnar gymnasieskolan utan fullständiga betyg. Gruppen elever som inte funnit sig till rätta i ungdomsskolan, eller i den kommunala vuxenutbildningen, verkar således bli allt större och en del kan också antas söka sig till folkhögskolan, framför allt till den s k allmänna linjen. En del för att de inte vet vad de vill göra med sina liv och inte heller vet de vilka deras intressen egentligen är. Kanske är några föremål för en arbetsmarknads- eller socialpolitisk åtgärd. Uppgiften för lärarna är därmed att skapa en sådan miljö att det är möjligt att genomföra en undervisning som uppfyller målgruppens krav och önskemål. Ett uppenbart pedagogiskt problem är att många elever kommer till folkhögskolan, och till högskolan/universitetet också för den delen, med en föreställning om hur utbildning skall bedrivas och som grundar sig på tidigare erfarenheter från deras egen skolgång. Inte sällan baseras denna föreställning, som redan nämnts, på att undervisning skall byggas upp av kurslitteraturen och föreläsningen och att inhämtandet av kunskap skall kontrolleras genom skriftliga tentamina. Svaren skall kunna avläsas som rätt och fel. Detta strider i sin tur t ex mot det dominerande folkbildningsidealet och de omdömen som folkhögskolan har att avge om elevernas studieförmåga. Det strider också mot vad vi faktiskt vet, nämligen att även den etablerade kunskapen kan vara motsägelsefull. Riktlinjerna för hur omdömen skall sättas, dvs vad dessa skall uttrycka om elevernas studieförmåga stämmer däremot tämligen väl med folkbildningspedagogikens grundläggande värden. Sammantaget skapar detta självfallet

⁸ Asplund (2002:31-32) skriver om kunskapsbegreppet med hänvisning till den finske filosofen Eino Kaila (1890-1958) följande:

Jag hade många gånger förut stött på frågan vad kunskap är. Svaren på frågan brukade hänvisa till sådana saker som "vetande", "sanningar", "fakta". När det röde sig om kunskap i trängre vetenskaplig bemärkelse hänvisades det till "lagar" och "lagmässigheter", inte till någonting sådant som *invarianser*. Kailas svar, hans främmande ord, medförde en stark känsla av att frågan om vad kunskap är först nu hade blivit ställd på allvar. Ordet gav mig nästan svindel.

Begreppet invarians betyder närmast ett påstående som är väl beprövat genom ett flertal undersökningar. (Se t ex Hellevik, 1990). Det betyder ändå att vi egentligen inte är särskilt mycket närmare att innehållsmässigt kunna bestämma vad kunskap är. Kunskap framstår därför fortfarande som socialt konstruerad och att dess innehåll förändras över tid, en del långsamt, eller möjligen nästan inte alls, och en del förändras mycket och snabbt. Här kan det samtidigt vara på sin plats att notera att Asplund (2003:20) vänder sig mot uppfattningen att kunskap är socialt konstruerad, men det är väl just innehållet som är socialt konstruerat.

⁹ Thomasteoremet är uppkallat efter William I Thomas (Goffman, 1994).

¹⁰ Det framstår som ett problem att var 4:e elev inte fyra år efter de att de påbörjade sina gymnasiestudier klarat sig genom gymnasiet med fullständiga betyg. Av eleverna på det individuella programmet är det bara knappt 2 av 10 elever som når ett fullständigt gymnasiebetyg. (<http://labrego2.skolverket.se/dev60cgi/rwcgi60?>)

besvärliga pedagogiska situationer för lärarna att hantera. Vad som avgör vilken typ av pedagogik som används i praktiken kan därför i hög grad antas grunda sig på hur den enskilde läraren ser på sin roll och sin kunskapssyn. Scherp & Scherp (2002) fann t ex i en studie i ungdomsskolan, och det finns knappast skäl att tro att detta inte även skulle gälla inom vuxenutbildningen, att det är lärarens faktiska agerande som avgör om det förekommer t ex ett elevaktivt arbetssätt eller inte, mer eller mindre oberoende av den undervisningsform som de använder. De menar t ex att en s k katederundervisning inte alls behöver vara förmedlingspedagogik i sin praktiska tillämpning, eller att elevaktiva arbetssätt faktiskt också är detta. Samtidigt finns det ändå skäl att anta att folkbildningstraditionen är så starkt förankrad att lärarna trots allt försöker att arbeta efter denna så gott det går. Det innebär att folkhögskoleeleven med tiden kommer att skolas in i en arbetsform och inte minst i en social miljö som de sällan har mött i sin tidigare skolgång och som de kanske inte heller kommer att möta om de fortsätter att studera på högskolan.

I en studie av Hartmann (1999) visade det sig att det inom folkhögskolan finns en stor variation av de arbetsformer som används.

De arbetsformer grupperna använde sig av uppvisade en bred arsenal av skilda arbetssätt. Varianter av såväl grupparbeten som enskilda uppgifter förekom. Renodlade teoretiska studieformer ingick i arsenalen vid sidan om praktiska tillämpningar. Metodarsenalerna innehöll även exempel på olika grader av styrningar från hårda till lösa direktiv för uppgifterna. Vi har mött de hårda i form av förmedlingspedagogiska exempel med läxgivning och förhör. Som kontrast till sådana har fria och självstyrda grupparbeten likaså använts i flera av grupperna. (Hartman, 1999:126)

Från folkbildningens aktörer framhåller man, som det verkar, därför gärna beskrivningar och berättelser som upprätthåller den gängse synen på vad som utmärker folkbildningspedagogik. En bild som samtidigt ifrågasätts i sin praktiska tillämpning. I en s k forskningscirkel¹¹ som jag deltog i tillsammans med lärare från flera olika folkhögskolor säger t ex en av deltagarna: "Vi har fått alldeles för mycket beröm av SUFO¹², deltagare m fl de senaste åren". En annan deltagare har en helt annan utgångspunkt och uttrycker sig på följande sätt:

Folkhögskolan får en välbehövlig känga i baken i denna studie /.../. Alltför längre har man framhållit sin särart och mässat sina bevekelsegrunder som ett mantra med "fritt och frivilligt" och "alternativa arbetsformer" och "elevinflytande och demokrati". Jag har verkat inom fhsk i sju år och hela den tiden efterfrågat en utvärdering huruvida vi i vårt arbete med eleverna faktiskt skiljer oss från det offentliga skolväsendet ifråga om arbetsformer/arbetsmetoder samt elevmedverkan. Min framhållan har dock mötts av ointresse, av skolledningen men framförallt av mina kollegor. (Folkhögskollärare)

Hartman (1999) visar på hur de pedagogiska grundprinciperna också ger upphov till pedagogiska problem och hur dessa kan ta sig uttryck i en praktisk undervisningssituation. Här illustrerat genom en folkhögskolelärares svar på en fråga från en historiestuderande elev.

¹¹ Se not 5.

¹² Statens utvärdering av folkbildningen 2004, SUFO 2. Uppgiften formulerades som att göra en utvärdering av folkbildningen; studieförbund och folkhögskolor. Arbetet syftade att leda fram till en samlad bedömning av hur verksamheten inom studieförbund och folkhögskolor svarar mot de syften som angetts för statsbidraget. Utvärderingen har i huvudsak genomförts i form av ett antal delstudier som lagts ut på olika forskningsinstitutioner.

Det är ni själva som skall skaffa er kunskap. Studien görs uteslutande för er egen del, det är de frågor ni själva ställer som skall besvaras. Det får ta den tid det tar. /.../. (Hartman, 1999:63)

Svaret kan kanske ses som idealtypiskt, en artefakt eller avbild av vad en folkhögskolelärare skulle kunna förväntas svara i en sådan situation. Svaret kan således, som jag uppfattar det, ses som ett försök att formulera en typisk position inom folkhögskolan vad gäller ett pedagogiskt förhållningssätt. Den första meningen, som uppmanar eleverna att de själva skall skaffa sig kunskaper kan samtidigt också ses som ett indirekt avståndstagande till en förmedlingspedagogisk tradition. Det bärande motivet för den intagna ståndpunkten framhålls vara att eleven skall studera för sin egen skull, dvs studier och kunskapsinhämtande har ett värde i sig, men också som ett instrument för att påverka sin egen framtid. Frågan är bara hur man som lärare agerar när eleverna fortfarande saknar förmåga eller motivation för att formulera frågor som verkligen intresserar dem?

Går vi istället mera specifikt över till att se vad som sker inom universitets- och högskolevärlden är det kanske inte möjligt att påstå att det, som jag redan tidigare varit inne på, skulle finnas en särskild universitetspedagogik. I vart fall verkar det inte finnas några företrädare för denna undervisningstradition som på samma sätt som för folkbildningstraditionen framhåller att det finns en pedagogisk särart. Snarast verkar det vara så att här framhålls i stället betydelsen av ett vetenskapligt förhållningssätt. Problemet tycks då vara att detta begrepp håller på att bli allt mera mångtydigt. Det förefaller rimligt att påstå att det vetenskapliga tänkandet under en följd av år har pluraliserats, dvs det existerar parallellt en mångfald av olika synsätt på hur verkligheten kan beskrivas och förstås. Detta gör det nödvändigt att inta en öppen och prövande attityd i förhållande även till de metoder och teorier som används.

Samtidigt finns det ändå några grundläggande värden/principer som ligger bakom det sätt som undervisning organiseras och bedrivs inom akademien. Viktiga utgångspunkter måste antas vara de som anges i Högskolelagen.

Den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja,
- formulera och lösa problem, samt
- beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att
- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.
(SFS 1992:1434, Högskolelag 1992:1434, 9 §)

Högskolans struktur bestäms i hög grad av det akademiska ämnet, både som ett centralt moment för att bygga upp hela den organisatoriska överbyggnaden som för verksamhetens innehåll. Samtidigt finns det anledning att tro att det finns betydande skillnader på vilket sätt undervisningen organiseras och bedrivs mellan och inom olika lärosäten och även inom olika ämnen. Det finns, som jag tolkar det, ändå goda skäl att anta att föreläsningen och seminariet fortfarande har en stark ställning. När det gäller universitetspedagogiken saknas på samma tydliga sätt som det finns inom folkbildningen att de studerandes perspektiv och intressen

sätts i centrum. Visserligen är det den enskilde studenten som förutsätts kunna urskilja och formulera problemet. För högskolestudenten skall t ex de betyg som ges visa hur denne lyckas med sina studier. Kriterierna för detta bör i så fall bli vara att spegla hur studenten lyckas urskilja och behandla ett problem på ett kritiskt sätt. Studenten skall kunna visa att denne förstår problemets innebörd, också i relation till det sammanhang i vilket det förekommer. Samtidigt är det inte säkert att alla studenter har förmåga att själva definiera och välja problem, framför allt inte på de grundläggande nivåerna, de s k A-och B-nivåerna. Då de flesta studenter befinner sig på någon av dessa nivåer omfattas en stor del av de studerande och den utbildning som bedrivs inom högskolan är det således inte ovanligt att det är läraren som också definierar problemet. Mera komplexa och komplicerade problemställningar som de definieras i kursplanens form antas möjliggöra en s k progression som också avspeglar sig som den utveckling som studenterna förväntas genomgå. Detta benämns ofta som s k ämnesfördjupning. Frågan är emellertid vad begrepp som ämnesbreddning och ämnesfördjupningen mera precist kan betyda. Kanske är det så att det endast är den som i det enskilda fallet definierar innehållet som vet vad det betyder, men att det knappast innehållsmässigt är möjligt att närmare ange vad det är fråga om. Kanske är det mera fråga om en inriktning än ett fast innehåll, dvs att innehållet förändras beroende på vem som definierar detta. Det kan på det sättet existera flera parallella diskurser.¹³

När ämnet står i centrum¹⁴ och inte den enskilde individen kan det indirekt också tolkas som att studenten skall stå i samhällets tjänst, dvs tillägna sig kunskaper som gör personer lämpliga att utöva ett s k kvalificerat yrke. Dessa kunskaper representeras följaktligen av det akademiska ämnet. Den kunskap som studenterna förväntas tillägna sig förefaller i första hand därför vara till för att de i framtiden skall kunna utöva etablerade och professionella yrken som jurister, läkare arkitekter, ingenjörer, ekonomer osv, eller för att själva bli lärare och/eller forskare i akademien. Att tillägna sig en viss typ av kunskaper och förhålla sig till denna får därmed ett tydligare syfte. Universitet/högskolan har ju också i hög grad svarat för samhällets reproduktion av den intellektuella eliten och folkhögskolan har traditionellt representerat nya och konkurrerande intressen.

Hur undervisningen organiseras och genomförs beror på en lång rad olika faktorer. En sådan är hur verksamheten finansieras. Sett från den enskildes perspektiv är det självfallet inte ointressant hur undervisningen bedrivs, framför allt inte om man är ovan vid att studera och kommer ny till akademien. I det nuvarande högskolesystemet i Sverige är finansieringen i hög grad kopplad till de medel som följer med den enskilde studenten. När en kurs startar ger ett visst antal studenter en viss intäkt, som i sin tur kan variera mellan olika ämnen, och ytterligare en summa, som är större än när studenten påbörjade kursen, när kursen är avslutad med godkända betyg. De ekonomiska förutsättningarna för att genomföra utbildning kan således variera betydligt beroende på omständigheterna i det enskilda fallet. Detta innebär att arbetsformer med många studenter per lärare, eller lärarlösa studier premieras ekonomiskt. Konkret betyder detta ofta storföreläsningar och grupparbete. Sådana arbetsformer gynnar,

¹³ Begreppet diskurs används för, som jag uppfattar det, att ange att det finns ett sammanhang eller en omgivning som man måste ta hänsyn till, men utan att denna närmare anges eller att läsaren underförstått antas ha kunskap om denna. I det här sammanhanget kan begreppet diskurs förstås enl. nedanstående definition.

Diskurs; Betyder egentligen 'samtal'. I ambitiös prosa inom filosofi, litteraturvetenskap mm används det ungefär i betydelsen 'det mellan initierade personer meningsutbytet', den inom den givna teoretiska ramen pågående diskussionen'. /.../ (Åberg, 1994:48)

¹⁴ Det finns emellertid undantag där verksamheten är organiserad efter teman som t ex Linköpings universitet, vilket i och för sig inte behöver medföra någon förändring av studentens roll i sammanhanget.

som det förefaller, studiebegåvade studenter, medan studenter som behöver arbeta med andra pedagogiska arbetsformer missgynnas. Studerande som är beroende av sociala miljöer med ett stort informellt stöd, som t ex folkhögskolan representerar, än en annan grupp som inte heller gynnas av traditionella storföreläsningar. Detta är en utveckling som kan antas ha förstärkts i och med att anslagen till den högre utbildning inte verkar ha ökat i samma takt som denna har byggts ut.

Folkhögskolan som ett alternativ – men till vad?

Folkhögskolan skall enligt gällande intentioner fungera som ett alternativ till andra utbildningsformer.

Folkbildningens arbetsformer ska enligt förordningstexten vara av annan typ än inom andra jämförbara studieformer. I folkbildningens egenproducerade texter anger man också att denna utmärker sig av att tillämpa specifika former för sin verksamhet. (Hartman, 1999:126)

En fråga är t ex om ett sådant alternativ i så fall skall ses som en parallell företeelse med gymnasieskolan, och hur är det med högskolan, är folkhögskolan ett alternativ till, eller en förberedelse för att komma dit? Man kan också fråga sig vad det är för specifika verksamhetsformer som i så fall utmärker folkhögskolan.

Den bild som tycks dominera i avhandlingar och rapporter är också bilden av en skolform som är relativt starkt bunden vid sina traditioner. Avståndet mellan ideal och realitet förefaller större än man kanske kunde förvänta sig. Ändå visar många deltagarstudier fram bilden av förhållandevis nöjda deltagare. Uppenbarligen har folkhögskolorna något att erbjuda som går utöver eller är annorlunda än vad man får på andra håll. (Sundgren, 1998, som internetkälla: http://www2.folkbildning.se/dok_fou0_1.html)

Det finns således goda skäl till varför man från statsmakternas sida anslår medel för att folkhögskolan skall kunna fortsätta att existera och att folkbildningspedagogiken skall kunna fungera som ett alternativ.

Ett sätt att se folkhögskolan som ett alternativ är, som också redan framgått, den traditionella bilden att här utbildas folkrörelsernas funktionärer, allt från ombudsmän till riksdagsmän. Att dessa skall rekryteras från högskolan/universiteten framstår i det närmaste som ”otänkbart”, även om det händer att folkhögskolor i detta syfte numera även erbjuder högskolekurser i sitt utbud i samverkan med någon högskola/universitet. Sundgren (1998, som internetkälla: http://www2.folkbildning.se/dok_fou0_1.html) påpekar att Ingvar Törnqvist (1996) i sin avhandling, *Oscar Olsson, folkbildaren*, att denne redan i början av 1900-talet ville få tillstånd ett ökat samarbete mellan universiteten och folkhögskolan. Olsson förespråkade t ex ettåriga folkhögskolecirklar knutna till universiteten, liksom treåriga universitetscirklar. Vi kan konstatera att av detta är det inte mycket som kommit att förverkligas. En alternativ form kan kanske i stället anses utgöras av forskningscirklar. När t ex de första forskningscirklarna startade i Lund i mitten av 1970-talet skilde de sig betydligt från den hållning forskare traditionellt har gett uttryck för (Roos, 1997). Det nya var att forskarens teoretiska respektive

arbetarens praktiska kunskap betonades ha samma värde. Roos beskriver t ex utvecklingen i tre vågor¹⁵ Vi har sedan dess bevittnat den fjärde vågens forskningscirkel, där olika yrkesgrupper samverkar med forskare för att få tillgång till ny kunskap i syfte att stärka sin egen position för att påverka den verklighet de verkar i. (Se t ex Lundgren, 2000) Kanske är det inom detta område som det vore möjligt att utveckla ett närmare samarbete mellan folkhögskolan och högskolan. Forskningscirkeln representerar en arbetsform som har sina rötter i respektive miljö, samt i cirkelform respektive ett vetenskapligt förhållningssätt. Frågan är om akademien i övrigt skulle vara särskilt intresserade av att ändra sina arbetsformer bara för att tillgodose eventuellt intresserade folkhögskoleelever och deras specifika behov. Om nu denna målgrupp överhuvudtaget låter sig urskiljas i betydelsen att de har gemensamma karaktäristika. Snarast får man anta att det är dessa elever som i så fall själva får förbereda sin ankomst till akademien.

Ett annat sätt, för folkhögskolan, att fungera som alternativ, och som med tiden har blivit allt mer betydelsefullt, är som ett komplement till gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Denna grupp elever som väljer den allmänna linjen vid folkhögskolan har med tiden, som jag uppfattat det, också blivit allt större. Många av dessa elever finner sig också väl till rätta i denna miljö och deras tid i folkhögskolan har ofta stor betydelse för att växa som människor liksom att deras sociala kompetens utvecklas. Det framstår som att många folkhögskolor är välfungerande sociala sammanhang i betydelsen att man lyckas med att ta hand om en grupp av elever som misslyckats i andra undervisningsmiljöer. En orsak till detta kan vara att undervisningssituationen vid folkhögskolan inte avgränsas till att enbart gälla ”klassrumssituationen” utan undervisningen gäller också vid lunchen, i uppehållsrum och var helst eleverna befinner sig. Detta understryks ytterligare när det hela sker i internatform. I högskole- och universitetsvärlden avgränsas undervisningssituationen betydligt tydligare och fokus ligger på uppnådda resultat, som de framträder i en tentamenssituation.

Några avslutande tankar om folkhögskoleelevens möte med högskolevärlden och hur det kan tänkas gestalta sig?

Vad kan de skillnader, som jag menar finns, mellan den pedagogiska miljön på folkhögskolan respektive högskolan ha för betydelse en folkhögskoleelev som tar steget till högskolestudier? En aspekt som kan vara av betydelse är skillnaden i målgrupper för de bägge utbildningsformerna. Folkhögskolans elever kan ses som en heterogen grupp genom att det samtidigt finns rena yrkesutbildningar, direkt specialiserade funktionärsutbildningar tillsammans med den s k allmänna linjen. De individer som söker sig till högskolan kan antingen antas ha ett mål att ta en examen eller ett intresse för ett visst ämne. För att klara högskolestudier kan det således antas vara en fördel att ha en tydlig målinriktning. Elever från folkhögskolan med en sådan ”profil” bör därmed ha lika goda förutsättningar som vilken student som helst att klara sina högskolestudier. De som kommer till högskolan med andra föreställningar kan befaras få problem att klara sina studier, framför allt om de förväntar sig en studiemiljö som motsvarar den som finns inom folkhögskolan. Elever som socialiserats in i folkhögskolan och funnit sig väl tillrätta i den miljön kan riskera att känna sig något

¹⁵ Den första utgörs av de projekt som bedrevs i Lund på 1970-talet. Forskningscirkelarna hade en nära koppling till fackföreningsrörelsen i ett försök att skapa en motpol till arbetsgivarens kunskapsövertag. Den andra vågen inleddes under början av åttiotalet. Fortfarande fanns ett starkt samband med en till lokal facklig kunskapsuppbyggnad. Den första forskningscirkeln i ett bostadsområde startade t ex i Malmö i slutet av 1980-talet. Roos menar att detta utgör upprinnelsen för den tredje vågens forskningscirkel, där deltagare kom från olika samhällssektorer och skilda hierarkiska positioner för att gemensamt definiera problem och samverka kring lösningar, som bl a rörde utvecklingsarbete i bostadsområde.

främmande när de hamnar i den akademiskt formade studiemiljön. Samtidigt kan man självfallet fråga sig om inte folkhögskolans ”omhändertagande” miljö vore något att sträva efter även för universitetets/högskolans del?

För att sammanfatta så framstår följande områden som sådana där det finns sådana skillnader mellan de olika studiemiljöerna att det kan tänkas ha betydelse hur en elev från folkhögskolan kommer att klara sina akademiska studier. Det gäller t ex

- Studiernas inriktning och mål
- Studiemiljö när det gäller möjligheterna att få individuellt stöd, men även skillnader i betoningen på relationen lärare – elev
- Folkhögskolans betoning på den personliga utvecklingen mot akademins betoning på utvecklingen av det akademiska ämnet

Att det utifrån detta skulle vara möjligt att säga att folkhögskolelever skulle ha vare sig sämre eller bättre förutsättningar än personer som kommer till högskolan med andra erfarenheter låter sig knappast göras. Snarast är det faktorer som summan av en individs totala livserfarenheter, allmänna studiebegåvning och inte minst hur motiverad vederbörande är för att studera som avgör hur väl individen kan antas lyckas i sina akademiska studier. Samtidigt är det självfallet så att folkhögskolestudierna då kan antas ha betydelse, men hur stor eller lite denna är kan i sin tur antas uppvisa en betydande variation i det enskilda fallet. Därmed framstår också försök av typen förberedelseår som tveksamma i fråga om betydelsen för att kunna mer än marginellt förändra situationen för att underlätta högskolestudier för en bred grupp av mer eller mindre studieovana individer att påbörjar akademiska studier. Det förefaller därmed som att det är förändringar i hur akademien organiseras och genomför sin undervisning som borde bli föremål för intresset. Denna så intrikata fråga lämnar jag emellertid därhän i detta sammanhang.

Referenser

- Asplund, J. 2002. *Avhandlingens språkdräkt*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Asplund, J. 2003 *Hur låter åskan? Förstudium till en vetenskapsteori*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Brante, T. 1993. Den sociala konstruktivismen inom medicinsk sociologi och teknologistudier, i *Vest 1-1993, vol 6, sid. 19-52*.
- Ellström, P-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.). 1996. *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffan, E. 1994. *Jaget och maskerna : en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm : Rabén Prisma. ISBN. 91-518-2674-7
- Hartmans P; 1999. *Att mötas i studier – en studie av vuxenstuderande i folkhögskola och studieförbund*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi. Vuxenutbildarcentrum. Skriftserie 14. ISBN 91-7219-642-4.
- Hellevik, O. 1990. *Forskningsmetoder i sociologi och statsvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-01431-2
- Lundgren, M. 2000. *Forskningscirklar och skolutveckling – ett lärarperspektiv*. Rapport 2000:2 Forskning. Falun: Högskolan Dalarna.
- Proposition 1990/91:82 *Om folkbildning*. Stockholm: Fritzes.
- SFS, 1992:1434. Högskolelag.
- Roos, H-E. 1997. Kunskapsprocesser inför fjärde vågens forskningscirklar. *Paper till Symposiet Brobygge. Andra Nordiska Symposiet om forskning och praxis, Vårdhögskolan Malmö 20-22 november 1997*. Preliminär version november 1997. Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Scherp. H-Å. , & Scherp, G-B. 2002, *Lärares undervisning och elevers lärande*. Karlstads universitet.
- SUFO 2. *Utvärdering av folkbildningen*. Regeringens Dir. 2001:74
- Sundgren, G. 1998. *Folkbildningsforskning - en kunskapsöversikt*. Folkbildningsrådet. *Svensk folkhögskola 100 år*:
- Tengberg, E. , & Swensson , S.1968. *Svensk folkhögskola 100 år. Del 1. Folkhögskolans uppkomst/Folkhögskolan och myndigheterna*. Stockholm : Liber
- Degerman. A. 1968. *Svensk folkhögskola 100 år. Del 2, Folkhögskolans idéhistoria*. Stockholm : Liber
- Burgman, H., & Terning, P. 1968. *Svensk folkhögskola 100 år. Del 3. Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1868-1918 / Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1918-1968 /*. Stockholm : Liber
- Pfannenstill , B. , Helldén, A. , & Furuland , L. 1968. *Svensk folkhögskola 100 år. Del 4. Elev- och lärarrekyteringen / Folkhögskolegruppen i riksdagen /*. *Folkhögskolan - en bildningsväg för svenska författare /*. Stockholm : Liber
- Törnqvist, I. (1996). *Oscar Olsson, folkbildaren: I synnerhet hans tankar om universitetens roll i folkbildningsarbetet*. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköping studies in education and psychology; 46. Stockholm: Sober/Borgholm: Bildningsförlaget.
- Åberg, G. 1994. *Hur ska dt heta? Tidens lilla språkriktighetslexikon*. Stockholm: Rabén Prisma.

Internetkällor

http://www2.folkbildning.se/dok_fou0_1.html