

Vad är fritt bildningsarbete?

En studie om den fria bildningens roll och framtid i Finland

Annika Turunen

Avhandling pro gradu i pedagogik

Pedagogiska fakulteten

Allmän pedagogik

Åbo Akademi

Vasa 2011

Handledare: Birgit Schaffar-Kronqvist

Författare Annika Turunen	Årtal 2011
Arbetets titel Vad är fritt bildningsarbete? En studie om den fria bildningens roll och framtid i Finland	
Arbetets art Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo akademi. Pedagogiska fakulteten. Allmän pedagogik.	Sidoantal 87
<p>Denna avhandling pro gradu är en studie om det fria bildningsarbetets roll och framtid. Den fria bildningens framväxt och framtid i Finland undersöks i ett nordiskt sammanhang. Jag söker svar på hur det fria bildningsarbetet uppfattas och förstås. Vad är fri bildning? Hur uppkom den fria bildningen? Vad är den fria bildningens roll i dag? Hur ser den fria bildningens framtid ut?</p> <p>Undersökningens syfte är att förstå vilka roller den fria bildningen har i dag och vilka rollerna kan vara i framtiden. Jag söker svar både i idéhistoria och teori och i samtida synpunkter. Ett grundantagande är att det kan finnas något att lära sig av den historiska utvecklingen för att förstå dagsläget och de framtida möjligheterna.</p> <p>Forskningsfrågorna är följande:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vilka är det fria bildningsarbetets roller, särskilt i förhållande till begreppen <i>bildning</i> och <i>folk</i>?2. Vilka är det fria bildningsarbetets framtidsutsikter? <p>Den teoretiska delen inleds med en idéhistorisk framställning med fokus på det finländska fria bildningsarbetets nordiska rötter och den gemensamma folkbildningstraditionen i Norden. Därefter följer en beskrivning av folkbildningen i dagsläget. Slutligen belyser teoridelen folkbildningens framtidsutsikter.</p> <p>Avhandlingens empiriska del består av nio intervjuer med verksamma inom den fria bildningen. Intervjuerna har analyserats med hjälp av diskursanalys. Genom diskursanalysen har olika motsatspar definierats som belyser den fria bildningens komplexitet gällande både dagsläget och framtidsutsikterna.</p>	
Sökord Fritt bildningsarbete, folkbildning, idéhistoria, diskursanalys	

Innehåll

Figurförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor.....	4
1.2 Vad är det fria bildningsarbetet?.....	6
1.3 Avhandlingens upplägg.....	9
1.4 Forskningsöversikt.....	10
2 Bildning och folk igår, i dag och i morgon	13
2.1 Idéhistoriska perspektiv.....	13
2.1.1 Vad är upplysning?.....	13
2.1.2 Vad är bildning?.....	14
2.1.3 Vad är ett folk?.....	16
2.2 Folkbildningens historiska framväxt.....	17
2.2.1 Förutsättningar för folkbildningens uppkomst.....	18
2.2.2 Folkbildningens idéhistoriska förankringar.....	20
2.2.3 Folkbildningen och det nationella uppvaknandet.....	22
2.2.4 Folkbildningen och arbetarrörelserna.....	24
2.3 Folkbildning i vår tid.....	26
2.3.1 Vad karakteriserar vår tid?.....	27
2.3.2 Vad erbjuder folkbildningen i dag?.....	31
2.3.3 Är folkbildningen i kris?.....	36
2.4 Quo vadis, folkbildning?.....	38
2.4.1 Folkbildningens utmaningar.....	38
2.4.2 Folkbildningen inför tre utgångar.....	41
2.5 Sammanfattande reflektioner.....	47

3 Metod	50
3.1 Vad innebär diskursanalys?	50
3.2 Forskarens roll i diskursanalysen	52
3.3 Etiska överväganden	53
3.4 Genomförande, analys och tolkning	54
4 Diskurser inom det fria bildningsfältet	57
4.1 Vad är det fria bildningsarbetet till för?	58
4.2 Vem är det fria bildningsarbetet till för?	64
4.3 Hur ser folkbildarna på framtiden?	69
5 Sammanfattande diskussion och reflektioner	73
5.1 Resultatdiskussion	74
5.2 Metoddiskussion	78
5.3 Förslag för fortsatt forskning	80
Referenser	82

Bilagor

Figurförteckning

- Figur 1. Folkbildningens utveckling (s. 10)
- Figur 2. Vuxenutbildningens fyra typer (s. 34–35)
- Figur 3. Folkbildningens utveckling (s. 48)
- Figur 4. Resultatrevisningens motsatspar (s. 75)
- Figur 5. De två dimensionerna i varje motsatspar (s. 75)

1 Inledning

Det fria bildningsarbetet betecknas ofta som den första egentliga vuxenutbildningsformen i Finland. Ursprungligen benämndes verksamheten fritt folkupplysningsarbete, och denna verksamhet kom i gång i slutet av 1800-talet samtidigt som folkskolan skapades (Karjalainen & Toiviainen, 1984, 14). Senare kom begreppet att ändras till fritt folkbildningsarbete för att slutligen börja kallas fritt bildningsarbete från och med 1960-talet (Niemelä, 2002; Karjalainen & Toiviainen, 1984; Tuomisto, 1999). Det fria bildningsarbetet utgör fortfarande en betydande del av utbildnings- och bildningsverksamheten för vuxna med ett deltagarantal på över en miljon personer per år (Kumpulainen, 2008).

Men är folkbildningsverksamheten som vi traditionellt känner den genom de etablerade organisationsformerna kapabel att möta morgondagens bildningsbehov? Detta är en fråga som har ställts i olika formuleringar tidigare av bland andra Niemelä (2002), Salo (2004), Sihvonen (1990 & 1996) och Toiviainen (2002). Under min tid som anställd inom det fria bildningsarbetet har även jag börjat fundera över om det fria bildningsarbetet verkligen har ett existensberättigande. Jag har varit anställd vid sidan av studierna inom det fria bildningsarbetet sedan hösten 2009. Genom arbetet vid intresseförbunden Bildningsforum rf och FAMI rf (Förbundet för arbetar- och medborgarinstitut i Svenskfinland) har jag fått möjligheten att skapa mig en överblick över det fria bildningsarbete som bedrivs i Svenskfinland. Detta har gett mig en grundläggande förståelse gällande mitt forskningsområde.

Många anser att vårt samhälle befinner sig i ett brytningsskede där vi antingen håller på att övergå eller redan delvis har övergått till en ny era. I teoridelen behandlar jag tre sociologers syn på samtiden – Giddens talar om det senmoderna, Bauman om det postmoderna och Beck om risksamhället. Om vi antar att det industrialiserade samhället håller på att överges och vi håller på att övergå till en ny epok är det på sin plats att fråga sig vad detta betyder för det fria bildningsarbetet. Folkbildningen i stort är ett resultat av en tidigare övergångsperiod där det agrara samhället i Norden började utvecklas mot ett industrialiserat samhälle. Vid denna tid började tankar med bakgrund i olika idéhistoriska strömningar att slå rot med den gemensamma nämnaren att allt större delar av befolkningen borde få ta del av bildning och utbildning. Därmed fanns en beställning på någon form av vuxenutbildning utöver de klockarskolor som kyrkan erbjudit dittills. (Gustavsson, 1991; Karjalainen & Toiviainen, 1984)

I dag kan forskning om fritt bildningsarbete anses angeläget, eftersom det har gjorts begränsad mängd forskning om fritt bildningsarbete i Finland (Salo, 2004, 57, Niemelä, 1998, 218). Det fria bildningsarbetet är den äldsta och fortfarande mest omfattande formen av vuxenutbildning i Finland. För många tycks begreppet vara obekant (Salo, 2004, 9; Lang, 2011b, 45), även om ovannämnda över en miljon finländare deltar i verksamheten varje år (Kumpulainen, 2008). Därför kan det anses motiverat att öka kunskapen om och förståelsen för vad fritt bildningsarbete egentligen är. Genom att de som arbetar med fri bildning har en klarare bild av den fria bildningens natur kan de kommunicera verksamhetens syfte och utgångspunkter på ett förhoppningsvis klarare sätt till alla medborgare som verksamheten enligt lagen (632/1998) ska vara till för. Kännetecknande för det fria bildningsarbetet är att organisationerna själva definierar sin egen uppgift. För att kunna göra detta finns ett ständigt behov av att reflektera över den fria bildningens väsen (SBO, 2010).

Eftersom samhället såg så annorlunda ut i slutet av 1990-talet jämfört med slutet av 1800-talet och början av 1900-talet, kunde man enligt Sarja (1994, 19) argumentera för att det inte längre finns något behov av att diskutera ”det fria bildningsarbetets traditionella ideologi”. Men han presenterar två orsaker till att det ändå kan vara befogat att studera det fria bildningsarbetets grundläggande verksamhetsförutsättningar. För det första är bildningstematiken tidlös och gamla teorier kan därmed vara aktuella också i nutiden. För det andra kan en pedagogisk teoriers relevans inte bestämmas enbart utgående från dess praktiska tillämpningsmöjlighet. Som exempel på det senare tar Sarja upp Grundtvigs intention om att ”blottlägga sådana samhällliga faktorer som hotade människans bildning och utveckling”. Detta är något som kan anses högaktuellt i dag, även om arbetssätten från 1800-talet inte längre är aktuella.

Det fria bildningsarbetet tog form i ett tomrum som skapades då samhället började ställa nya krav och ge nya möjligheter till sina medborgare. Är vi i en motsvarande brytningspunkt i dag då nya former av vuxenutbildning borde uppstå för att uppfylla nya krav som uppenbarar sig? Något som kännetecknar den fria bildningen ur ett organisatoriskt perspektiv sett är nämligen den gamla organisationsstrukturen. Gammalt behöver inte betyda föråldrat men frågan är om en organisationsstruktur skapad för ett samhälle på väg mot industrialisering fortfarande kan erbjuda bildning för vårt postmoderna informationssamhälle.

Blir en idé som institutionaliseras en frusen ideologi? Formerna kan visserligen bytas ut men det ideologiska innehållet som en gång institutionaliserades ligger kvar djupare rotat än man kunde tro. Enligt Toiviainen är bildning, såsom den ter sig i sin ideala form, en ifrån samhällets institutioner fristående företeelse. En idé är en sak men om samma idé institutionaliseras blir den något annat. (Toiviainen, 2002, 59–61)

Bildning kan erbjuda verktyg till reflektion och verka som en motpol mot rådande tankemönster på olika plan. Även om den fria bildningen i det finländska samhället kan tyckas ha fått en alltmer undanskymd roll, kan det ändå finnas en beställning på att det ska finnas någon form av obunden kraft i samhället som kan fungera som en motvikt mot den resultatorienterade utbildningsverksamheten i övrigt. Den fria bildningen kan alltså fungera som en motpol inte bara på ett samhälleligt utbildningsmässigt plan utan också fungera som en opinionsbildare även på andra områden genom sin obundna position.

Min utgångspunkt är att det fria bildningsarbetet kan undersökas som en helhet och att de gemensamma faktorerna är mer intressanta än de särdrag som skiljer de olika organisationsformerna från varandra. Litteraturen har visat att det fria bildningsarbetet oftast har beskrivits och undersökts utifrån skillnaderna mellan de olika institutionsformerna (se ex. Karjalainen & Toiviainen, 1984). Som exempelvis Salo (2004) påpekar är det befogat att fråga sig om folkbildningen kan undersökas som en enhet. Jag utgår ändå från folkbildningen och den fria bildningen som ett åtminstone någorlunda enhetligt fenomen som präglas av en obundenhet i förhållande till statsmakten.

I teoridelen väljer jag att främst fokusera på tiden för den nordiska folkbildningens uppkomst och att beskriva de idéhistoriska strömningar som låg som grund för uppkomsten, även om det kan ifrågasättas om hela Norden kan anses ha en gemensam folkbildningstradition. Den idéhistoriska utvecklingen knyter jag an till läget som det ser ut i dag och ser ut att kunna bli i morgon. Det kan vara betydelsefullt för folkbildningen att i en brytningstid som den vi lever i återvända till och studera sina rötter, för att ha en grund att bygga på inför framtiden.

De benämningar som används om folkbildande verksamhet skiljer sig åt mellan de nordiska länderna. I Danmark och Norge talar man om *folkupplysning*, även om begreppet i dag kan

förstås som synonymt med folkbildning (Niemelä, 2002). Det begrepp som används i Sverige, *folkbildning*, använder jag som ett universalbegrepp om jag syftar på den nordiska folkbildningen i allmänhet (jämför Salo, 2004). De finländska begreppen *fritt bildningsarbete* och *den fria bildningen* använder jag som synonymer.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Denna avhandling pro gradu är en studie som behandlar alla de fem organisationsformer (medborgarinstitut, folkhögskolor, studiecentraler, idrottsinstitut och sommaruniversitet) som i dag lyder under lagen om det fria bildningsarbetet (632/1998). Den fria bildningens framväxt i Finland undersöks i ett nordiskt sammanhang, även om den finländska folkbildningen också tidigt tog betydande intryck från England (Alanen, 1985, 7). Jag söker svar på hur det fria bildningsarbetet uppfattas och förstås. Vad är fri bildning? Hur uppkom den fria bildningen? Vad är den fria bildningens roll i dag? Hur ser den fria bildningens framtid ut?

Jag söker svar både i idéhistoria och teori och i samtida synpunkter. I litteraturen söker jag svar på vilka folkbildningens idéhistoriska rötter är och hur verksamheten vuxit fram i Norden. Dessutom söker jag beskrivningar om folkbildningens dagsläge och utsikterna inför framtiden. Genom mitt intervjumaterial får jag synpunkter på den finländska fria bildningens roll i dag och i framtiden. Ett grundantagande är att det kan finnas något att lära sig av den historiska utvecklingen för att förstå dagsläget och de framtida möjligheterna.

Undersökningens syfte är att förstå vilka roller den fria bildningen har i dag och vilka rollerna kan vara i framtiden.

Forskningsfrågorna är följande:

3. Vilka är det fria bildningsarbetets roller, särskilt i förhållande till begreppen *bildning* och *folk*?
4. Vilka är det fria bildningsarbetets framtidsutsikter?

Undersökningen berör inte den konkreta verksamheten utan rör sig på ett teoretiskt och mer övergripande plan.

Undersökningen tar inte heller fasta på språkliga aspekter gällande den fria bildningens strukturella framtid, även om dessa frågor på många håll aktualiserats speciellt på senare tid, bl.a. av samhällsforskaren Kjell Herberts FRISBI-utredning (fritt svenskt bildningsarbete) som offentliggjordes sensommaren 2010 (Herberts, 2010). I sin utredning som hade beställts av Bildningsforum rf, argumenterar Herberts för vikten av regionala enspråkigt svenska lösningar för att garantera svenska språkets fortlevnad inom det fria bildningsarbetet. I den debatt som förts främst i Hufvudstadsbladet under hösten 2010 om huvudstadsregionens framtida kommunstruktur har frågan om ett enda svenskspråkigt medborgarinstitut för hela regionen aktualiserats.

Tanken med min avhandling pro gradu är att den ska kunna bidra till det utvecklingsarbete som pågår inom det fria bildningsfältet för att kunna möta de nya utmaningar som det framtida samhället högst antagligen kommer att föra med sig. En del inom området talar om det fria bildningsarbetets kris (se ex. Salo, 2004). Detta är dock inte första gången som det fria bildningsarbetet sägs befinna sig i en kris (Tuomisto, 1999, Karjalainen & Toiviainen, 1984).

För att uppnå syftet använder jag mig av diskursanalys som forskningsmetod. Diskursanalysen gör inte anspråk på att avslöja sanningar om världen. Snarare förhåller det sig tvärtom. Diskursanalysen öppnar upp ett förhållningssätt till en värld som inte har obestridliga sanningar. I stället lever människorna omgivna av olika diskurser som ritar upp vad som är möjlig eller omöjligt, bra eller dåligt, rätt eller fel. Det som är utmanande med diskursanalys är att avgränsa och att kunna avsluta sin analys. Det finns så många aspekter att ta i beaktande och så många spår att följa att det är omöjligt att göra en uttömmande analys på ett material (Taylor, 2001, 39).

1.2 Vad är det fria bildningsarbetet?

Folkbildning och det fria bildningsarbetet som begrepp kan anses svåra att definiera (Salo, 2004, 45; Tuomisto, 1999, 78). En utgångspunkt speciellt använd i Finland är Zachris Castréns definition från 1929 (Salo, 2004, 46; Toiviainen, 2002, 28):

Med fritt bildningsarbete avses den mångfald av verksamheter, vilkas uppgift är att väcka och främja de vuxnas fria strävande till självfostran. Det består av fördjupning och vidgning av deras kunskaper samt förädling av deras känsloliv och uppförande. Syftet med dessa verksamheter är att de vuxna på ett mera fullständigt sätt blir bildade människor och ansvarskännande samhällsmedlemmar i de levnadsförhållanden och livsuppgifter som de uppfattar som sina egna. (Översättning av Jari Sarja, 1994, 21.)

Folkbildningen är ett nordiskt fenomen, även om motsvarande verksamhetsformer finns också i andra länder. Gemensamt för folkbildningen i Finland, Sverige, Norge och Danmark är att folkhögskolrörelsen är stark. Finland skiljer sig från de tre andra länderna genom att den övriga folkbildningen främst sker genom kommunala medborgarinstitut. I de tre andra länderna upprätthålls en motsvarande verksamhet av studieförbund som är förankrade i olika folkrörelser. (Niemelä, 1998.)

Medborgarnas frivilliga deltagande, humanistisk värdefilosofi och målet att utveckla personligheten genom allmänbildning är allmänna utgångspunkter för folkbildningsarbete enligt Aulis Alanen (1985, 10.) Den nordiska folkbildningen kännetecknas av att verksamheten är frivillig och främjar demokrati och jämställdhet, låter den studerande vara självstyrd, är allmänbildande och inte utfärdar betyg, får statligt understöd men är fri att själv utarbeta sina målsättningar (Tuomisto, 2002, 26–28). Alanen (1986, 54–62) gör en liknande indelning som Tuomisto då han beskriver det fria bildningsarbetets fem kännetecken. För det första ska det fria bildningsarbetet utveckla hela personligheten, för det andra ska det vara frivilligt, för det tredje studiemässigt, för det fjärde utgörs det av studier på fritiden med samhällelig inriktning och för det femte ska det vara autonomt i förhållande till staten. Sihvonen (1996) lägger ännu till miljöskydd och bildningsmässig jämlikhet till Alanens syn på det fria bildningsarbetets fem uppgifter.

Det fria bildningsarbetets idé grundar sig på upplysningens och nyhumanismens bildningsideal som kom till Finland tack vare bland andra J. V. Snellman. Enligt Sihvonen uppfattades den fria bildningens idé i Finland från början som ”en fri, oavslutad process som alla samhällets medlemmar har rätt att delta i, och som har som mål att utveckla människans hela personlighet” (Sihvonen, 1996, 44 [min översättning]). Också nationalismen, liberalismen, socialismen och olika folkrörelser såsom nykterhetsrörelsen har påverkat den fria bildningens idébildning i

Finland. De liberala var därtill indelade i två separata läger, fennomanerna och svekomanerna. En utförligare beskrivning av folkbildningens idéhistoriska rötter följer i teoridelen. (Sihvonen, 1996, 44–45; Karjalainen & Toiviainen, 1984, 111)

Det fria bildningsarbetet (finska: *vapaa sivistystyö*) är ett begrepp som oftast syftar på de tre ursprungliga folkbildningsorganisationerna i Finland: medborgarinstitut, folkhögskolor och bildningsförbund. Från och med 1999 inkluderar begreppet också sommaruniversitet och idrottsutbildningscenter (Lagen om fritt bildningsarbete 632/1998).

I lagen om fritt bildningsarbete (632/1998) definieras i 1 § syftet och målet för det fria bildningsarbetet på följande sätt:

Det fria bildningsarbetet syftar till att utifrån principen om livslångt lärande anordna utbildning som stöder sammanhållningen och jämlikheten i samhället samt ett aktivt medborgarskap.

Målet för undervisningen inom det fria bildningsarbetet är att främja individers mångsidiga utveckling, välmående och välfärd och att främja demokrati, pluralism, hållbar utveckling, kulturell mångfald och internationalism. Det fria bildningsarbetet kännetecknas av studier efter eget val, samhörighet och delaktighet.

Lagtexten framhåller den fria bildningens institutionalisering eftersom det talas om läroanstalter (Tuomisto, 2002, 28–29). Nedan följer en kort beskrivning av de olika institutionsformerna som lyder under lagen om fritt bildningsarbete sedan 1999.

Med *medborgarinstitut* menas i lagen om fritt bildningsarbete (632/1998) ”läroanstalter som grundar sig på lokala och regionala bildningsbehov. De erbjuder möjligheter till studier efter eget val och till utveckling av medborgarfärdigheter”. Enbart termen medborgarinstitut används i lagtexten, men andra namn är också möjliga. På både svenska och finska finns varianterna vuxeninstitut, arbetarinstitut och ”orten N:s institut”, exempelvis ”Karlebynejdens institut” (Karlebynejdens institut, 25.9.2011). Medborgarinstitut upprätthålls i huvudsak av kommuner eller samkommuner men också av privata upprätthållare, i dessa fall främst av settlementföreningar (Karjalainen & Toiviainen, 1984, 153).

Enligt samma lag (632/1998) definieras *folkhögskolorna* som ”internat för heltidsstudier, vilka tillhandahåller unga och vuxna personer möjligheter till frivilliga studier, förbättrar de studerandes studiefärdigheter och fostrar dem som individer och samhällsmedlemmar”.

Studiecentralerna kan ha verksamhet i hela landet och ”de ordnar studier självständigt eller i samarbete med frivillig- och kulturorganisationer i syfte att främja livslångt lärande, välmående och välfärd, ett aktivt medborgarskap och demokrati samt verksamhet i det civila samhället”. (Lag 632/1998)

Idrottsutbildningscentralerna är internatskolor som ordnar heltidsstudier på antingen regional eller riksnivå. De ska ”ordna sådan undervisning för hela befolkningen som främjar motion, idrott, välmående, välfärd och hälsa samt undervisning och träningsverksamhet som tjänar idrottsorganisationernas och idrottsföreningarnas verksamhet”. (Lag 632/1998)

Sommaruniversiteten är regionala utbildningsarrangörer som ”fokuserar på öppen högskoleundervisning och svarar på andra kompetens- och bildningsbehov så att även den högskoleutbildade befolkningens behov beaktas”. (Lag 632/1998)

Sammanfattningsvis kan aktörerna på det fria bildningsarbetets fält beskrivas som en brokig skara bestående av fem olika organisationstyper. Alla institutionsformer har en viss oavhängighet i förhållande till staten som gemensam nämnare. Med undantag för vissa villkor för vilken typ av verksamhet som tilldelas statsandelar har organisationerna inom den fria bildningen rätt att självständigt definiera sin uppgift och verksamhet.

1.3 Avhandlingens upplägg

Avhandlingen består av två huvuddelar, en teoretisk del och en empirisk del.

Teoridelen belyser dels det fria bildningsarbetets historiska utveckling ur både ett finländskt och ett nordiskt perspektiv, dels relevanta idéhistoriska strömningar som bidragit till att utforma den fria bildningen. Teoridelen fokuserar i huvudsak på de finländska förhållandena, men i och med att det nordiska inflytandet har varit starkt får den nordiska folkbildningsutvecklingen också en

betydande plats. Teorin är indelad i fyra underkategorier. Först behandlas olika idéhistoriska perspektiv, därefter den nordiska folkbildningens historiska framväxt, följt av en lägesbeskrivning av det fria bildningsarbetet i dag samt det fria bildningsarbetets framtidsutsikter. I teoridelen fokuserar jag främst på att belysa vad som sker i brytningsskedet till det industrialiserade samhället och vad som nu kan anses ske i brytningsskedet i slutet av det moderna eller början av det postmoderna. Finns det något vi kan lära oss av det tidigare brytningsskedet med tanke på folkbildningens framtid?

I metoddelen presenteras diskursanalysen som forskningsmetod och den empiriska undersökningens genomförande. Undersökningens material består av kvalitativa intervjuer som genomfördes under min praktiktid vid enheten för vuxenpedagogik. Intervjuguiderna finns i bilagorna 1 och 2. Jag använde mig av öppna intervjuer och utgick från fyra övergripande frågor: Vad är den fria bildningen till för? Vem är den fria bildningen till för? Vilken är synen på samarbete inom det fria bildningsarbetet? Vilken är synen på framtiden för den fria bildningen? Efter metoddelen följer diskursanalys av intervjumaterialet.

Avhandlingens forskningsansats är socialkonstruktionsim, som ser språket som både meningsbärande och meningsskapande. Denna syn på språket är en förutsättning för en meningsfull diskursanalys.

Avhandlingen avslutas med metod- och resultatdiskussion och förslag för fortsatt forskning.

Nedan framställs avhandlingens upplägg schematiskt i figur 1. I kapitel 2 ligger fokus på både det första och det andra brytningsskedet. Genom intervjustudien tillförs ytterligare perspektiv på det andra brytningsskedet. Hur det fria bildningsarbetet uppfattas skiftar över tid, vilket figur 1 nedan belyser. Ursprungligen riktade de nordiska folkupplysningsrörelserna sig till bönderna med ett innehåll som bestämdes av de upplysta. Så småningom började verksamheten bli allt mer etablerad, rikta sig också till arbetarklassen och ta utgångspunkt i folkets behov. I vår tid ser folkbildningen ut att ha blivit mer individualiserad och nyttobetonad, även om det också går att se motsatta tendenser.

	Första brytningsskedet Ca 1870-1920	Andra brytningsskedet Ca 1990-	
	Agrart samhälle	Industrialiserat samhälle	Kunskapsamhälle
Vad är bildning?	Upplýsning genom de upplysta	Bildning utgående från folkets behov	Personligt? Ekonomiskt?
Vem är folket?	Objekt, bönderna	Subjekt, arbetarna får ta plats	Individer? Arbetskraften?
Vilka är organisationerna?	Folk rörelser	Institutionalisering	Lärcentra? Nätverk?

Figur 1. Folkbildningens utveckling

1.4 Forskningsöversikt

Folkbildningsforskning hade tidigare en stark ställning inom vuxenpedagogiken i Finland, men på senare tid har detta forskningsområde uppmärksamats allt mindre. Detta anknyter till att staten allt starkare började kontrollera utbildningsväsendet på 1990-talet och att yrkesutbildningen har fått en allt viktigare roll. I vilken proportion folkbildningsforskningen har förekommit på senare tid jämfört med all vuxenpedagogisk forskning kan exemplifieras genom de artiklar som publicerats i *Aikuiskasvatus* mellan åren 1990 och 2001. Av alla artiklar behandlade en knapp tiondel fritt bildningsarbete. Dessa artiklars teman kan delas upp i två grupper. Dels behandlades frågor om värdegrund, position, roll samt utvärdering, dels behandlades själva formerna för verksamheten. (Salo, 2004, 57–63)

I Sverige grundades i början av 1990-talet ett nätverk och forskningsprogram (MIMER) som fokuserar på folkbildningsforskning. Detta nätverk sprider information och skapar möjligheter för samarbete och finansiering. Tack vare MIMER har folkbildningsforskningen på senare år blivit allt mångsidigare i Sverige. Intresset överlag för folkbildningen har också ökat i Sverige (Gustavsson, 2003, 216). Den mesta forskningen har behandlat folkbildningens idéhistoria. Redan tidigare har begreppet folkbildning förstått som en bredare verksamhet i jämförelse med hur begreppet fritt bildningsarbete har använts och används i Finland. (Salo, 2004, 64–66)

Folkbildningsforskningen i Norge har inte varit framträdande på 1990-talet. Det har funnits en idéhistorisk forskningsinriktning, men mest har forskningen behandlat folkbildningen i ett arbetsmarknadsperspektiv. (Ibid., 66–67)

I Danmark har forskningen på senare år fokuserat på förhållandet mellan folkbildning och demokrati i både ett historiskt och nutida perspektiv. Fokus har legat på att undersöka hur folkbildningen kan verka för en starkare demokrati. Forskning om idéhistorisk utveckling och arbetsmarknadsförhållanden har också bedrivits. (Ibid., 67–69)

Vid Åbo Akademi publicerades en del folkbildningsrelaterad forskning i början av 1990-talet, bland andra Jari Sarjas rapport (1994). I rapporten kom exempelvis fram att rektorerna inte verkade vara så väl förtrogna med de klassiska tänkarna inom folkbildning och fritt bildningsarbete (Sarja, 1994, 136). Är detta något som stämmer än i dag? Hur kan den fria bildningens traditioner hävdas och föras vidare om de som arbetar inom fältet inte känner till de idéhistoriska rötterna? Det kan hända att Gustavsson (1991, 13–14) har rätt fortfarande, ”folkbildningen har identitetssvårigheter”.

Forskarna i Sarjas rapport frågar sig också om det är önskvärt att alltmer betyg kommer in i det fria bildningsarbetet, exempelvis så kallade datakörkort. Betygen har dock en lång tradition i Finland inom folkbildning (Karjalainen & Toiviainen, 1984) även om det alltid har funnits en viss ideologisk ambivalens mot denna praxis. Dessutom frågar forskarna om statsmakten har gjort tillräckligt för att stöda fritt bildningsarbete och dess utveckling. Statsmakten har styrt folkbildningen allt längre från dess traditionella ideologi men i vissa fall har bildningsfältet självt verkat för dylika åtgärder. (Sarja, 1994, 139)

På senare tid har också två avhandlingar pro gradu skrivits om fritt bildningsarbete vid Åbo akademi. Marie Granbacka (2007) behandlade medborgarinstitut och specifikt Pedersöre medborgarinstitut. Annika Mörk (2010) skrev om det fria bildningsarbetets framtidsutsikter.

I Aikuiskasvatus 3/2010 skriver professor Esa Poikela och professor Heikki Silvennoinen om det fria bildningsarbetet med utgångspunkt i behov, uppgift och nytta. De konstaterar att det är viktigt att ha en tydlig bild av sin uppgift som (ut)bildningsanordnare i kontakten till EU:s

förvaltning. För att den fria bildningen ska kunna argumentera för en tydligare roll i samhället behövs en tydlig uppfattning om den egna uppgiften. De skriver (s. 210):

EU-kommissionen och parlamentet skulle vilja se utbildningen och bildningen som en investering, inte bara som en utgift. En dylik investering förutsätter att utbildningsarrangören har en tydlig syn på vad bildningsbehovet är och vilken bildningsuppgift som baserar sig därpå [min översättning].

Vidare konstaterar de (Poikela & Silvennoinen, 2010) att överläggningar om bildningsbehov och -uppgifter troligen inte har fått så mycket uppmärksamhet som kunde ha behövts:

Det torde inte vara överdrivet att säga att fritt bildningsarbete ordnas i många kommuner utgående från ”det gamla minnet” – man har inte allvarligt begrundat bildningsuppgiften på länge. Det viktigaste är att säkra statsandelarna [min översättning].

Sin artikel avslutar Poikela och Silvennoinen (ibid.) med ett konstaterande om vikten av att ha en klar bild av den egna bildningsuppgiften: ”Hur utbildningsarrangörerna lyckas svara mot utmaningen [i det fria bildningsarbetets framtid] beror på hur klart de ser bildningsuppgiften [min översättning].”

2 Bildning och folk igår, i dag och i morgon

Förestående teoridel ger en överblick över vad bildning är och vilka bildningens och folkbildningens idéhistoriska rötter är. Nedan beskrivs också hur den nordiska folkbildningen har vuxit fram, med fokus på tiden fram till början av 1900-talet, och hur folkbildningen kan beskrivas i dagsläget. Teoridelen avslutas med möjliga framtidsperspektiv med fokus på det finländska fria bildningsarbetet.

2.1 Idéhistoriska perspektiv

Folkbildningen kan anses ha sina rötter i dels upplysningens tidsepok och dels olika uppfattningar om fenomenet bildning (Salo & Suoranta, 2002). Upplysningen uppstod som idéhistorisk rörelse mot kyrkans kunskapsmonopol och folkets utspridda vidskepelse. Bildning kan i sin tur ses som ett fenomen som balanserar mellan att uppnå något mål och vara en ständig process (Gustavsson, 1991). Begreppet *folk* kan delas in i tre huvudsakliga betydelser, *demos*, *logos* och *de lägre samhällsskikten*.

2.1.1 Vad är upplysning?

Enligt Kants kända definition är upplysning ”människans utträde ur hennes självförvållade omyndighet”. Kant definierar omyndighet som ”oförmågan att göra bruk av sitt förstånd utan någon annans ledning”. Upplysningens valspråk är *sapere aude* – våga veta. Det handlar med andra ord om att våga använda sitt förstånd – att bli myndig. (Biesta, 2006, 14)

Upplysningstiden på 1700-talet innebar ett betydande skifte i Europas historia. Upplysningsförfattarna spred budskapet om nödvändigheten av att skaffa upplysning för att kunna ”sprida ljus i mörkret”. Upplysningen med sin vetenskapliga kunskap skulle förädla mänskligheten genom att överbevisa folklig vidskepelse. Upplysningstiden introducerade också tanken om att folket kunde och skulle upplysas, skillnaden till reformationen var att Bibeln ersattes med den encyklopediska kunskapen. Upplysningen riktade också kritik mot kyrkan och bland andra Voltaire talade för en förnuftsbaserad tro. (Korsgaard, 1997, 87–89)

Även om upplysningen förespråkade människans förnuft och det fanns vissa som drev en sekulariserad upplysningsrörelse, fanns det också de som länkade samman upplysning och religion. Exempelvis kunde kunskap om världens uppbyggnad ses som ett bevis på Guds allsmäktighet och hur klokt han ordnat allt. Kunskap om naturen ansågs vara ett sätt att erkänna Guds storhet och vilja. (Tøsse, 2005, 25)

Upplysningens mål är att utveckla människornas tänkande och förnuft så att de kan skaffa sig mer kunskap och frigöra sig från vanföreställningar och fördomar. Upplysningen kännetecknas av tron på förnuft och framsteg samt en optimism om att människan genom kunskap kan forma sig en ny och bättre framtid. Folkupplysningen vid denna tid riktar sig så att säga ovanifrån nedåt eller utifrån inåt, eftersom det var lärda som föreläste för folket. Upplysningen av folket på 1800-talet innebar en popularisering av vetenskapliga rön och undervisning för folket om dessa. Upplysningens kunskap utgår från vetenskaperna och då finns inget utrymme för att utgå från folkets erfarenheter. Upplysningen berör både individen och det politiska. En viktig del av upplysningstanken är enligt Kant att människan ska ha rätt att offentligt använda sitt förnuft. Medan Kant ansåg att upplysningen skulle frigöra människan från naturen och sina instinkter ansåg Rousseau det rakt motsatta. Enligt Rousseau hade människan blivit förstörd av civilisationen och idealet för honom var att vända tillbaka till naturen. Lärande sker enligt Rousseaus tänkande genom erfarenhet och självverksamhet. Målet är ändå detsamma som för Kant, den självständiga och fria människan. (Tøsse, 2005, 24–25)

2.1.2 Vad är bildning?

I bildningsbegreppets etymologi finns två olika grundbetydelser. Å ena sidan handlar det om att bildas, att vara subjektet i en process. Å andra sidan handlar det om att sträva mot att bli en avbild av ett ideal. Bildning kan beskrivas som en process som berör både individen och kollektivet, där båda mognar och frigör sig från förtryck. Enligt Gustavsson uppstår begreppet bildning ”i ett idéernas gränsland mellan upplysning och romantik”. De motsättningar som karaktäriserar bildningen går att finna inom båda dessa idéströmningar. (Gustavsson, 1991, 28–29)

Begreppen *Bildung* och *bildning* har få motsvarigheter i andra språk, i exempelvis engelskan finns inte ett eget synonymt ord (Gustavsson, 1991, 27). I Finland introducerades det finska

begreppet *sivistys* på 1800-talet för att fungera som en översättning av tyskans *Bildung* (Sihvonen, 1996, 43).

Idéhistorikern Bernt Gustavsson (1991) beskriver i sin doktorsavhandling bildningen i tre olika spänningsfält. Inom bildningen pågår en kamp mellan *process och mål*, *elitism och jämlikhet* samt *specialisering och överblick*. En central motsättning i bildningsprocessen finns mellan att bildning å ena sidan ses som en fri och ständigt pågående process och å andra sidan har en förebild och ett mål som processen strävar mot. Med andra ord är processen å ena sidan subjektiv, med den som bildas som subjekt, men å andra sidan har förebilden, målet, en objektiv karaktär. En annan motsättning finns mellan nyhumanismens jämlikhetstanke och upplysningens elitistiska tanke om att de redan upplysta är de som kan föra de oupplysta mot ljuset, även om alla ändå kan ta del av ljuset. En tredje motsättning finns mellan strävan efter sammanhang genom bildning och strävan efter specialisering genom vetenskaplig kunskap.

Ordet *bildning* spred sig som kulturell och samhällelig företeelse inom den tysktalande kulturen under slutet av 1700-talet och början av 1800-talet. Termen kom också att användas i diskussionen om kultur och utbildning i Norden. Begreppen *bilda*, *forma* och *skapa* ligger nära i betydelse. Metaforer för människans bildningsprocess har tagits både från naturen och från konsten. Från den grekiska antiken härrör metaforen om människan som formas av sin bildningsprocess likt stenblocket då en skulptör skapar en skulptur. Begreppet *bildning* går också tillbaka till ordet *bild* och den kristna mystikens *Imago Dei* (Guds avbild) som människan ska sträva efter att bli lik. (Gustavsson, 1991, 27; Løvlie, 2003; Nordenbo, 2003)

Wilhelm von Humboldt var en av nyhumanismens frontfigurer och han tog mycket intryck från den antika grekiska kulturen. Humboldt såg bildning som en process där människans andliga resurser utvecklades. Humboldts bildningstanke utgjorde en revolt mot kristendomens enväldiga position när det gällde att definiera undervisningens innehåll. (Nordenbo, 2003, 29)

Nyhumanisterna opponerade sig överlag mot upplysningens ensidiga utilism. Det nyhumanistiska bildningsidealet handlade om personlig bildning som bestod av både kännedom om den klassiska kulturen och språken och det egna språket och kulturarvet. Nyhumanisterna idealiserade det antika Grekland i motsats till upplysningsfilosoferna som drevs av en utpräglad tro på utveckling.

”Nyhumanisterna såg bakåt, upplysningsfilosoferna framåt”, enligt Sihvonen [min översättning]. (Sihvonen, 1996, 43)

Korsgaard (1997, 128) konstaterar sammanfattningsvis att bildning och bildningstanken kan ses som ett försök till att skapa ett harmoniskt förhållande mellan individ och gemenskap, mellan människa och natur och i sista hand mellan människa och Gud. För begreppet *bildning* är det inte betydelsefullt att veta om en person har uppnått bildningen själv eller om bildningen är en konsekvens av någon eller något. Bildning kan dock endast uppnås om personen själv är aktiv i bildningsprocessen. (Nordenbo, 2003, 25)

I Herders tänkande är bildningsbegreppet centralt. Det var han som anses ha introducerat begreppet *Bildung* 1769. Korsgaard kallar Herders teori föreställningen om en inneboende potential som utvecklas i samspel med en uppmuntrande omvärld. Herder hade studerat för Kant och tog intryck av Rousseaus *Émile*. I likhet med Rousseau betonade Herder naturens betydelse. Båda såg barnet som en planta som växer utgående från sin inre förmåga och som enbart kan hjälpas på traven genom att en trädgårdsmästare erbjuder en så god växtmiljö som möjligt. I Herders tänkande ska människan sträva mot sin egen fullkomning, vilket han kallar humanitet. Detta innebär att *Bildung* blir en strävan efter att nå ett mål, att bli *Imago Dei*. Genom att ta del av framför allt sitt folks språk och historia kan den enskilda människan ta del av ”folkets ljus”, vilket är porten till det universella ljuset. Herder förespråkade en ickeaggressiv nationalism med kulturellt självbestämmande. (Korsgaard, 1997, 126–127)

2.1.3 Vad är ett folk?

Hur begreppet folk har förståtts hänger ihop med folkets emancipation och samhällets demokratisering. Begreppet *folk* hör ursprungligen ihop med romantiken och avser då de lägre och okonstlade samhällsskikten. Arbetarklassen kan i vissa fall fungera som synonymt begrepp för folket i folkbildnings- och folkupplysningssammanhang (Tøsse, 2005, 41). Enligt Korsgaard (1997) kan begreppet *folk* förstås som antingen en lägre samhällsklass, demos (självstyrande subjekt) eller logos (kulturell identitet). För folkupplysningens och folkbildningens del har folkbegreppet utvecklats från att avse de lägre klasserna till att förstås som antingen logos eller demos – eller de båda sistnämnda parallellt.

Enligt upplysningens syn på hur kunskap skulle spridas var det de högre samhällsklassernas uppgift att sprida kunskapens ljus till det ovetande folket. Begreppet folk avsåg alltså inte hela folket på 1800-talet utan endast de lägrestående (Sihvonen, 1996, 85–86). Folket kan också definieras som en motsats till staten. Folkbildning behöver dock inte nödvändigtvis vara en mothegemonisk rörelse utan kan också basera sig på den gemensamma kulturen. (Tuomisto, 1991, 50)

Innan Grundtvigs tankar fick spridning på 1800-talet, hade begreppet *folk* inte betydelsen *nationalfolk* som det har i Danmark i dag. Allmogen varken såg sig själv som eller kallade sig för ett folk, poängterar Korsgaard. Han lyfter fram att då en del av de högre samhällsskikten ville genom bildning få allmogen att se sig själv som ett folk mötte detta på motstånd bland allmogen. Allmogen ville inte omfatta det nya tankesättet utan var nöjd med tillvaron som den var. Enligt Korsgaard kan detta motstånd mot nationaltanken tolkas som ett mer fundamentalt motstånd mot samhällsförändringarna vid den tiden. Samhället höll på att över gå från ett horisontellt *Gemeinschaft* till ett vertikalt *Gesellschaft*. (Korsgaard, 1997, 195–196)

Situationen var liknande i Finland som i Danmark vid denna tidpunkt. J. V. Snellman skapade grunden för den ideologiska definitionen av folkbildningsbegreppet på 1840-talet. Finlands folk definierades som ett etisk-politiskt projekt och som en förutsättning för nationalstaten Finlands fortsatta existens, tolkar Lang tidens anda. Målet för den snellmanska staten var att skapa ett enhetligt folk genom det finska språket. (Lang, 2011a, 17)

2.2 Folkbildningens historiska framväxt

Vuxenutbildningen växte fram i form av folkbildning och folkupplysning i en brytningstid där det statiska samhället blev alltmer föränderligt (Alanen, 1985, 8). Folkbildningen har inte vuxit fram som en enhetlig rörelse. Istället har många till och med helt motstridiga intressen lett till att liknande verksamhet har bedrivits. I flera verk beskrivs folkbildningens framväxt i spänningsfält mellan sinsemellan motstridiga idéer (bl.a. Gustavsson, 1991; Korsgaard, 1997; Sarja, 1994; Tuomisto 1999). Kampen har exempelvis handlat om motsättningarna mellan process och mål, det kritiska och det anpassande och vem som har rätt att definiera bildningens innehåll.

2.2.1 Förutsättningar för folkbildningens uppkomst

Den verkliga vuxenutbildningens och -bildningens historia i Europa kan anses börja genom reformationen. Reformationen kan betraktas som det första stora folkupplysningsprojektet, menar Korsgaard (1997, 14). Då skulle det enkla folket bildas av dem som hade bildningen. Men i början av 1800-talet kom folkupplysningen att förstås på ett nytt sätt. Folket sågs inte längre som en ”primitiv och rå massa”. Folket blev i stället en inspirationskälla och bildningens utgångspunkt. De högre samhällsklasserna såg inte längre på folket som något enkelt som behövde bildas – nu skulle kulturen växa fram från folket. Sedan detta synsätt vunnit fotfäste har det rått förvirring om begreppet folkupplysning (som används i Norge och Danmark) avser folkupplysning som definieras av lärda eller folkbildning som utgår från folkets egna kunskaper, skriver Korsgaard. (Korsgaard, 1997, 123–124; Lang, 2011, 20; Tuomisto, 1991, 70; Tøsse, 2005, 14)

Före den etablerade folkbildningens tid bestod vuxenutbildningen av klockarskolor men också exempelvis av skrifter om jordbrukets skötsel. Under början av 1800-talet tog staten på sig en alltmer betydande roll med ett större samhällsansvar i Norden. Till de nya ansvarsområdena hörde också folkets utbildning. De första formerna av folkbildning i Sverige bedrevs privat av människor från de högre samhällsklasserna som ville sprida upplysningens ljus till folket. Det fanns också motkrafter mot dessa strävanden som ville att det enkla folket skulle förbli vid sin läst och hållas kvar i sin naturliga obildning. De första folkbildningsförsöken riktade sig i Sverige till allmogen. Den egendomslösa landsbygdsbefolkningen blev lämnad utanför bildningssträvandena. (Granö & Wallén, 2003, 24–26; Gustavsson, 1991, 55–59)

I denna avhandling behandlas folkbildningen i den form den började uppkomma under 1800-talet. Under denna tid spreds ett flertal olika tankeströmningar som bidrog till folkbildningens uppkomst. En övergripande bakgrund till utvecklingen var industrialiseringen. Industrialiseringen förde med sig uppkomsten av en ny klass, arbetarklassen, och en ny samhällsstruktur där allt fler bodde i städer. (Alanen, 1985, 7; Sihvonen, 1996, 42–43)

Flera olika idéhistoriska strömningar som spreds under 1800-talet lade grunden för att folkbildande verksamheter skulle uppkomma. Upplysningstanken upplevde en renässans och förde med sig nya tankesätt. Nationalismen är en annan tankeströmning som gav folkbildningen

en tydlig uppgift, att skapa ett folk. Socialismen hade också en uppgift åt folkbildningen, att få arbetarklassen att bli medveten om sin situation. Samhällets makthavare och de konservativa såg också ett behov för folkbildning, men deras motiv stod i strid med arbetarrörelsens. De konservativas tanke var att det gick att förebygga de socialistiska tankarnas spridning i samhället genom en mer moderat och statligt kontrollerad folkbildning. Detta är en trend som speciellt påtalas i finländsk historieskrivning om det fria bildningsarbetet. (Alanen, 1985, 8; Tuomisto, 1999, 70–71; Tøsse, 2005, 21)

Vuxenutbildningens första stora projekt var att fostra folket att bli medborgare, skriver Salo och Suoranta (2002, 175). I Finland ville de svenskspråkiga skapa en finsk nation i enlighet med nationalitetsidealet. Vuxenutbildningen föddes som del av stora politiska och ekonomiska omvälvningar i hela Europa. Under 1800-talet kom idéerna att organiseras, nationalstaterna uppkom, statskick bildades, den organiserade kapitalismen föddes och arbetarklassen organiserade sig. Fennomanernas folkbildningsarbete skapade förutsättningar för att det senare skulle kunna uppkomma folkbildningsarbete med utgångspunkt i folket självt.

Också liberalismen var en förutsättning för de samhällsförändringar som beredde rum för folkupplysning. I enlighet med liberalismen började man öppna upp samhällets ekonomiska system mot allt större möjligheter för fri handel. Detta var en förutsättning för att kunna bygga upp ett samhälle som i allt högre grad byggde på massproduktion. Industrialiseringens massproduktion förutsatte en allt rörligare arbetskraft. Folkbildning och allmän folkskola sågs som medel för att kunna bygga upp ett modernt industrialiserat samhälle. Det faktum att allmän folkundervisning infördes skapade förutsättningarna för fritt folkupplysningsarbete. Just med ”fritt” folkupplysningsarbete ville man betona att det skiljde sig från skolverksamheten som riktade sig till barn. (Alanen, 1985, 8; Tuomisto, 1999, 71–72)

Demokratiseringen under 1800-talet ledde också till ett behov av att upplysa folket. Dels uppstod behovet av att ge folket kunskaper om hur demokratin fungerar, dels blev den lika rätten till kunskap ett demokratiskt krav. Tryckfrihet och uppkomsten av det debatterande och argumenterande offentliga rummet gav förutsättningar för ett demokratiskt fungerande samhälle. (Tøsse, 2005, 32)

Det centrala i uppkomsten av det moderna samhället var att människorna skulle lösgöra sig från de bindande traditionerna och förstå alla individer som likvärdiga. De ökande ekonomiska friheterna skapade möjligheter för en individuell livsstil. En alltmer utbredd läskunnighet och bättre tillgång till tryckta verk ledde till en ny form av offentlig debatt som vilade på självständighet och kritiskt tänkande. Överlag låg upplysningsfilosofernas tankar om naturrättslig frihet, jämlikhet och ett broderskap som grund för dessa tankegångar. (Salo & Suoranta, 2002, 176)

Ända fram till mitten av 1800-talet rådde en kristlig enhetskultur i Europa som styrde människornas liv genom religiösa läror. Folket var objektet för kyrkans upplysning. Det var de nationalistiska tankarna som enligt Lang slutligen tvingade kyrkan att vika undan som folkupplysare. Upplysningsbegreppet ersattes med bildningsbegreppet i sekelskiftet mellan 1800- och 1900-talet eftersom upplysning hade börjat förknippas med något ytligt som samtidigt hade en bismak av välgörenhet. Lang påpekar att både den upplysning och den bildning som riktades mot folket kan tolkas ha en gemensam nämnare. Det fanns en vilja att reglera människornas moraliska självdisciplin. Detta relaterar Lang till upplösningen av kyrkans maktposition. Genom bildning blev denna individuella självdisciplin och individens förbindelse till staten möjlig. (Lang, 2011, 15–18)

Under 1800-talet såg man folkupplysningen som ett medel – främst för att höja nationen och dess välstånd. I början fanns det alltså inte förutsättningar att förverkliga Kants upplysningstanke om emancipation genom kunskap. Folket var vana att bli kuvade och det var inte möjligt att utan vidare få ett nytt tankesätt att gro. Den första tiden av folkupplysning präglades därför av informationsförmedling och att propagera för en viss idériktning. Folkbildarna själva såg mycket positivt på verkningarna av sin verksamhet och de ansåg att verksamheten hade ett betydande samhälleligt inflytande. I själva verket nådde folkbildningen en liten del av befolkningen. (Tuomisto, 1991, 45–46)

2.2.2 Folkbildningens idéhistoriska förankringar

Gustavsson (1991) visar på att den svenska arbetarrörelsen har tagit intryck genom olika tänkare från tre olika idéhistoriska strömningar: upplysningen (företärd av Kant), nyhumanismen (Hegel

och Humboldt) och romantiken (Rousseau). Dessa tre eller enbart upplysningen och nyhumanismen nämns ofta som den ideologiska grunden för folkbildning. Nyhumanismens bildningsideal är personlighetsbildande, upplysningens är medborgarbildande och romantikens är självbildande, enligt Gustavsson. Det finns dock inte orsak att okritiskt ställa dessa idéhistoriska traditioner med sina olika bildningsideal mot varandra som motpolar. (Aaltonen, 1991; Alanen, 1985; Korsgaard, 1997; Sihvonen, 1996; Tøsse, 2005)

Uttryckt på ett annat sätt kan man säga att den nordiska folkbildningen har sina rötter i två olika inställningar, vilket Gustavsson (1991) kallar ett beundrande och ett kritiskt övertagande eller förhållningssätt. Ett beundrande övertagande stöddes av de bildades strävanden att upplysa folket och arbetarna för att ta del av en viss officiell kultur, vilket i Finland innebar att bli en del av den finska nationen och dess arv. Fokus i denna inriktning är på nationens enhet och självständighet och att de högre klassernas bildning ska bli tillgänglig också för de lägre klasserna. Den andra strömningen är en rörelse nedifrån folket självt. Dessa rörelser var mer kritiska mot det rådande och ofta omfattade man synsätt som var rent motsatta till de officiella sanningarna. Arbetarrörelsen, nykterhetsrörelsen och ungdomsrörelsen är exempel på dessa kritiska initiativ. (Tuomisto, 2002, 23–24)

Korsgaard visar på att beroende på idéhistorisk strömning kan man anse att upplysningens ljus kommer uppifrån, utifrån, inifrån eller nerifrån. Kyrkans lära innebär att man anser att kunskapen kommer från Gud (och kungen) – ljuset kommer uppifrån. Enligt exempelvis John Lockes tankar kommer ljuset från naturen medan människan är *tabula rasa* som fylls med kunskap från den välordnade naturen – ljuset kommer utifrån. Ser man till Kants tankar är människans inneboende förnuft det centrala – ljuset kommer inifrån. Enligt Herder och Grundtvig utgår upplysningen från folket – ljuset kommer nedifrån – även om man samtidigt kan säga att detta ljus nedifrån enbart är en avspeglning av det gudomliga ljuset uppifrån. Korsgaard beskriver sin modell om ljusets riktningar som en kamp som pågår både horisontellt och vertikalt: förnuftet mot nationen och nationen mot det gudomliga. I denna kamp avlöser olika bildningsideal varandra över tid. (Korsgaard, 1997, 136-137)

Folkbildningsarbetets uppkomsthistoria kunde kort beskrivas som en utveckling mot en allt högre autonomi bland folket. De första folkupplysningssträvandena kännetecknades av filantropiskt

frivilligarbete där de bildade spred en del av kunskapens ljus ned till folket. Allt eftersom utvecklades folket till ett subjekt i sin egen bildningsprocess. Folkrörelserna hade många olika typer av mål, men ofta kännetecknades deras arbete av en kamp mot hegemonier, kulturellt, ideologiskt eller politiskt. (Bl.a. Alanen, 1985; Gustavsson, 1991; Korsgaard, 1997; Salo, 2004; Salo & Suoranta, 2002; Tøsse, 2005)

2.2.3 Folkbildningen och det nationella uppvaknandet

Herder är den första som definierar vad det innebär att vara ett folk eller en nation. Ett folk är en enhetlig levande organism och mänskligheten är uppdelad i dessa olika folk. Ett folk är en grupp människor som är medvetna om att de hör samman. De har ett gemensamt kulturarv, ett gemensamt språk, gemensam historia, gemensamma traditioner och en gemensam mentalitet. Ett folk förstods som en enhet som det inte gick att splittra. För att förstå sig själv som en del av ett folk skulle man gå tillbaka till sitt folks mytologier. (Gustavsson, 1991, 61–63; Korsgaard, 1997, 120–121)

Folkhögskolans idé uppkom i Danmark i början av 1800-talet som en reaktion för att slå vakt om det inhemska kulturarvet och språket. Det klassiska latinska bildningsidealet, det tyska språket och den tyska politiken dominerade. Prästen och förkunnaren N. F. S. Grundtvig (1783–1872) ville skapa ett nationellt kultur- och bildningsideal för att återskapa den enligt honom förlorade danska identiteten. I likhet med Herder ansåg Grundtvig att en nation och ett folk utgör en språklig och kulturell gemenskap. Medlet för att uppnå nationell enhet var folkhögskolan. I folkhögskolorna fick den enskilda lära känna sitt folk och sin kultur. Grundtvig betonade vikten av det nordiska kulturarvet och han tog exempelvis in isländska sagor och myter i sitt bildningsprogram. (Granö & Wallén, 2003, 45–53; Gustavsson, 1991, 61–63; Tøsse, 2005, 285)

Genom kunskap om sin nationella tillhörighet lärde människan sig också att känna sig själv, tänkte man. Denna typ av upplysning kom nerifrån och inifrån i motsats till den filantropiska verksamheten som erbjöd folkupplysning uppifrån och utifrån i förhållande till folkets situation. Grundtvig ansåg att den folkliga bildningen skulle utgå från det danska språket. Vetenskapen i sin tur skulle ha nygrekiska som sitt språk för att markera den europeiska vetenskapens ursprung i den grekiska kulturen. Grundtvig förespråkade en folkupplysning som byggde på modersmålet,

språket och det levande (talade) ordet. (Granö & Wallén, 2003, 45–53; Korsgaard, 1997, 178–179; Tøsse, 2005, 285)

Tanken om en folksjäl bygger på föreställningen om en kollektiv själ som individen kunde ta del av genom att växa in i en kultur. Folksjälen kunde ligga slumrande och kunde i sådana fall väckas till liv genom folkbildning. Att man framhöll modersmålets betydelse i folkupplysningen hängde samman med föreställningen om en folksjäl. Språket innehöll folkets samlade visdom och var ett uttryck för folksjälen karaktär. Det var också viktigt ur en jämlikhetsaspekt att folket skulle ha rätt att tillägna sig bildning och kultur på sitt eget modersmål. (Tøsse, 2005, 45–47)

I Finland arbetade liberala grupperingar för en nationalistisk folkbildning. De liberala var uppdelade i två läger, fennomanerna och svekomanerna, varav det främst var fennomanerna som aktivt arbetade för en utbredd folkbildning i samhället. (Tuomisto, 1999.) För fennomanerna var folket grunden för allt och folkets särart skulle utvecklas. Svekomanerna betonade frihet som skulle leda till en utveckling av folket och språket. För svekomanerna var språket ett medel för statligt och samhälleligt deltagande. Av stånden i lantdagen var prästerna och bönderna i huvudsak fennomaner, adeln och borgarna svekomaner. (Aaltonen, 1991, 10–11)

J. V. Snellman skapade grunden för den ideologiska definitionen av folkbildningsbegreppet i Finland på 1840-talet. Lang (2011) beskriver det snellmanska tankesättet som att det argumenterar för medborgarnas och folkets bildning för att staten och nationalfolket ska vara välmående. Staten var det medel som det finska folket skulle använda för att genom bildning höja sig i förhållande till andra folk. Målet för den snellmanska staten var att skapa ett enhetligt folk genom det finska språket. Detta förutsatte ett finskspråkigt skolsystem och en finskspråkig litteratur. Detta snellmanska tänk har tolkats som utgångspunkten för Finlands folkbildning. Lang lyfter vidare fram att Snellman inte betonade vare sig vikten av folkbildande verksamheter, institutioner eller ett medborgarsamhälle utan han utgick från en allmän bildning som spreds genom litteratur och dagstidningar. Snellman utgick från att bildningen skulle tillhöra alla. Den snellmanska bildningstanken utgår från att individen alltid vill veta mer. Genom att bilda sig tjänar individen sitt folk men samtidigt utvecklas individen också personligen. (Lang, 2011, 17)

Folkbildaren Zachris Castrén, som har bidragit till att lägga grunden för folkbildningen i Finland, tog intryck av Snellmans tankar. Enligt Snellman och Castrén leder stora inkomstklyftor till samhällelig instabilitet. Enligt Castrén har staten rätt att kräva bildning av medborgarna och staten har en skyldighet att erbjuda möjligheter till bildning. Bildningsverksamheten ska finansieras av staten genom skatteintäkter. Enligt Toiviainen utgår Snellman och Castrén inte från en etisk eller filantropisk grund, och även om de är inspirerade av Kant och dennes pliktetik är deras tänkande baserat på ett antagande om att det är hela folkets fördel om man lyckas bevara samhällsfreden. Enligt Toiviainen betyder detta inte att Snellman och Castrén utgår från att människan måste hållas inom det liv som ståndssamhället ramar in. Men tanken om att kunna utvecklas utanför sin läst fick grogrund först under senare hälften av 1900-talet. (Toiviainen, 2002, 17)

Lang skriver att de bildade omdefinierade folkets bildningsideal allt eftersom folket fick mer bildning – det var alltid något som fattades folket som de måste reparera genom att bilda sig ytterligare. Samtidigt som man gav folket rätt till bildning ville man ändå hålla kvar vid köns- och klasskillnaderna. Även om ständersamhället hade avskaffats upprätthöll man ett klassamhälle. (Lang, 2011a, 19–21.) Efter det första världskriget började folkupplysningen benämnas fritt folkbildningsarbete och man började rikta verksamheten mot folket som en helhet (Alanen, 1985, 9).

2.2.4 Folkbildningen och arbetarrörelserna

I samband med att arbetarrörelsen blev starkare i slutet av 1800-talet fick arbetarupplysningsidealet ett genombrott. En central fråga inom arbetarrörelsen var om arbetarna skulle bygga upp egna utbildningsinstitutioner eller om man skulle kräva tillgång till de redan etablerade (Korsgaard, 1997, 19–20). Gustavsson (1991) talar om samma frågeställning som arbetarrörelsens kritiska eller beundrande övertagande.

Den industriella revolutionen var en förutsättning för att arbetarupplysning skulle uppkomma. Korsgaard beskriver konsekvenserna av industrialiseringens genombrott: ”De samhälleliga förändringarna visade sig vara så epokgörande och gigantiska, att de nästan bokstavligen var

otänkbara.” Industrialismen innebar, förutom ny teknologi, också ett nytt politiskt system, nya institutioner och nya kulturella former. (Korsgaard, 1997, 233)

De socialistiska och nationalistiska tankarna skiljer sig på vissa punkter som är intressanta ur folkbildningssynvinkel. Enligt marxismen har proletärerna inget fädernesland. För Marx och Engels är bildning alltid klassbildning och därmed förlorar bildningen sin betydelse då det klasslösa samhället upprättas. Marx byggde på Hegels motsättning mellan herre och slav och betraktade klasskampen som historiens drivkraft. Spänningen upphör först då det klasslösa samhället är verklighet. Enligt Grundtvig var precis allt knutet till det nationella – samhällsskicket, språket, kulturen och också teknologin. Enligt socialismen är teknologin och vetenskapen igen neutrala, även om det i Ryssland infördes tanken om proletariats kultur, vetenskap och teknologi. (Korsgaard, 1997, 240, 278)

Det fanns också arbetarbildning som strävade efter gradvisa reformer istället för revolution. Den bildade borgerligheten stödde i vissa fall arbetarnas bildningssträvanden, men de borgerligas motiv var att försöka stabilisera samhället och motverka att socialistiska tankar spreds. Tanken var att ett bildningsarbete som upprätthölls och övervakades av staten skulle skydda det ovetande folket från socialistiska, revolutionära influenser. (Karjalainen, 1984, 25.) Tøsse behandlar samma fenomen. Han skiljer på den beroende och den oberoende arbetarrörelsen. Den beroende arbetarrörelsen föregick i någon mån den oberoende och den beroende ville med folkupplysningens hjälp konservera den rådande hegemonin som inte gav arbetarna några större rättigheter. Den oberoende rörelsen igen såg kunskapen som ett vapen i klasskampen mot den rådande hegemonin. Den oberoende arbetarrörelsen strävade både efter rättigheter för arbetarklassen och efter ”trivsel” bland arbetarna genom folkupplysning och kultur. Arbetarupplysningen tog sig uttryck som både anpassande och frigörande. Den anpassande upplysningen tog sig uttryck genom att man strävade efter att ge arbetarna tillgång till den borgerliga sfären med exempelvis rösträtt och finkultur. Inom den frigörande upplysningen strävade man igen efter en klassmedvetenhet som skulle hjälpa arbetarna att frigöra sig från förtrycket. (Tøsse, 2005, 62–63)

En för folkbildningen betydande socialist var svensken Oscar Olsson. Olsson anses vara den som introducerade studiecirkeln, som är den folkbildningsmetod som förknippas med folkbildningen i

Sverige. Olsson var en ledande person inom den socialdemokratiska rörelsen. Han var också riksdagsman under en längre period. Olssons självbildningsideal var en slags motpol till folkbildningen vid folkhögskolorna vid den tiden. Självbildningsidealet byggde på Kants syn på myndighet och idealet var den självständiga individen. Olsson tog avstånd från det levande ordet och "hjärtats bildning". Samtal som byggde på böcker det centrala var det centrala för Olsson. Människan kunde emanciperas genom att hon läste både skönlitteratur och vetenskapliga skrifter. Boken var ett verktyg för reflektion över den egna tillvaron. I böckerna finns mänsklighetens kollektiva kunskap och människan bildar sig genom att ta del av dessa erfarenheter. Bibliotek var alltså mycket centralt i Olssons tänkande. Olssons studiecirkel byggde på att deltagarna först själva sökte de böcker de behövde. Därefter skulle de läsa självständigt för att slutligen samlas i cirkeln för att reflektera tillsammans. Genom detta kunde studiecirkeldeltagarna förstå böckernas innehåll på ett djupare plan genom att relatera till den egna tillvaron. (Granö & Wallén, 2003, 72–77; Korsgaard, 1997, 302–303)

Olsson bygger sitt tänkande på självverksamhet och kritiskt tillägnande av överklassens kultur. Folket skulle ta över kulturen, men med utgångspunkt i de egna livsvillkoren. Föredraget som undervisningsform var passiverande och därför behövdes studiecirkeln för att stöda självverksamheten. Studiecirkeln fungerade också som en knypunkt mellan individ och kollektiv. Studiecirkeln skulle ge kunskaper som behövdes för att verka i en demokrati. (Korsgaard, 1997, 304)

2.3 Folkbildningen i vår tid

Nedan följer en beskrivning av folkbildningen och den fria bildningen i dagsläget. Genomgången börjar med en översikt över hur den aktuella tidsepoken kunde beskrivas med hjälp av Giddens, Bauman och Beck. Jag väljer att beskriva tiden som vi lever i nu med den enkla benämningen "vår tid" (jämför Gustavsson, 1996). Det livslånga lärandet beskrivs också kort. Därefter behandlas samhällliga och ideologiska frågor och problemställningar i förhållande till folkbildningens nutid och framtid.

2.3.1 Vad karaktäriserar vår tid?

Detta brytningsskede som vår tid anses vara beskrivs av många tänkare och benämns med olika termer. Anthony Giddens talar om det senmoderna, Ulrich Beck talar om risksamhället medan Zygmunt Bauman benämner nutiden för det postmoderna, för att nämna några centrala tänkare. Nedan följer dessa tre sociologers syn på den era vi kan anses befinna oss i för tillfället. Slutligen beskrivs tanken om ett livslångt lärande som är kännetecknande för strategier och policydokument i vår tid.

Giddens och det senmoderna

Giddens benämner den nutida världen högmoderniteten eller senmoderniteten. Moderniteten karaktäriseras av åtskiljandet av tid och rum, institutionell reflexivitet och urbäddningsmekanismer, det vill säga processer som bryter loss sociala relationer från sin tidigare bundenhet till tid och rum. Enligt Giddens har nya självidentitetsmekanismer vuxit fram i det senmoderna. Dessa mekanismer både formas av och formar modernitetens institutioner. I det senmoderna måste självet skapas reflexivt. Också den institutionella kontexten måste skapas reflexivt. (Giddens, 1997, 10–11)

”Tvivlet är ett genomgående drag i det moderna kritiska förnuftet” – det finns alltid en möjlighet att ett uttalande bör revideras. Det senmoderna präglas också av ett stort utbud av alternativ, möjligheter men också en utbredd osäkerhet. Många val präglas därför av tillit och risk och moderniteten är till sitt väsen en riskkultur. Med detta menar Giddens att det i det senmoderna finns en hel del risker som måste beaktas som människan tidigare inte behövde befatta sig med, risker som exempelvis den moderna teknologin fört med sig. Detta föder ett behov av experter som inte funnits tidigare. Genom dagens masskommunikation kommer världens händelser allt närmre det enskilda självet. Samtidigt präglas det senmoderna av splittring. Det senmoderna är en ambivalent tidsålder. (Ibid., 11–13)

Enligt Giddens blir moraliska frågor bortträngda i det senmoderna, eftersom de moraliska frågorna inte får något svar. Men Giddens påpekar också att det finns motreaktioner mot detta. Olika globala och lokala fenomen väcker moraliska frågeställningar och krav på åtgärder. (Ibid., 17–18)

Bauman och det postmoderna

Enligt Bauman (1996) blir det moderna medvetet om sig själv i det postmoderna. Det postmoderna är en del av det moderna samhällets utvecklingssteg. I det postmoderna uppnår det moderna insikt om vart det strävar. Vi befinner oss nu i detta skede, säger Bauman. Vi vet att vår tillvaro är full av ambivalens och slumpmässighet. Vi vet också att vi måste lära oss leva med detta, enligt Bauman.

Bauman betonar den etiska sidan av det postmoderna. Det moderna samhället försökte föra över det moraliska ansvaret på institutioner, staten och kyrkan. Det moderna försökte också göra moralen neutral, säger Bauman. En neutral moral innebär att människor verkställer order utan att själv ta moraliskt ansvar för sina handlingar. Men i det postmoderna har institutionerna inte längre makten över moralen och individen har återfått sitt moraliska ansvar. Enligt Bauman kännetecknas det postmoderna också av att det inte finns entydiga sätt att skilja på rätt och fel. Trots detta påpekar Bauman att det inte betyder att allt är tillåtet, utan det betyder att individen själv bär ett moraliskt ansvar. (Ibid., 287–289)

I det postmoderna är individen medveten om friheten som sitt öde. Friheten innebär både en stor möjlighet och en stor risk. Framför allt beskriver Bauman det postmoderna som ett sinnestillstånd, där man reflekterar, söker sig själv och berättar om det man hittat. Detta sinnestillstånd präglas också av en kritiskhet som ibland kan tyckas gå så långt att kritiskheten gör sig själv obehövlig – allt ifrågasätts sönder. Det postmoderna bryter ned de maktstrukturer som det moderna har byggt upp. Det postmoderna innebär ett liv utan sanningar, måttstockar eller ideal. (Ibid., 22–24, 293)

Det postmoderna kännetecknas också av en rädsla för tomheten, en rädsla som individen måste möta ensam. För att råda bot på denna ensamhet tyr sig människan till olika gemenskaper i brist på det universella förnuftet som tidigare var botemedlet mot rädslan. Gemenskaperna kallar Bauman *imagined communities* (föreställda gemenskaper) eftersom deras existens bygger på en fantasi eller föreställning om att de finns. (Ibid., 36–39)

Beck och risksamhället

Becks utgångspunkt är att vi ”är ögonvittnen till en vändpunkt i det moderna”, där det moderna frångår att vara det klassiska industrisamhället och blir det Beck kallar ett risksamhälle. Risksamhället är ett samhälle med osäkerhet. ”På ungefär samma sätt som moderniseringen under 1800-talet upplöste det ståndspräglade, förstockade jordbrukarsamhället och lockade fram industrisamhällets struktur, suddar moderniseringen i dag ut industrisamhällets konturer och under det modernas gång växer det fram en annan samhällsform”, skriver Beck. (Beck, 1998, 18–19)

Så som Giddens lyfter Beck också in det reflexiva och talar om en reflexiv modernisering. I dag sker moderniseringen genom att man gör upp med synen på vetenskap och teknik, familjen, arbetet och genus. På tröskeln till det industriella samhället bröt man på samma sätt med ståndssamhället och den religiösa världsbilden. Det tidigare brytningsskedet var en modernisering av traditionen, det aktuella brytningsskedet är en reflexiv modernisering av industrisamhället. (Ibid., 19)

Beck talar om industrialiseringens förändrade karaktär som har utvecklats från rikedomproduktion till riskproduktion. Det senare blir enligt Beck det dominerande i risksamhället. Tidigare handlade risker i produktionen om yrkes- och industrifrågor. I dag är riskerna mycket mer mångfacetterade. De kan inte begränsas till en viss region eller en viss grupp. Hoten blir globala, vilket för med sig en ny social och politisk dynamik. Beck påpekar i likhet med Bauman (1996, 293) att risksamhället består av både chanser och risker. (Beck, 1998, 22, 25)

Livslångt lärande som ideal och ideologi

Det livslånga lärandet har blivit en utbildningsideologi som genomsyrar samhället. EU ser utbildning som en grundförutsättning för Europas välfärd – utbildning är lösningen för att stärka EU:s konkurrenskraft på den globala marknaden. Unesco införde begreppet livslångt lärande på 1960-talet. Till en början var det ett begrepp som användes i främst akademiska och politiska kretsar. På 1990-talet fick tanken om det livslånga lärandet ett starkare fotfäste bland allmänheten. (Sallila, 2004, 7; Tuomisto, 2004, 51–52, 58–59)

Man kan skilja på det livslånga lärandets två generationer. Den första generationens definition grundar sig på Unescos beskrivning av det livslånga lärandet från 1960-talet. Utgångspunkten var demokratins och humanismens ideal. Det livslånga lärandet skulle främja rättvisa och jämlikhet. Den andra generationens definition grundar sig på OECD:s syn på det livslånga lärandet. Denna senare generation ger det livslånga lärandet en mer ekonomisk prägel. Det livslånga lärandet ska fortbilda och utbilda arbetskraften för att öka konkurrenskraften och främja sysselsättningsgraden och den ekonomiska produktionen. Humankapitalet, teknologin och vetenskapen hamnar i fokus. (Tuomisto, 2004, 52.) Med andra ord – Unescos definition betonar bildningens betydelse medan OECD:s definition framhåller vikten av utbildning.

Det livslånga lärandet har två utmaningar, skriver Tuomisto, om det livslånga lärandet inte ska reduceras till enbart ett ekonomiskt medel och ett verktyg för socialpolitiska nödvändigheter. För det första är det viktigt att börja förstå och forska om lärandet ur ett biografiskt perspektiv. För det andra är det viktigt att börja tänka sig en sektor som är ickekommersiell och erbjuder en bättre kontakt mellan formellt och informellt lärande. (Ibid., 77–78)

Tuomisto konstaterar att det livslånga lärandet har utvecklats till ett livslångt lärandetvång. Lärandet har ett instrumentellt värde som ska tjäna effektiviteten. De humanistiska idealen om mänsklig utveckling har fallit i glömska. Även om lärandet är individfokuserat har man glömt bort betydelsen av självförverkligande för både individen, familjen, de närmaste sociala banden och till och med nationen och det internationella samfundet, skriver Tuomisto. Han påpekar att det också i framtiden behövs självständigt tänkande individer som litar på sig själva. (2004, 78–79). I enlighet med tanken om ett livslångt lärande tvingas människorna att inte ta något för givet, vara ständigt föränderliga och planera allting temporärt (Suoranta, 2002, 220).

Enligt Biesta (2006, 93–99) har bildningen i allmänhet inte avsett disciplin eller socialisation utan ”kultiveringen av det inre livet, odlingen av människans intellekt eller hennes själ”. Bildningstraditionen uppehåller sig vid frågan om vad som konstituerar en bildad eller kultiverad människa. Med utgångspunkt i Kants tänkande visar Biesta på att bildningen kan förstås som en politisk fråga. Kant ansåg att människorna kunde lära sig fritt tänkande och rationalitet genom utbildning. Enligt Biesta är risken i dagens globaliserade, kapitalistiska värld att utbildningsansvaret för den enskilda människans mänsklighet glöms bort. Den globala

kapitalismen bygger nämligen på principen om att varje människa är utbytbar eftersom det inte är viktigt *vem* som konsumerar utan *att* det konsumeras. Biesta påpekar att utbildningens uppgift i bildningstraditionens anda är att vara öppen ”för nya och annorlunda sätt att vara mänsklig”.

2.3.2 Vad erbjuder folkbildningen i dag?

Även om vissa särdrag har försvunnit anser Tuomisto att den fria bildningen alltjämt har kvar sin kärna genom att den i huvudsak erbjuder allmänbildande verksamhet som inte är del av examina. Organisationerna inom den fria bildningen har hållit sina ställningar förhållandevis väl även om det har kommit in andra vuxenutbildare på fältet, anser Tuomisto. Alla organisationer inom den fria bildningen har långvarig erfarenhet av att aktivera medborgarna och att flexibelt anpassa sig till tidens behov. Inom den fria bildningen har det i dag högaktuella livslånga lärandet alltid betonats menar Tuomisto, och tidigare förstods fri bildning och livslångt lärande också som synonyma. (Tuomisto, 2002, 30–31)

De tidigare kritiska folkrörelserna, så som arbetarrörelsen, har i dag integrerats till att bli en del av samhället i form av exempelvis fackföreningarna och arbetarinstitutionen. Men fortfarande uppkommer nya folkrörelser som är starkt kritiska mot det rådande tänkandet. Exempel på detta är djurrättsrörelser som alltså har en kritisk agenda men som inte uppfattas som fritt bildningsarbete. (Ibid., 23–24)

Den centrala kopplingen till gemenskap, medborgarsamhället och de demokratiska idealen gick förlorad då man i Finland slutade att tala om folkbildningsarbete, skriver Niemelä (2002). Enligt en lag som trädde ikraft 1962 (lag 521/1961) föll prefixet folk- bort och man började tala om enbart fritt bildningsarbete. Niemelä frågar sig hur det kom sig att folket övergavs så lättvindigt inom bildningsarbetet i Finland. Handlade det om att folket aldrig slutade vara en motsats till samhällets övre skikt? Eller handlade det om att folket i Finland aldrig kom att upplevas som ett självstyrande subjekt? Hur det än förhåller sig konkluderar Niemelä att folkets roll i förhållande till bildningen inte har diskuterats i Finland på länge. Enligt Lang (2011a, 19) kan detta antingen tolkas som att det inte längre upplevdes aktuell att förädla och förenhetliga folket eller som att det blev omodernt att tala om folk i ett jämställt och demokratiskt samhälle.

Enligt Niemelä (2002) underlättade denna begreppsförändring det fria bildningsarbetets utveckling mot att handla om ett individuellt bildningsarbete. Fokus på gemenskapen miste sin betydelse. En liknande utveckling skedde också i övriga Norden, även om frågan om vad folket är alltid har varit en central del av folkbildningsarbetets identitet i Sverige och Danmark. Men folket försvann helt och hållet ur begreppet enbart i Finland, skriver Niemelä.

Från och med 1960-talet har bildningsarbetet i Finland försökt legitimera sin verksamhet genom att betona den seriösa sidan hos studierna, skriver Niemelä (ibid.). De sociala aspekterna av att delta i fri bildning tonades ned eftersom de sågs enbart som uttryck för nöjen. Det kan tyckas vara anmärkningsvärt att det över huvud taget upplevs en motsättning mellan dessa två poler – det sociala behöver inte utesluta det seriösa. Även om det fria bildningsarbetet har förlorat sin sociala dimension och närmast reducerats till organisatorisk term har dess frihet bestått. Frågan är vilka möjligheter denna frihet i verkligheten har gett, skriver Niemelä (1998). Den fria bildningens begrepp har urvattnats på sin betydelse, yrkesutbildningen har prioriterats och allt mindre folkbildningsforskning har bedrivits. Alternativen för den fria bildningsverksamhetens innehåll har handlat om att lappa ihop utbildningsnätverket.

Toiviainen (2002, 17–18) ser den fria bildningen som en naturlig och nödvändig del av ett demokratiskt samhälle. Han beskriver den statliga finansieringen av den fria bildningen som en nödvändighet som är frivillig enbart teoretiskt sett. Han anser att tanken om att frångå det statliga stödet är omöjlig. Han beskriver fritt bildningsarbete som en grundläggande basservice och investering. Toiviainen drar paralleller till OECD:s definitioner av förutsättningarna för ett välmående samhälle med växande ekonomi: en hög bildningsgrad bland befolkningen, ett stabilt samhälle och ett välmående civilt samhälle.

Toiviainen (ibid., 20) talar i motsats till Castrén för ett behov av upplysning som är ständigt närvarande i människans olika livsfaser. För att kunna bildas måste människan först behärska grundläggande kunskaper – bli upplyst. Om upplysningen förstås i Kants mening och inte som förmynderskap är den tidlös och behövs fortfarande i dag. Toiviainen argumenterar för att bildningsarbete ska innehålla både bildning och upplysning, även om de två kan vara svåra att skilja åt. Han anser att diskussionen om huruvida man talar om bildning eller upplysning är i

högsta grad relevant eftersom begreppsanvändningen belyser hur man konkret närmar sig bildningsarbetet.

Enligt Rinne (1999, 107–109) var utbildningens uppgifter i det moderna samhället att först och främst kvalificera arbetskraften, att klassificera arbetskraften och, vilket främst berör fri bildning, att socialisera. I det postmoderna samhället har uppgifterna förändrats till att lagra arbetskraft, att roa och att ge överlevnads kvalifikationer. Det självstyrda lärandet lyfter Rinne också in i det postmoderna. Frågan är om vi är dömda till att lära oss, skriver Rinne.

Professionaliseringen har kommit in i vuxenutbildningen och -bildningen genom att utbildningen har börjat framhållas, genom att all pedagogisk verksamhet som riktar sig till vuxna har ökat i omfattning i samhället, vuxenutbildningen har fått nya metoder och former och att vuxenutbildningen har blivit alltmer arbetslivsanpassad och börjat betona examina (Pellinen, 2001, 125). Toiviainen anser att den fria bildningens relation till yrkesutbildning bör omvärderas i dag. Toiviainen ser ingen risk i att yrkesutbildningen helt skulle ta över den fria bildningen. Dessutom påpekar han att det ofta kan vara svårt att tydligt skilja på fri bildning och yrkesutbildning. Toiviainen ser alltså inget problem i att den fria bildningen också erbjuder yrkesutbildning och -fortbildning, så länge det inte inkräktar på den huvudsakliga verksamheten. (2002, 24, 27)

I dag står arbetslivet för skapandet av en känsla av gemenskap och samhörighet, vilket alltså traditionellt sett har varit en av folkbildningens huvuduppgifter. Men enligt Salo (2004, 117) är denna nya situation inte något som har uppmärksammats: ”Försöken och strävanden att på ett meningsfullt sätt integrera folkbildning och yrkesinriktad vuxenutbildning lyser med sin frånvaro.” Denna tendens till att skilja åt olika delar av vardagslivet är genomgående i den nordiska välfärdsstaten.

Ett sätt att beskriva folkbildningens och den fria bildningens samhälleliga roll i dag är att måla upp en bild av verksamhetsformer som av olika orsaker har fallit i skymundan. Den förhärskande ideologin om det livslånga lärandet kännetecknas av en fokusering på arbetslivet, vilket inte gynnar idén om en folkbildning med ett egenvärde. Visserligen erkänns folkbildningens viktiga funktioner i olika utredningar men samtidigt har folkbildningen blivit ett medel för att stärka

arbetsmarknadens konkurrenskraft. Kanske beror denna situation på att folkbildningens flexibilitet har skjutit undan folkbildningens idealism. Eller som Salo uttrycker det: ”Inom folkbildningsorganisationerna har man oftast mött den nya situationen och de nya utmaningarna genom en överlevnadsorienterad pragmatism.” (Ibid., 41–43)

I Finland har humanismen och strävan efter en mångsidig personlighetsutveckling fått stiga till sidan för de kvantitativa målen och den ekonomiska effektiviteten, sammanfattar Salo utvecklingen sedan 1990-talet. Hur ska folkbildningen kunna bevara sin identitet och legitimitet i en situation där man är alltmer beroende av vad utomstående anser om innehållet i och nyttan av folkbildningen? (Ibid., 2004, 42)

Salo och Suoranta (2002, 175–202) definierar vuxenutbildningen i ett fyrfält där den ena axeln består av det moderna och det postmoderna och den andra axeln består av anpassande och kritiskhet (se figur 2). Å ena sidan har vuxenutbildningen en åtskiljande funktion men å andra sidan erbjuder den en möjlighet för vem som helst att börja förkovra sig i det meritokratiska samhället. Men på den allt snävare arbetsmarknaden håller den eviga utbildningen på att bli ett medel för att sålla bort de svagare individerna. I den moderna och kritiska vuxenutbildningen är den vuxna en deltagare. Deltagarens studier har en tydlig emanciperande prägel. Deltagaren vill både upprätthålla och förändra kulturen och förändra det rådande genom social och samhällelig verksamhet. Ett typexempel på detta är arbetarnas bildningsrörelser som opponerade sig mot den anpassande bildningsverksamheten. Gränserna mellan det moderna och det senmoderna samt det anpassande och det kritiska är inte entydiga. Den gemensamma nämnaren för de fyra olika riktningarna är ett försök att ge innebörd åt vuxenfostran. I dessa berättelser (åter)bygger människorna både sin egen identitet och sin sociala värld. Denna process kan ske både i växelverkan människor emellan eller inom en individ.

	Modern	Senmodern
Anpassande inriktning	Medborgarskap	Konsumtion och trivsel
Projekt	Från allmoge till medborgare	Från medborgare till globala konkurrenter
Subjektställning	Deltagare-medborgare	Producent-expert Konsument-hedonist

Syn på medborgarskapet	Medborgarskap	Privat medborgarskap Roll som kund och konsument
Politisk roll	Väljare	Obunden
Samfund	Traditionellt samfund, nation	Löst upplevelsesamfund
Vuxenutbildningsprogram	Folkupplysning	Livslångt lärande Utveckling av arbetsliv (organisationer)
Den lärande	Expert	Konsument
Fostrare	Väckare, upplysare, bildad filantrop, (personal)utbildare	Mentor, tutor, tränare, producent, konsul(en)t, förändringsagent, personalutvecklare, edutainer, estrador

Kritisk inriktning	Medborgarskap	Konsumtion och trivsel
Projekt	Arbetarklassens bildningsarbete	Ny etik, återuppfinnande av politiken
Subjektställning	Deltagare-opponent	Aktör-aktivist
Syn på medborgarskapet	Bildat medborgarskap	Offentligt, politiskt medborgarskap
Politisk roll	Upplyst väljare, självständig medlem i politisk rörelse	Vardagsaktör (finska <i>arjen tekijä</i>), kommunaktivist
Samfund	Studiecirkel, fackförening	Estetisk-reflexivt samfund
Vuxenutbildningsprogram	Fritt bildningsarbete Allmänbildande utbildning	Bildande vuxenfostran/vuxenpedagogik (finska <i>sivistyksellinen aikuiskasvatus</i>)
Den lärande	Deltagare	Aktör
Fostrare	Bildare, ledare, instruktör	Medaktör, -upplevare, inspiratör, tolkare

Figur 2. Vuxenutbildningens fyra typer (Salo & Suoranta, 2002, 166) [min översättning]

Om vuxenutbildningens första stora projekt var att delta i att bygga upp staten och dess medborgare, deltar vuxenutbildningen nu i det postmoderna i sitt andra stora projekt, skriver Salo och Suoranta (2002, 183–184). Nu är den givna uppgiften och målsättningen att utbilda medborgarna till att bli kunskapsamhällets globala konkurrenter och spelare. Individerna är i centrum igen. Denna gång ska individerna dock inte fostras utan utbildas till att bli flexibel och lära genom att reflektera över och lära sig i praktiken. Individerna ska bli vinnare som kan delta i den ekonomiska kampen.

2.3.3 Är folkbildningen i kris?

Salo (2004, 6) frågar sig om folkbildningen befinner sig i en identitetskris. Han konstaterar att folkbildningens innebörd, uppgift, identitet och särart har återkommit i olika texter och rapporter under de senaste årtiondena. Har folkbildningen och dess egenskaper tidigare ansetts vara självklara? Kan man ens tala om folkbildning eller är det bara en abstrakt konstruktion? Identifierar folkbildare sig alltid som folkbildare? Enligt Niemelä (1998) är det brist på fritt bildningsarbetet som skulle vila på sann värdegrund, eftersom den fria bildningen i Finland i huvudsak pragmatiskt lappar ihop utbildningsnätverket. Kännetecknande för bildningstanken är att bildningen har ett egenvärde, men enligt Niemelä (2002) har detta synsätt endast ett fåtal försvarare i Finland.

Gustavsson (1991, 13–14) påpekar också att det finns en stark fokusering på utbildningens nytta i det nutida samhället. Folkbildningen kunde fungera som en motvikt mot detta, men istället riskerar den att dras med in i specialiseringssträvandena. Det finns en konflikt mellan att se kunskap som ett instrumentellt värde och att sträva efter bildning. Detta innebär att ”folkbildningen har identitetssvårigheter”. Gustavsson anser att denna identitetskris är ideologisk. Bildningen har urvattnats på sin betydelse som något som ger överblick och som ska förunnas alla. Istället har bildning kommit att förknippas alltmer med utbildning. Enligt Gustavsson är ett steg mot att återvända till den tidigare bildningssynen att studera de traditionellt bärande idéerna. Hur har de utvecklats och vilka motsättningar innehåller de?

Enligt Niemelä (2002) hade den nordiska folkbildningen en mångfacetterad men stadig utveckling ända från 1840-talet fram till 1960-talet. Då inledde folkbildningen sin tillbakagång på

grund av att bildningens och humanismens idéer började försvagas. Detta kunde betecknas som en början till utvecklingen av folkbildningens kris. I Sverige och Danmark debatterades häftigt under 1980-talet om folkbildningen skulle ha en självständig roll eller om den skulle fungera som ett komplement till övrig utbildning. I båda länderna beskriver Niemelä de läger som förespråkade en självständig ställning som vinnande. I Finland upplevdes en liknande kris på 1980-talet då folkbildningsforskarna Alanen och Siljander konstaterade att det inte längre gick att finna en självständig folkbildningsidé i det fria bildningsarbetet.

Det fria bildningsarbetets uppgift började bli alltmer kommersiell på 1970- och 1980-talen. Under denna tid förenades vuxenutbildningssystemet med de nyliberala idealen tillväxt, handel och effektivitet. Det fria bildningsarbetet skulle vid denna tid bidra till att skapa kompetenta individer som orkar i arbetslivet. Den fria bildningen marginaliserades i förhållande till vinststrävande vuxenutbildning, samtidigt som den fria bildningens traditionellt humanistiska värden försvagades i förhållande till de nyliberala. (Lang, 2011b, 46)

Tarja Lang, rektor vid Esbo arbetarinstitut, konstaterar i sin doktorsavhandling att bildningens begrepp har fått ge vika och i stället har lärandet och trivseln getts allt större vikt inom det fria bildningsarbetet. Även detta pekar på att det har skett ett skifte inom det fria bildningsfältet. De gamla idéerna är inte längre absoluta sanningar. Lang konstaterar också att folkbildningens idé har hamnat i skymundan i den finländska bildningspolitiska debatten. Folkbildningen, det vill säga den fria bildningen, berör en miljon medborgare årligen och ändå är begreppet okänt. Den fria bildningens historiska rötter är inte allmänt kända längre och bilden av framtiden är otydlig, skriver Lang. (Lang, 2011a; Lang, 2011b)

Salo (2004, 9) har tidigare lyft fram samma problematik. Folkbildningen har inte lyckats etablera sig som ett ”varumärke”, skriver han. Detta trots att folkbildningen har varit en väsentlig del av utvecklandet av den nordiska välfärdsstaten. De som deltar i fritt bildningsarbete är ofta inte medvetna om att det är den typen av verksamhet och de kan inte identifiera den bakomliggande organisationen.

2.4 Quo vadis, folkbildning?

Korsgaard konstaterar att intresset för vuxenupplysning är speciellt stort vid samhälleliga omvälvningar. Detta är en trend han anser har börjat i och med reformationen. Han skriver att det kan vara ett tecken på verkligt stora samhällsförändringar att intresset för vuxenundervisning har börjat växa sig större mot slutet av 1990-talet. (Korsgaard, 1997, 21)

I flera olika källor efterlyser skribenterna en tydligare profilering från den fria bildningens sida. ”Det fria bildningsarbetet kan endast finna sin plats i vårt utbildningssamhälle om det lyckas bevara sin identitet”, skriver Sarja (1994, 31–35). Han anser att den traditionella ideologin bakom det fria bildningsarbetet exempelvis kan utgöra en motvikt till det meritokratiska skolsystemet. Salo (2004, 9) i sin tur anser att man inom folkbildningen inte har i tillräckligt stor utsträckning använt sig av EU:s inriktning på ”livslångt lärande” och ”aktivt medborgarskap” för att hävda sig själv. Det fria bildningsarbetet är för anspråkslöst enligt Toiviainen (2002, 131). Enligt honom borde den fria bildningen vara bättre på att lyfta fram verksamhetens höga kvalitet och de särdrag som är ett bidrag till samhället.

Salo (2004, 51–53) föreslår att folkbildningens nutida uppgift kunde vara att fungera i gränslandet mellan det privata och det offentliga, det individuella och det allmänna. Kanske kan den verkliga folkbildningen bäst förverkligas genom små och mer löst sammansatta sammanslutningar? Folkbildningens uppgift kunde vara att verka i gränslandet mellan livsvärld och systemvärld ”där de i livsvärlden förankrade resurserna kan växa” och där det finns intensiv social växelverkan, socialt engagemang, tillit och där likgiltighet motverkas.

2.4.1 Folkbildningens utmaningar

Folkbildningen kommer att möta vissa givna utmaningar som hänger samman med det senmoderna, skriver Salo (ibid., 9–10). Det finns ett behov av att kunna förankra lärandeprocesserna i de individuella och kollektiva erfarenheterna. Då omgivningen kännetecknas av osäkerhet blir de egna erfarenheterna, om de känns giltiga, en stadig grund att stå på. En utmaning finns i att skapa jämlika möjligheter för alla inom främst yrkesutbildningen. En annan utmaning handlar om folkbildningens svårighet att vända sig till specifika målgrupper. En sista utmaning handlar om att det saknas verksamhetsformer som skulle se människorna som

en del av en grupp. Det är bara individer som rekryteras. Dessutom har den politiska dimensionen gått förlorad inom folkbildningen.

Då demokratin byggdes upp hade de ökade ekonomiska friheterna en positiv inverkan på samhällsutvecklingen, skriver Korsgaard (2002). Frågan är om dagens ekonomiska utveckling mot en alltmer liberal och global marknad har samma positiva inverkan på demokratins utveckling, fortsätter han. Marknadsstyrningen tas också upp av Suoranta (2002, 217). En världsbild som utgår från marknadskrafterna styrka och nyckelbegreppen kund, konsumtion, tjänst, konkurrens, resultat, effektivitet, konsultering och utvärdering kan inte kombineras med tanken om en verksamhet med etiskt hållbar grund, skriver han. De som inte kan eller inte vill konsumera marginaliseras.

Salo (2004, 117) anser att situationen i dag liknar långt situationen för dryga hundra år sedan då folkbildningssträvandena växte fram och man kämpade för den välfärdsstat som i dag håller på att omstrukturera. Likheterna ligger i att den traditionella ordningen håller på att upplösas. Social och moralisk rotlöshet tar över. ”I det brytningsskede som vi för tillfället lever i finns det ett uppenbart behov av att dels mobilisera de krafter och den potential som finns i olika typer av redan existerande grupper, lokalsamhällen och samfund, och dels att anknyta de etablerade folkbildningsorganisationerna till denna mobiliseringsprocess”, skriver Salo.

Salo frågar sig om folkbildningen har blivit omodern i det postmoderna. Borde folkbildningen byta skepnad för att vara mer aktuell eller har den kanske redan gjort det? Folkbildningen och motsvarande verksamheter i Europa upplevs inte längre aktuella fastän de problem de arbetar med inte har lösts, skriver Salo. Folkbildningen har blivit en del av etablissemangen och kan därför inte längre fungera som en samhällslig motkraft. Denna uppgift har övertagits av olika former av aktivism. Kampen för en mångsidig utveckling av personligheten, social jämlikhet och aktivt medborgarskap är inte längre del av en samhällslig motrörelse. Med Salos ord: ”Den begreppsapparat och den vokabulär som man inom folkbildning en gång etablerade och förankrade sin praktiska verksamhet i har inkorporerats i och översatts för att möjliggöra upprätthållandet och utvecklandet av den rådande ordningen genom vuxenutbildning.” Kanske kunde folkbildningen åter bli en mothegemonisk kraft om man återtog den gamla vokabulären och de gamla metoderna? Dels handlar det om att bilda breda allianser, dels handlar det om att

förstå vikten av det symboliska handlandet som är allt viktigare i media, både traditionella och nya. (Salo, 2004, 41, 130–131; Tuomisto, 2002, 45–46).

Salo tar fram en uppdelning av institutionerna inom den fria bildningen som gjorts av Pääskynen och Laine (2000). Baserat på sina erfarenheter av kvalitetsarbete inom den fria bildningen delar de in institutionerna i tre typer. Det finns de som rör sig framåt i kö, de som ”vacklar och ragglar fram” och de som utgör en enhetlig front. Instituterna som hittas i kön är de som snällt lever upp till de förväntningar som ställs på dem utifrån, allt för att vara framgångsrika och säkras finansiering. De vacklande står ensamma och attackeras av olika strömningar och tankegångar som förhärskar i samhället. Slutligen finns de som bildar en front för att försvara ”de små människorna” och för att arbeta emot strukturer som anses oföränderliga. (Salo, 2004, 97–98)

För att vara betydelsefull måste kritiskheten i det senmoderna stöda sig åtminstone delvis på andra utgångspunkter och en annan argumentation än den emancipatoriska kritiskheten. Det centrala är att förstå de olika tolkningsmöjligheterna. De olika berättelserna som kan omskrivas otaliga gånger har en viktig ställning. Dessa berättelser måste vara förankrade i en verklighet. Livet får mening av att människor kan mötas och lyssna till och dela med sig av berättelser. Det ska också finnas utrymme för att kunna ifrågasätta berättelserna. Att berätta berättelser är alltid en social och en politisk handling. Nu är tiden inne för bildande vuxenpedagogik (*sivistyksellinen aikuiskasvatus*) och en kritisk granskning av den ojämlika globala kapitalistiska världsordningen, skriver Salo och Suoranta (2002, 201–202).

Toiviainen (2002, 91–92) påpekar att den fria bildningen har svårt att argumentera för sin existens om de verksamma inte slår vakt om grundvärdena och jämlikhetssträvandena. Toiviainen påpekar att den fria bildningen inte kan automatiskt på basen av sin tradition hävda att den främjar jämlikhet i samhället. Enligt Toiviainen kan inte och ska inte den fria bildningen försöka vända sig till ”hela folket”. Den fria bildningsarbetet ska vända sig till vissa grupper och på det viset få sitt existensberättigande. Vem den fria bildningen väljer att vända sig till kan basera sig på värdegrund eller bildningspolitiska överväganden. Problemet är om värdegrunden har vattnats ur och inte längre är tydlig – då får institutionens existens ett egenvärde.

Globaliseringen med erfarenhetsutbyten och nätverk för med sig att också folkbildningen måste tänka om. Folkbildningen är traditionellt förankrad i en lokal och nationell kontext. Men med denna nya tid förlorar en förankring i tid och rum en viss del av sin relevans och folkbildningen måste söka sig en ny plats i denna verklighet. (Salo, 2004, 8)

2.4.2 Folkbildningen inför tre utgångar

Folkbildningen har enligt Korsgaard (2002) tre olika utvecklingsmöjligheter: Den kan komma att förbli oförändrad med utgångspunkt i att en postnationell demokrati inte är möjlig. Begreppet kan också förkastas om folkbildningen inte uppmuntrar till att bygga en postnationell demokrati. Slutligen kan begreppet omdefinieras, vilket Korsgaard förespråkar. Främsta argumentet för en fortsatt folkbildning i ny tappning är att demokratin inte kan upprätthållas utan en bild av ett självständigt och självstyrande folk.

Salo (2004, 124–129) beskriver tre framtidsscenarier för folkbildningen med en något annan utgångspunkt än Korsgaards: Utvecklingsstödande, funktionsbevarande och förändringsorienterad. Jag utvecklar Salos indelning nedan.

Den utvecklingsstödande utgången innebär att det fria bildningsarbetet stöder arbetslivets behov. Den fria bildningens uppgift blir att överta funktioner som inte passar in på vare sig den privata eller den offentliga sektorn. Den fria bildningen kan också direkt delta i att förbättra den privata eller den offentliga sektorns funktioner. Individen är i första hand en aktiv medborgare eller en medarbetare. (Ibid., 124)

Den funktionsbevarande utgången koncentrerar sig på antingen samhället eller individerna. På samhällsnivå kan detta handla om att den fria bildningen förmedlar traditioner och kulturarv. För individen handlar det om att kunna ta tillvara den information som finns tillgänglig. I ett samhälle som präglas av osäkerhet och risker får den funktionsbevarande folkbildningen också en terapeutisk prägel för att hjälpa människor att förstå sig själva bättre och därmed klara av svårigheter. (Ibid., 125)

Den förändringsorienterade utgången vill återvända till folkbildningens rötter – vara oppositionell och kritisk. Folkbildningen ska fungera som ett verkligt alternativ till övrig vuxenutbildning. Folkbildningen ska syssla med bildning som granskar kritiskt både individ, samhälle och demokrati. För att detta ska kunna ske måste folkbildningen komma närmare människors vardag. (Ibid., 126)

Utgående från Salos indelning som presenteras ovan har jag delat in framtidsvisioner som presenteras av olika forskare.

Utvecklingsstödande folkbildning

I skenet av några konkreta samhällsliga utvecklingstrender ser den fria bildningen ut att hitta uppgifter också i framtiden. Fritiden ökar vilket betyder att det finns mer tid för de vuxna att delta i självvalda aktiviteter. Pensionärernas andel ökar också. De har allt högre utbildning och deras hälsa är allt bättre. (Tuomisto, 2002, 31–33)

Tidigare möjliggjorde lagen om fritt bildningsarbete inte exempelvis nöjesverksamhet och i vissa fall inte heller yrkesutbildning, men dessa begränsningar togs bort 1999. Diskussionen om huruvida yrkesutbildning passar inom den fria bildningen behöver därför inte föras längre skriver Tuomisto (2002, 34, 48, 51). Yrkesutbildningen utesluts inte längre i lagen och det finns ingen risk att den fria bildningen helt överger sin allmänbildande roll eftersom det finns så många yrkesutbildare, resonerar Tuomisto. Det han däremot oroar sig över är om den fria bildningen har mist sin autonomi genom att staten i dag är alltmer intresserad av att utvärdera verksamheten. Är verksamheten alltmer styrd av marknadskrafterna och ministeriets målsättningar?

Den övergripande uppgiften för fritt bildningsarbete kan anses vara att stärka medborgarsamhället. Medborgarsamhället ska inte förstärkas för att det ökar sysselsättningen eller för att det leder till mindre tjänstemannaarbete, poängterar Niemelä (1998), utan för att frivilligarbetet är en viktig källa till att öka det sociala kapitalet. Han ser det livslånga lärandet som det formuleras av OECD och EU som en idéhistorisk fortsättning på bildningsarbetets självbildningstradition. I övergången från korta fortbildningsperioder till ett livslångt lärande anser Niemelä att det fria bildningsarbetet kan fungera som en föregångare. Niemeläs slutsats är

att det fria bildningsarbetet har en uppgift inom det livslånga lärandet. Det fria bildningsarbetet har en uppgift som inte leder till direkt ekonomisk vinst. Med grund i sin tradition kan det fria bildningsarbetet bidra med en mångsidig personlighetsutveckling och med att stöda det aktiva medborgarskapet.

Tøsse (2005, 287) beskriver följande trender som vuxit sig starkare sedan andra världskriget: mångkulturaliteten, internationalisering och globalisering (som ökar kraven på kompetens och konkurrenskraft) och teknologisk utveckling. Politiskt har den socialdemokratiska hegemonin i Norden fått ge vika för det nyliberala ekonomiska tänkesättet. Det sistnämnda innebär ett skifte från en framträdande omsorgsstat till större individuell frihet där medborgaren själv betalar för den service han eller hon vill ha.

Sihvonen formulerar sex teser i sin doktorsavhandling som behandlar medborgarinstitut (1996, 233–235). Dessa teser kan i enlighet med Salos tredelning tolkas som i första hand utvecklingsstödjande. Enligt Sihvonen ska institutsverksamhetens viktigaste grundvärden vara att mångsidigt utveckla individens personlighet och att främja bildningsmässig jämlikhet. Nya värden är miljö- och naturskydd och internationalism. Instituterna ska vara kommunala också i lagstiftningen men samtidigt ska privata institut tillåtas. Uppgiftsområdets kärna är allmänbildande vuxenutbildning och det fria bildningsarbetet ska kunna tillämpa både gamla verksamhetsgrunder och producera tjänster. Instituterna behöver fortsättningsvis offentlig finansiering och det behövs en balans mellan efterfrågan och verksamheten som baserar sig på offentlig finansiering. Vuxenutbildningen ska samlas till vuxenutbildningscentra. Det vuxenpedagogiska kunnandet i instituten måste tryggas.

En annan utvecklingsstödjande utgång beskrivs av Tuomisto (2002, 35–37). I de finländska folkbildarnas tänkande har konsensus fått större fokus än det kritiska tänkandet. Det kommer in alltmer resultatstyrning i utbildningspolitiken i Finland, vilket kan utmana utformningen av utbildningens innehåll. Man kunde tro att friheten skulle öka då ramarna är mindre strikta. Men i verkligheten styr staten allt strängare eftersom det finns utvärderingssystem för effektivitet och kvalitet som avgör hur de allt mindre summorna fördelas, skriver Tuomisto. Detta innebär att verksamheten blir alltmer yrkeslivsorienterad och baserad på marknadskrafterna i enlighet med

statliga preferenser. Det finns också en risk att verksamheten blir alltmer ytlig och populistisk på bekostnad av de mindre och mer fördjupade studiegrupperna.

Funktionsbevarande

Niemelä (1998) bedömer att den fria bildningen har en verklig möjlighet att finna en uppgift i det postindustriella samhället. Han formulerar det fria bildningsarbetets nutida uppgift som att främja andlig tillväxt, självbestämmande (finska *valtautuminen*) och att bygga en stadig grund för lärandet delvis genom att erbjuda den vuxna befolkningen de färdigheter som behövs i informationssamhället. Niemelä skriver att detta är en naturlig fortsättning på den fria bildningens tradition och att denna uppgift betonar jämlikhet överlag och en möjlighet till en så kallad andra chans.

Det fria bildningsarbetet i Finland i dagens läge är enligt Salo ”i hög grad avpolitiserat”. Finländska folkbildare har ett allt mindre intresse för delaktighet i demokratin, men detta har inte noterats nämnvärt, skriver Salo. Under början av 2000-talet är det främst statsvetare som intresserat sig för politisk aktivitet på mikronivå. (Salo, 2004, 134–135.) Vuxenutbildningens anpassande uppgift i det senmoderna är att erbjuda upplevelser, att vara en konsumtionsvara. Prototypen för den anpassande vuxenutbildaren i det senmoderna är vuxenutbildningsutvecklaren. Skillnaden till vuxenutbildaren i det moderna är att den senmoderna utvecklaren är alltmer omedveten om vuxenutbildningens samhälleliga verkningar. (Salo & Suoranta, 2002, 187–188)

Tuomisto (2002, 40–47) ser en hel del framtida uppgifter för det fria bildningsarbetet. Eftersom det som förstås som allmänbildning i ett samhälle är i ständig förändring finns det alltid ett behov för vuxenutbildning som erbjuder nya kunskaper också till dem som inte fått dem via skolan. Ett exempel på detta är IKT-färdigheter. Vad gäller medborgarfostran har skolan alltmer tagit över den uppgiften. Men i och med den stora föränderligheten också på detta område finns det behov för fortsatt medborgarfostran i vuxen ålder om exempelvis EU och globaliseringen. De enkla handarbets- och hobbykurserna kan tänkas bli livsviktiga i framtiden om tempot i det övriga samhället blir alltmer stressat (Suoranta, 2002, 219). En sådan tanke är ett gott exempel på hur den fria bildningen kan komma att utvecklas mot en funktionsbevarande riktning.

Övergången till ett postindustriellt samhälle och omstruktureringen av den nordiska välfärdsstaten har lett till att betydelsen av den tredje sektorn har blivit tydligare. Arbetsmarknadens omstrukturering har lett till marginalisering i olika former så som strukturarbetslöshet. Samtidigt har folkbildningen tagit in alltmer marknadsekonomiska influenser. Detta kan vara svårt att kombinera med de traditionella värderingarna. Det verkar som om folkbildningen har gått från att vara en samhällelig motkraft till att falla i skymundan. Folkbildningens traditionella roll har kännetecknats av en oppositionell ställning som har kämpat för personlig tillväxt, jämlikhet och demokrati. Men folkbildningsorganisationerna handlar helt enkelt inte problemorienterat längre. (Salo, 2004, 49, 116–117)

Förändringsorienterad

Toiviainen (2002, 28–29) lyfter fram den fria bildningens traditionella uppgift i att försöka väcka lusten till bildning. Denna uppgift är aktuell också i det postmoderna eftersom deltagandet i vuxenutbildning tenderar att ackumuleras. En jämlikhetsproblematik uppstår om institutionerna inom den fria bildningen redan anser sig få tillräckligt med deltagare utan att ägna sig åt sökande verksamhet. Då riskerar den uppsökande delen att glömmas bort helt. Toiviainen argumenterar för vikten av att den fria bildningen också ska ägna sig åt ”väckande” verksamhet för att motverka tendensen till en allt större marginalisering i samhället och det faktum att arbetslöshet tenderar att gå i arv. Om den fria bildningen inte aktivt strävar till att vara en motkraft i ett alltmer marknadsbaserat samhälle och slå vakt om de marginaliserades rätt till bildning finns det fog att fråga sig om den fria bildningen behövs över huvud taget, skriver Toiviainen.

Toiviainen presenterar tio visioner för hur den fria bildningen ska kunna vara en motkraft i framtiden (ibid., 167–174). Den fria bildningen ska fortsättningsvis kämpa för jämlikhet. Man ska slå vakt om den egna traditionen för att förstå den fria bildningens inre spänningar och motsättningar samt hur man kan fungera som en motkraft i samhället. Den fria bildningens uppgift ska bygga på medborgarskap, bildning och gemenskap – inte arbetslivets krav. Diskussionen om det egna fältets identitet är en del av intressebevakningen. Den fria bildningen ska anpassa sig till tiden och en förändrad verksamhetskultur utan att för dens skull ge upp sin egen identitet. Den fria bildningen ska slå vakt om en god kvalitet, eftersom det är enda möjligheten att hävda sig mot andra utbildningsarrangörer. Den fria bildningen ska ta forskningen

till hjälp för att säkra sin ställning och fortsätta sin utveckling eftersom det behövs fakta om de studerande och programutbudet ska basera sig på de studerandes behov. Studiemotivationen ska stödjas av den fria bildningen. Den fria bildningen och den demokratiska nordiska välfärdsstaten har utvecklats sida vid sida och de kommer att hänga samman också i framtiden.

Lang är också inne på en förändringsorienterad linje då hon frågar om det inte vore på sin plats att det fria bildningsarbetet skulle återuppta sin enande roll i 2000-talets mångkulturella Finland. Enligt Lang präglas den fria bildningen på 2000-talet av splittring och kamp mellan olika aktörer. Den fria bildningen tvingas alltmer in i det nyliberala tankesättet som strävar efter effektivitet och vinst. (Lang, 2011b, 46–47)

Niemelä (1998) anser att en av det fria bildningsarbetets viktigaste uppgifter är att stärka demokratin. Som del av det behöver medborgarna verktyg för att förstå den egna situationen i en ständigt föränderlig värld. Niemelä ser studiecirkelsmetodiken som ett medel för att uppfylla dessa uppgifter genom bildning. Bildningstankens kärna är att individen har en slumrande utvecklingspotential som kan väckas genom uppfostran och självbildning. Folkbildningen har enligt Niemelä (2002) främst fokuserat på den fria och skapande processen och inte på bildningens mål. Niemelä skriver att fokus på bildningen som process har en beställning i dag då det inte längre finns färdiga förebilder och då människan befinner sig i ett närmast ständigt tillstånd av problemlösning.

Skillnaden mellan nyttig utbildning och onödig underhållning suddas ut i det postmoderna. Vuxenlärandet i det postmoderna präglas av en ständig osäkerhet och instabilitet. Att vuxenutbildningen i det senmoderna har objektifierats och blivit en handelsvara kan anses vara en logisk följd av det moderna. Men det senmoderna kan också ses som en möjlighet för en ny riktning där den vuxenlärande blir en aktör, både i sitt eget liv och socialt. Om detta nerifrån-upp-perspektiv blir verklighet återvänder vuxenpedagogiken till sina rötter, till idealet om medborgarnas bildande självverksamhet. (Salo & Suoranta, 2002, 189–191.) Toiviainen (2002, 21–22) uttrycker en liknande åsikt då han säger att bildningsarbetet har en hållbar målsättning i att försöka ge möjligheter till ett ansvarsfullt medborgarskap i motsats till den utbredda individualismen.

Den fria bildningen ska både socialisera och individualisera. I det postmoderna är det dock svårt att socialisera då det inte är lätt att veta vad det är som människorna ska socialiseras till och enligt Suoranta (2002, 219–226) har den fria bildningen inte strävat så tydligt mot att stöda en individuell utvecklingsprocess heller. Vuxenutbildningen (och den fria bildningen) kunde enligt Suoranta bidra till en sund livspolitik för den vuxna befolkningen genom att förebygga och bekämpa sociala problem. Detta ska ske genom att agera lokalt, bidra till att bygga upp förtroende, få individer och grupper att bli autonoma och upplysta och hindra social likgiltighet. Den fria bildningens organisationer kunde fungera som en mötesplats för att föda en ny känsla av gemenskap. Deltagarna kunde diskutera livets mening – detta skulle vara verkligt fritt bildningsarbete utropar Suoranta. Han önskar att man inom vuxenutbildningen skulle söka efter de livssituationer och -uppgifter som enskilda personer upplever som sina egna och som individerna kunde enas kring för att bygga ett meningsfullt liv.

Salo (2004, 129–146) betecknar det förändringsorienterade framtidsalternativet som det eventuellt nödvändiga. Att välja denna utgång “skulle innebära att man inom folkbildning skulle återuppfinna sig själv” – att åter bli politisk, kritisk och radikal. Politisk folkbildning kan betraktas som ett medel för att på ett meningsfullt sätt diskutera och ifrågasätta det politiska och administrativa systemets legitimitet, hegemoni och inflytande. Den politiska folkbildningen bör utvidga det mentala och intellektuella territoriet för den vuxna människan genom att främja hennes förmåga att ifrågasätta. Politisk folkbildning är en förutsättning för demokrati och folkstyre. Den politiska folkbildningen är oundgänglig i ett etiskt och moraliskt perspektiv. Salos slutsats är att då den vuxna blir bemyndigad är han eller hon alltid radikal i någon mening.

2.5 Sammanfattande reflektioner

Teoridelens innehåll kunde sammanfattas enligt figuren nedan (figur 1). Fokus har legat på det första brytningsskedet från ett agrart till ett industrialiserat samhälle då folkbildningen uppkom. Det andra brytningsskedet mellan det industrialiserade samhället och kunskapssamhället har också skisserats upp. Intervjustudiens resultat som redovisas i kapitel 4 kommer att tillföra ytterligare perspektiv på brytningsskedet i vår tid.

	Första brytningsskedet Ca 1870-1920	Andra brytningsskedet Ca 1990-	
	Agrart samhälle	Industrialiserat samhälle	Kunskapsamhälle
Vad är bildning?	Upplysning genom de upplysta	Bildning utgående från folkets behov	Personligt? Ekonomiskt?
Vem är folket?	Objekt, bönderna	Subjekt, arbetarna får ta plats	Individer? Arbetskraften?
Vilka är organisationerna?	Folk rörelser	Institutionalisering	Lärcentra? Nätverk?

↑ ↑ ↑ ↑
 Fokus i teoridelen Fokus i intervjustudien och diskussionen

Figur 3. Folkbildningens utveckling

Folkbildningens förhållningssätt till bildningens innehåll, målgrupp och verksamhetens organisering har genomgått en betydande utveckling. I brytningsskedet från det agrara till det industrialiserade kallades verksamheten folkupplysning. Utgångspunkten var att det fanns lärda som hade kunskap som skulle spridas ut till de obildade. Även om det talades om upplysning för folket uppfattade de lärda inte alla människor som del av folket. De allra fattigaste hörde inte till målgruppen. Småningom började folkbildningen med utgångspunkt i folkets liv och kunnande ta form. Också begreppet *folk* började så småningom inkludera allt fler och snart fick alla, också arbetare, ta del av folkbildningen. Organisationerna har utvecklats från lösa rörelser till att bli alltmer etablerade och då staten började garantera finansiering kan folkbildningen anses ha blivit en institutionaliserad del av samhällsordningen.

Frågan är hur bildningens innehåll, målgrupperna och organiseringen av folkbildningsverksamheten kommer att se ut i framtiden. I figur 3 framkommer några svar som kan utläsas ur litteraturen. Bildningen ser ut att bli alltmer personlig med en allt starkare ekonomisk prägel. Folket är inte längre ett kollektiv utan består av individer som kommer samman för socialt umgänge. Arbetsmarknadens krav är också betydande i allra högsta grad.

Organisationsstrukturen sägs det inte explicit mycket om i litteraturen. Men med tanke på osäkerheten i det senmoderna kan det tänkas att de fastslagna organisationerna i sin nuvarande form inte längre är ändamålsenliga. För att möta föränderliga behov och en utbredd komplexitet kanske det finns behov av skiftande konstellationer och samarbetsformer bestående av antingen mer bestående lärcentra eller lösare nätverk.

3 Metod

Detta kapitel inleds med en översikt över diskursanalysen som forskningsmetod och vad den innebär för forskarrollen och de etiska övervägandena. Därefter följer en beskrivning av datainsamlingen. Kapitlet avslutas med en framställning om genomförande, analys och tolkning.

3.1 Vad innebär diskursanalys?

Diskursanalys är en forskningsmetod som används speciellt inom språk- och socialvetenskaper. Diskursanalys kunde kort beskrivas som ett relativt brett forskningsfält som binds samman av syftet att finna mönster genom systematiska studier av diskurser. Diskursanalys förutsätter att forskaren förhåller sig reflexivt också till de egna diskurserna. (Bergström & Boréus, 2005b; Börjesson, 2003.) Ett exempel där diskursanalys används i folkbildningsforskning är Tarja Langs avhandling *Myyttisestä sankarirehtorista opistoäidiksi ja manageriksi* (Från mytisk hjälterektor till institutsmor och manager [min översättning]) som analyserar diskursivt synen på rektorers genus inom den fria bildningen (Lang, 2011a).

Diskursanalys är ett brett begrepp och förstås bäst som ett forskningsfält, inte som en specifik metod. Diskursanalysen kan ha varierande fokus och flera tvärvetenskapliga ansatser. Som Bergström och Boréus (2005a, 305) uttrycker det: ”Diskursanalysen består av ett flertal kära barn med ett och samma namn”. Genom diskursanalys kan man undersöka hur föreställningar skapas i en diskurs och vilka ramar en diskurs ställer för vad som kan och inte kan sägas med fokus på antingen det gemensamma eller konflikter. (Bergström & Boréus, 2005a; Jokinen & Juhila, 1999; Taylor, 2001, 5–6; Winther Jørgensen & Phillips, 2000, 7)

Med diskurs menas “*ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen).*” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, 7). Med andra ord kan man säga att diskursbegreppet “... åsyftar någon typ av social praktik som har med språkanvändning i något speciellt sammanhang att göra” (Bergström & Boréus, 2005b). Mats Börjesson (2003, 19) ger en tredje definition på begreppet diskurs:

En vanlig allmänt syftande förklaring till begreppet Diskurs [sic] är att det är fråga om en reglerad samtalsordning med institutionaliserade framställningsprocedurer (eller praktiker). Detta betyder att

samtalsprocedurers innehåll och form styrs av historiskt och kulturellt givna regler. Diskursanalys innebär så att problematisera själva essensen i en företeelse, allt från sociala kategorier till handfasta ting.

Inom diskursanalys frågar man sig inte hur något ser ut. Istället vill forskaren veta hur, när och varför något, exempelvis nationalstaten, uppstod och vilka verkningarna av detta är. Diskursanalys handlar om att ”fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars kunde ha sagts”. Diskurser sätter gränserna för vad som anses vara socialt och kulturellt exempelvis sant eller förnuftigt. Därmed begränsar diskurserna också vad som är möjligt och inte möjligt att säga i en viss kontext. En annan viktig aspekt i diskursanalys är också frågan om vem som anses mer och vem som anses mindre berättigad att uttala sig i en fråga. Vissa personer anses mer trovärdiga än andra. Det går inte att entydigt beskriva hur diskursanalys ska se ut och vilka frågor som ska ställas inom diskursanalys. ”Det vore ... att rutinisera kreativt tänkande i en bransch som är och bör vara öppen för vildbevuxenheten och de många tänkbara angreppssätten.” Den springande punkten är att diskursanalys har fokus på hur verkligheten skapas i stället för att försöka se verkligheten för vad den är. (Börjesson, 2003, 19–23)

Diskursanalysen förutsätter en viss teoretisk ram – social konstruktionism. Enligt den sociala konstruktionismen kan människan inte möta en ”ren” verklighet. Människan ser, upplever och förstår världen genom benämningar och innebörder. Det går inte att förstå det som inte kan uttryckas genom kulturella symboler eller betydelser. Som en följd av detta är diskursanalytiska forskningsområden sådana som berör språkliga processer och produkter, vilka bygger upp den sociala växelverkan och verkligheten. (Jokinen, 1999, 39–40; Winther Jørgensen & Phillips, 2000, 10–11)

Hur ska man då förstå språket, det som är fokus i diskursanalys? Språk kan förstås som ett system för kommunikation som är statiskt och bestående av givna komponenter. Ur diskursanalytiskt perspektiv finns det vissa problem med detta synsätt. Till att börja med är språket inte statiskt utan i ständig förändring sett ur en socialkonstruktionistisk synvinkel. De olika orden skiftar betydelse över tid men också till och med inom samma samtal. Språket är inget neutralt kommunikationsverktyg. Språket är konstituerande – det är en del av hur människan skapar uppfattningar om sin omvärld: ”... it is the site where meanings are created and changed.” (Bergström & Boréus, 2005a, 305; Jokinen, 1999, 39; Jokinen & Juhila, 1999; Taylor, 2001, 6)

3.2 Forskarens roll i diskursanalysen

Den som forskar diskursanalytiskt strävar inte efter att komma bortom den studerade diskursen. Forskningsintresset handlar inte om vad människorna verkligen menar och inte heller om hur verkligheten egentligen ser ut. I diskursanalys går det inte att ställning till om utsagorna är riktiga eller felaktiga. Eftersom den diskursanalytiska utgångspunkten är att människan inte kan gå utanför diskurserna handlar det i diskursanalysen om att undersöka vad som faktiskt sagts eller skrivits. Vilka regelbundenheter hittas? Vad blir konsekvenserna av dessa regelbundenheter? De meningar som uttrycks ses inte som direkta avspeglningar av verkligheten, utan idéerna organiserar den sociala verkligheten genom språket. Det är speciellt svårt att lösgöra sig från en diskurs som ligger nära en själv – det är helt enkelt svårt att se de egna diskurserna över huvudet. (Bergström & Boréus, 2005a, 305; Börjesson, 2003; Jokinen, 1999, 41; Taylor, 2001, 19; Winther Jørgensen & Phillips, 2000, 28)

Inom positivismen strävar man efter objektiva forskningsresultat som ska kunna uppnås på nytt av olika forskare. Detta betyder att forskaren ska vara neutral. Men inom den socialvetenskapliga traditionen anser man att det är omöjligt att vara neutral. Forskningen och forskaren kan inte skiljas åt på ett meningsfullt sätt, förhållandet mellan dem två är konstruktivistiskt. Det centrala är att vara reflexiv – forskaren påverkar världen och världen påverkar forskaren. Forskaren måste i detta sammanhang vara självmedveten i stället för att vara neutral. Forskaren ska kunna ta ett steg tillbaka och betrakta sig själv och sina handlingar. (Jokinen, 1999, 41; Taylor, 2001, 16–17)

Val av undersökningsområde påverkas av forskarens identitet, vilket inte behöver vara negativt men måste medvetandegöras. Forskarens identitet påverkar vidare datainsamlingen, speciellt om det handlar om intervjuer. Flera faktorer kan påverka ett intervjumöte både positivt och negativt, så som kön, ålder eller andra egenskaper. Att vara reflexiv i en intervjusituation innebär att försöka förstå hur intervjuarens frågor påverkar de svar som ges. Den intervjuade kan uppleva att han eller hon borde svara på ett visst sätt som de inte vill eller kan. (Taylor, 2001, 17–18)

Dataanalysen påverkas också av forskarens identitet och livserfarenhet. På ett grundläggande plan måste forskaren behärska språket och de uttryck som används i datamaterialet. Om forskaren inte är tillräckligt insatt i exempelvis uttryck som används i en viss kontext kan analysen bli lidande. Men även om forskaren genom sin erfarenhet kan påverka hur materialet analyseras kan

det vara till fördel att den analyserande forskaren också är intervjuare. På det sättet har forskaren en kunskap om hela intervjusituationen och kan göra en mer ingående analys. (Ibid., 18)

Forskarens identitet påverkar också slutligen hur forskningsrapporten skrivs. Här behövs åter en strävan efter reflexivitet genom att forskaren så öppet och ärligt som möjligt redogör för sin position i förhållande till projektet. I stället för att skriva påståenden som om de vore sanna visar forskaren på självmedvetenhet genom att värdera och utvärdera uttalanden an efter. (Ibid., 19)

I min forskarroll ska jag beakta att jag kommit att ta del av de olika diskurserna genom mitt arbete. I och med detta kan jag anses vara en del av vissa diskurser. Det innebär att det är en utmaning att lösgöra sig från de diskurser man själv har hunnit knytas an till. Denna utmaning bör jag beakta vid mitt analysarbete.

3.3 Etiska överväganden

Etiska överväganden bli aktuella speciellt då forskaren inte anser sig finna entydiga sanningar utan är medveten om sin egen position i och inverkan på undersökningen. Även om forskaren anser att han eller hon inte har någon rätt att ställa sig över respondenterna, går det inte heller att tala om att forskare och respondenter möts som jämlikar, skriver Taylor (ibid., 20). I regel har forskaren mer makt och måste därför vara försiktig för att missbruka den. Maktställningen kan bero på att forskaren anses vara en expert på sitt område eller på att det är forskaren som satt upp premisserna för sin undersökning. Det är på forskarens ansvar att förutse eventuella negativa konsekvenser av att uttalanden publiceras.

Forskaren måste få tillstånd av deltagarna för att använda materialet i undersökningen. För att kunna ge ett sådant tillstånd måste deltagarna förstå vad deras medverkan innebär. Forskaren ska, så gott det går, förklara vad undersökningen handlar om. I etiska överväganden ingår också att beakta deltagarnas juridiska rättigheter och att bevara konfidentialitet, om sådan utlovats. Överlag ska forskaren inte skada eller uppröra undersökningens deltagarna. När det gäller forskning kan inte ändamålen helga medlen, jakten på intressanta resultat får inte leda till att etiska överväganden förbises. (Ibid., 20–21)

I min undersökning berättade jag om forskningens syfte innan intervjun samt att deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas. Min tanke var först att redovisa vilka som deltog i intervjuerna så som exempelvis Sihvonen (1996) och Toiviainen (2002) har gjort i motsvarande undersökningar. Jag fick tillåtelse av alla informanter att göra detta. Men efter att undersökningens syfte har förtydligats kan jag konstatera att det inte ger något mervärde till undersökningen att redogöra för vem som deltagit och därmed kommer jag inte att göra det.

Vid resultatredovisningen är det viktigt att alla exempelcitats skrivs på ett gott svenskt skriftspråk, eftersom jag lovade deltagarna att ingen skulle kunna kännas igen vid enskilda citat. Eftersom en del av intervjumaterialet är på finska och eftersom den svenska som talas i vissa fall har olika dialektala drag är det centralt att alla uttalanden som används är skrivna på standardspråk utan främmande influenser.

3.4 Genomförande, analys och tolkning

Intervjuerna genomfördes inom augusti månad 2010. Intervjumaterialet består av nio intervjuer med olika representanter för de fem olika organisationsformerna. Inför intervjuerna sammanställdes ett diskussionsunderlag på finska och svenska som fungerade som en utgångspunkt vid mötet med intervjupersonerna (se bilaga 1 och 2). Jag fick hjälp med att utarbeta intervjuunderlaget av professor Petri Salo. Diskussionsunderlaget var inte bindande och beroende på intervjupersonens svar och sätt att se på olika ämnen kunde frågornas ordningsföljd variera. I vissa fall exkluderades frågor helt eftersom de blev besvarade på olika sätt i andra sammanhang eller blev överflödiga eller onödiga i ljuset av den verklighet som intervjupersonen beskrev. Utgångspunkten vid varje intervju var den aktuella personens konkreta arbetsverklighet. De inledande frågorna om den aktuella intervjupersonens specifika organisation och verksamhet hade en viktig funktion i själva intervjun, eftersom de fungerade som en öppning mot ett djupare reflekterande över verksamheten.

Intervjuguiden utgick från fyra övergripande frågor:

- Vad är det fria bildningsarbetet till för?
- Vem är det fria bildningsarbetet till för?

- Hur ser praktikerna på framtiden?
- Hur ser praktikerna på samarbetet inom ramen för det fria bildningsarbetet?

Samarbete är något jag väljer att lämna utanför analysen. Orsaken är att det faller utanför vad som kom att bli avhandlingens slutliga syfte, även om jag tog upp samarbete under intervjuerna.

Transkriberingen till skriftspråk skedde inom en vecka efter att intervjun ägt rum. Vid transkribering är det viktigt att noggrant beakta allt som sades och bemöda sig om att återge det talade så verklighetstroget som möjligt i skrift. Detta är ett kritiskt moment, och troligen kan man aldrig återge all den kommunikation som skedde vid en given intervju genom att enbart skriva ned de uttalade orden. Kanske hör den som transkriberar någonting fel, kanske tolkar transkriberaren det som sades på ett felaktigt sätt. Dessutom går gester, röstlägen och så vidare i stort sett förlorade eller mister åtminstone mycket av sin styrka då intervjun transkriberas.

För att få ett grepp om olika synsätt och för att kunna nå beskrivningar av praktikernas verklighet är intervjuer under fria former att föredra. Då får respondenten möjlighet att fritt berätta om sin verklighet. Denna metod ställer dock en del krav på intervjuaren som bör vara lyhörd och ge utrymme för den intervjuades synpunkter, också vid analysen av materialet. Valet av intervjupersonerna gjordes genom att kontakta verksamma vid alla fem olika organisationsformer inom den fria bildningen. Alla de intervjuade är anställda som rektorer eller verksamhetsledare vid någon av dem fem organisationsformerna inom den fria bildningen. Av intervjupersonerna arbetar fyra vid medborgarinstitut, två vid folkhögskolor, en vid ett sommaruniversitet, en vid ett idrottsinstitut och en vid ett studieförbund. Jag valde dessa personer i ledande roller eftersom det kan antas att de genom sin anställning är insatta i det fria bildningsarbetets samhälleliga position. De har alla en relativt autonom och central roll i utformningen av verksamheten eftersom den fria bildningen inte styrs av yttre styrdokument så som läroplaner. Institutionerna inom den fria bildningen kännetecknas dessutom av små personaler och därför är det naturligt att välja en person i en ledande roll.

Efter transkriberingen gjordes en första analys under hösten 2010 genom meningskoncentrerings och meningskategorisering. Resultaten redovisades under ett fortbildningstillfälle för den fria bildningens rektorer. Därefter fick intervjuundersökningen vila för att analyseras på nytt efter att

avhandlingens teoretiska del färdigställts. Därmed kunde den kunskap som teoridelen bidrar med användas för att se intervjuerna med nya ögon, som om de hade gjorts efter teoridelen sammanställts. Visserligen kunde man tänka sig att intervjuerna fått större djup genom att intervjuaren skulle ha läst in sig ännu mer på området då intervjufrågorna sammanställdes. Men ur ett annat perspektiv kan man välja att fokusera på vad de olika informanterna väljer att aktualisera och därmed är huvudsaken att frågorna var lika för de olika intervjupersonerna. För och nackdelar med den empiriska undersökningens genomförande behandlas mer ingående i diskussionsdelen.

Att jag har varit anställd redan en tid inom den fria bildningen innebär att jag känner en del av intervjupersonerna sedan tidigare. Detta ställer också upp speciella krav på intervjusituationen och intervjuarens roll. Å ena sidan kan intervjuaren påverkas att tolka svaren utgående från en förförståelse men å andra sidan kan det faktum att intervjuaren är bekant sedan tidigare leda till en mer avslappnad stämning.

Vilken respondent de olika uttalandena kommer ifrån anges med siffrorna 1–9 inom parentes efter citatet. Alla översättningar nedan från de finskspråkiga intervjuerna är mina egna.

4 Diskurser inom det fria bildningsfältet

I materialet har jag identifierat ett antal diskurser. Svar på frågorna vad och vem den fria bildningen är tillför ger jag med hjälp av motsatspar. På frågan om framtidsutsikterna använder jag mig av Salos (2004) tre framtidsutgångar som presenterades i teoridelen. De olika diskurserna jag identifierar förekommer i vissa fall i alla intervjuer, i andra fall bara i en del. Påpekas bör också att samma person kan använda många olika diskurser, också dem som jag nedan betecknar som motsatta. I verkligheten behöver alltså motsatsparen inte utesluta varandra, men de visar på olika sätt att argumentera om ett givet tema.

Det fanns en del diskurser som gavs uttryck i alla intervjuer. Men överlag kan jag konstatera att den innehållsliga bredden i materialet är mycket stor. Detta blir speciellt påtagligt i början av varje intervju då jag bad intervjupersonerna berätta om verksamheten i form av läsåret som gått och utsikterna inför det kommande läsåret. Dessa till synes enkla och vardagliga frågor gav mycket varierande svar och aktualiserade en mängd olika diskurser. I vissa fall aktualiserar informanterna ämnesområden som i första hand tangerar en specifik organisationsform, men dessa fall kan oftast knytas an till de mer allmänna frågeställningarna. Det är dessa övergripande frågor som är föremål för resultatredovisningen nedan.

Genom diskursanalysen kommer många olika mönster att framkomma. Taylor (2001, 39) bedömer att det troligtvis är omöjligt att nå en punkt då ett urval diskursdata skulle vara helt uttömt. Detta innebär att forskaren kommer att vara tvungen att överge vissa funna mönster för att kunna fokusera på andra. De diskurser jag medvetet har valt bort berör skillnader mellan olika organisationsformer, hur man talar om eventuella sammanslagningar mellan organisationer inom den fria bildningen och frågor som berör enspråkighet och tvåspråkighet (finska-svenska) på olika sätt. Alla dessa temaområden förekom dock i marginell utsträckning.

Intressant nog uttryckte en del informanter osäkerhet över sin förmåga att svara på mina frågor. Vad kan en sådan osäkerhet beror på? Är situationen i sig skrämmande eller väcker den någon form av prestationsångest? Eller är det ett uttryck för den fria bildningens identitetssvårigheter också på ett övergripande plan? Precis som en del informanter var osäkra på sin förmåga att svara på frågor om fri bildning kanske den fria bildningen i stort saknar säkra svar på vad dess syften

och målsättningar är. Om det är fallet lyder följdfrågan: Är detta ett problem? Så länge det finns en pågående reflektion över den fria bildningens natur kanske det är gott nog.

4.1 Vad är det fria bildningsarbetet till för?

Nedan definierar jag fem olika motsatspar som beskriver hur respondenterna svarar på vad det fria bildningsarbetet är till för. Motsatsparen benämner jag *traditionsbevarande – nyskapande*, *instrumentellt värde – egenvärde*, *neutral – värdebaserad*, *frivillig – uppsökande* och *staten styr – kreativiteten styr*.

Traditionsbevarande – nyskapande

Traditionerna innebär en viktig uppgift för den fria bildningen. ”Sedan tycker jag att – fastän jag är helt säker på att vi måste hela tiden minnas att samhället går framåt – vi är en bärare av kultur och traditioner (4).” ”... det finns på något sätt på samma gång i samma paket ett behov av att följa sin tid och svara på föränderliga behov och intressen, och samtidigt upprätthålla traditioner. Till exempel hantverk och försvinnande folktraditioner är ganska långt kultur som upprätthålls av fri bildning ... där finns en intressant motsättning på sätt och vis (9).”

Samtidigt som det i intervjumaterialet alltså framkommer en vilja att bevara traditioner finns det också uttalanden som betonar vikten av att hänga med i utvecklingen för att kunna erbjuda befolkningen nya färdigheter. Den fria bildningen kan erbjuda kompetenser som kommit att behövas, men som alla i den vuxna befolkningen inte har haft möjlighet att lära sig. Informations- och kommunikationsteknologin är ett exempel: ”Enligt mig är det också fritt bildningsarbete, att vi erbjuder [undervisning för] den vuxna befolkningen ... som av någon anledning kanske saknar de här informations- och kommunikationsteknologiska färdigheterna av en eller annan orsak ... [Den fria bildningen ska] hålla alla med i det föränderliga samhället (8).”

Det finns uttalanden i materialet som antyder att själva organisationen kan etablera någon form av traditioner som sedan börjat upprätthållas: ”[Verksamheten ser ut] alldeles som vanligt, inte något speciellt... Enklast är det ju att hålla sig till det som är nu, av den enkla orsaken att då vet man vad man har ... (3).” Men dessa etablerade strukturer som blivit något av organisationens

tradition kan också uppfattas som något negativt som man vill bli av med – man har exempelvis en stämpel av att vara gammaldags *“så det hoppas jag att vi på sikt skulle som komma lite ifrån (4)”*.

Ett framträdande tema är att man ser möjligheter att förnya sig och nå ut genom den nya informationsteknologin. *“Vi har utvecklat den här elektroniska servicen till våra kursdeltagare (1).”* Det är viktigt att använda nya hjälpmedel för att bättre kunna informera och kommunicera med de studerande. *“När folk får svara digitalt, så man får jättemycket svar. ... Så vi måste absolut vara med där det sker digitala saker. Annars så går vi i graven tror jag. Man kan inte välja att stå utanför (2).”*

Instrumentellt värde – egenvärde

Det behöver nödvändigtvis inte finnas ett motsatsförhållande mellan egenvärde och instrumentellt värde. En människa kan uppleva sin fritid som meningsfull och samtidigt få stöd för sitt yrkesliv, exempelvis. Men samtidigt anser jag att det finns en konflikt där som är värd att poängteras. Verksamheten inom den fria bildningen kan antingen ta sin utgångspunkt i det som individerna själva upplever som meningsfullt, eller i det som stöder arbetsmarknadens behov och krav. Om utgångspunkten ligger i behovet hos individen följer frågan verksamheten verkligen strävar efter att erbjuda individen något meningsfullt eller om den upprätthålls för att individen ska orka prestera mera i arbetslivet.

Många anser att den fria bildningen ska stöda människors välmående. *“Jag tycker att den viktigaste uppgiften är att främja och stöda ett gott liv och människors välmående (9).”* Flera av informanterna lyfter fram den fria bildningen som en motvikt till arbetet. *“[Den fria bildningen] kan ju också bara vara ett andhål, alltså att man vill göra något helt annat än man annars gör (4).”* Arbetslivet beskrivs som utmanande och därför behövs fri bildning som en motvikt. *“Det är ju så jäktigt i dag, och stressigt ... att de får lite glädje och avkoppling och får känna sig... ja, att de får bättre självförtroende (5).”* *“Arbetslivet är ju ganska hårt i dag för många, så det behövs ju definitivt någon sådan här motvikt till jobbet (6).”*

Det är inte alltid så lätt att bedöma av uttalandena om rollen som en motvikt ska tolkas som ett egenvärde eller inte. Men åtminstone i vissa fall kan en tydlig nyttofokusering utläsas: *“[Den fria bildningen fungerar] förebyggande – man mår ju bättre om man är aktiv på sin fritid och engagerar sig. Säkert kan jag tänka mig att det skulle synas ganska snabbt just i kostnader hos social- och sjukvård i stället, om inte den här typen av verksamhet skulle finnas (6).”*

Det är inte heller alltid entydigt när en verksamhet gynnar individens utveckling eller karriär: *“[Fria bildningen innefattar] de här fritidsstudierna, de här lustfyllda hobbybetonade studierna, de frivilliga, kompetenshöjande studierna – och de där går ju ofta in i varandra (1).”* Men det framkommer i olika sammanhang att den fria bildningen ändå måste känna ett visst ansvar som arrangör och se till att verksamheten är seriös i någon mening. *”Ett traditionellt värde inom den fria bildningen har varit att verksamheten fokuserar på studierna (9).”*

I en del uttalanden ses nytta och nöje som två sidor av samma mynt. *”Jag ser ingen motsättning mellan att det är en riktig inläring, att det verkligen är utveckling, att det är framåtskridande process och det att det är lustfyllt, utan jag tycker att det där går precis hand i hand, och det ska gå hand i hand. ... Och man lär sig inte mindre, tvärtom, man lär sig mer om det är trevligt. Det är ingen nivå-sänkning på något sätt att det är trevligt, tvärtom (1).”*

Verksamhetens nytta och egenvärde går delvis in i varandra då den fria bildningen lappar ihop utbildningsnätet. Samtidigt som individen kan uppleva ett egenvärde handlar det också om nytta för samhället: *“Det är att skapa en grund att gå vidare på. Så att det är dels att skapa nya tankar och att sprida dem, sedan dels att ge en grund för att gå vidare (3).”* Den fria bildningens bidrag till utbildningsnätet är verksamhet som ingen annan har möjlighet att erbjuda. *“... så tror vi faktiskt att vi har möjligheter att påverka människor ... på ett sådant sätt som kanske inte den traditionella utbildningen eller skolan eller utbildningsväsendet i Finland i övrigt kan ge. ... Vi får en mera högklassig och sakkunnig utbildning inom fria bildningen än inom andra områden (6).”*

En del uttalanden har en normativ nyans. Den fria bildningen ska erbjuda sådant som är bra för människor. *”... att ständigt kunna erbjuda ett alternativ till soffan och TV:n och datorn där hemma (4).”* Genom den fria bildningens utbud kan människorna utvecklas och utmanas. *”Det är*

därför man gör det här, för att må bättre, och då kan det vara utmaningar på det intellektuella planet eller vad som helst (4)."

I intervjumaterialet finns också försvar för den fria bildningens egenvärde. *"Vissa av studierna inom det fria bildningsarbetet kan verka totalt meningslösa ur samhällets synvinkel, men de ger ett människovärde, de ger ett mervärde för individen (2)."* Bildning tar sig uttryck och behövs i det dagliga livet. *"Bildning har ju inte bara med att känna till saker att göra, tycker jag. Om man är bildad ska man också kunna använda den här bildningen och så att säga leva på den och med den i sin omgivning (6)."*

Neutral – värdebaserad

I lagen om fritt bildningsarbete (632/1998) ges folkhögskolorna rätt att betona sin värdegrund, vilket skiljer dem från de andra organisationsformerna i lagen om fritt bildningsarbete. Trots detta kunde man tänka sig att även de andra fria bildningsorganisationerna har någon form av allmänmänsklig värdegrund. Deras grundläggande värderingar kunde uttryckas som humanism, demokrati, jämlikhet, tolerans och rättvisa. Även om dessa värderingar inte är knutna till en religiös övertygelse eller en politisk ideologi så anser jag ändå att det går att tala om en värdegrund.

Det som är betydligt mera närvarande i materialet än värdegrunden är inte att man direkt skulle betona vikten av att vara neutral, men snarare av att finnas till för alla. I praktiken kan det ofta innebära samma sak som att undvika att stöta sig med allmänheten. Samtidigt kan det tolkas som ett ställningstagande för universella mänskliga rättigheter. *"Sedan ska man inte glömma det att det här är en plats, där alla är välkomna. Oavsett bakgrund. Och då menar jag faktiskt precis oavsett bakgrund (4)."* *"Alla ska möjlighet att [delta i verksamheten] (7)."* Ett uttalande uttrycker tydligt vikten av att respektera människan. *"[Den fria bildningen ska bygga på]... tolerans och respekt för andra och hänsyn ... och humanism. Och kanske just det där ... hållbar livsstil ... att man ska försöka leva så bra som möjligt (5)."*

Ett exempel på en demokratisk värdegrund kunde vara om den fria bildningen skulle välja att rikta in sig på att stöda medborgaraktivitet. *"En sådan sak som ... jag skulle tycka om att göra,*

det är att skapa debatt. Att faktiskt öppna vår verksamhet för ren och skär diskussion. ... den där diskussionen, den tycker jag skulle vara värdefull (4)."

Frivillig – uppsökande

Vissa grupper söker sig till fritt bildningsarbete i större utsträckning än andra. För att motverka detta och nå ut till större delar av befolkningen kan den fria bildningen ägna sig åt olika former av så kallad uppsökande verksamhet. Men åsikterna om den uppsökande verksamhetens nödvändighet går i sär. Å ena sidan betonar respondenterna verksamhetens frivillighet, å andra sidan finns det en bildningsuppgift i att vända sig också till dem som är svåra att nå. *"Sedan kan man ju alltid fråga sig att är det då ett problem och vems problem är det [att alla befolkningsgrupper inte är jämt representerade på kurser]. ... Men jag tycker inte att vi har ett ansvar att till vilka pris som helst locka ... (9)."* De allra flesta argument i denna fråga betonar den fria viljans betydelse. *"Initiativet kommer från en själv (1)."* Den egna motivationen är viktig. *"Det är sådant som en människa väljer på grund av eget intresse (2)."* *"Du väljer det du av någon anledning tycker att du vill sätta din fritid på (4)."*

Deltagandet får inte bygga på tvång. *"Enligt det fria bildningsarbetets ideologi ska människorna komma frivilligt ... att locka och mana sådana människor, som vi anser oss ha något att ge, men som själva inte förstår det – jag vet inte om det är rätt ens filosofiskt sett (9)."* *"Det finns inget förmynderi i det här systemet, utan det är väldigt mycket betonat på den enskilda individens egen vilja och självuppfattning (1)."* Att försöka lyfta fram den egna verksamheten kan kanske tolkas på sin höjd som en form av övertalning. *"Naturligtvis ska man försöka erbjuda det man tror på. Och föra fram det på ett sådant sätt att de skulle bli intresserade av det. Inte kan man ju tvinga någon till någonting och inte ska man göra det heller (6)."* På ett övergripande plan kan den fria bildningens frivillighet ses som en principiell fråga. *"Det är ju frivillig verksamhet i en demokrati. Och det betyder ju att om inte den som du samtalar med vill samtala med dig, så då uppstår ju inget samtal (3)."*

Men det finns också invändningar till det frivilliga: *"Inte är det rätt heller, att den fria bildningens utbud är bara för dem, som kan söka det. ... På sätt och vis upplever jag att vi kunde*

ha något att ge också till sådana människor, som inte kan söka sig hit på eget bevåg. Det där är en ganska stor utmaning enligt mig, det där. Hur hitta nya målgrupper (9)?”

Staten styr – kreativiteten styr

På frågor om vad den fria bildningen är betonas igenom hela materialet den fria bildningens frihet från läroplaner och andra yttre tvång. *”Inte skulle det vara samma om man skulle tvingas... och ha en läroplan som skulle följas (5).”* *”... inte finns det några gränser (6).”* Flexibiliteten är också ett återkommande tema. *“Det är kanske lite som i fotbollsspel, det finns många som har roller, men de är bundna till sina roller. I den fria bildningen så rör man sig över hela planen. ... Den fria bildningens uppgiftsområde är ju fruktansvärt stort. Det är fruktansvärt stort, just i och med att det finns så hemskt mycket möjligheter (3).”* Friheten kan också leda till att man inom den fria bildningen upplever ett behov av att definiera egna gränser. *”Visst är det ganska fritt, men det finns ju vissa regler. Och sedan har vi kanske också till en del skapat egna regler, för att på något vis hitta balans (7).”*

På den inledande frågan om hur det gångna läsåret eller verksamhetsåret sett ut börjar många av informanterna att tala i någon form av kvantitativa termer. Vissa jämför ökningarna och minskningar i volym jämfört med tidigare år, vissa talar mer allmänt om antal studerande och mängden kurser eller linjer. Det kvantitativa verkar vara något som snabbt aktualiseras då rektorerna tänker på den verksamhet de leder. *”Det har sett bra ut. Vi har haft mycket aktiviteter, mycket folk, mycket kurser (1).”* Verksamheten har alltså gått bra då den väcker stort engagemang. Framgången kan mätas kvantitativt.

Orsaken till att statistik aktualiserades i början av så gott som varje intervju är säkert det enkla faktumet att det gångna årets siffror ligger till grund för det därpå följande årets statsbidrag. Även om staten inte styr den fria bildningen genom regelstyrning i stil med en läroplan kan resultatstyrningen tolkas vara desto striktare. Budgeten och hur den styr verksamheten tas också upp av flera intervjupersoner i olika sammanhang. *“Och det är klart att visst ... handlar det ju om pengar då också (4).”*

Många uttalanden och argumentationer aktualiserar direkt lagen och betydelsen av statens styrning. Verksamhetens utformning beror på lagar, förordningar och politiska beslut. Svaret på en fråga om orsaker till en viss verksamhetsinriktning kan exempelvis lyda: *“Jo, därför att det är en av de saker som ministeriet prioriterar att vi ska satsa på (2).”* Den fria bildningens uppgift utformas av och går att läsa från de lagar som gäller. *“Det styrs naturligtvis genom de lagar som finns (2).”* *”I Finland finns det ju en lag och en lagstiftning som talar om vad fritt bildningsarbete är för vår del och inom vårt yrke och det är därifrån som definitionen ska tas (6).”*

Den omtalade flexibiliteten begränsas av dessa statliga ramar. *“Det är många gånger en illusion ... att vi kan göra precis vad vi har lust med, men det är inte helt sant (9).”* Kanske kunde man säga att lagen har företräde framom flexibiliteten. *“När man säger fritt bildningsarbete, så blir det på något vis utan ansvar. Det blir att du får göra som du vill. Inte handlar det om det, utan det handlar om att du har ett kursutbud som motsvarar samhällets krav och intressen, ministeriernas lagar. Och vem som helst, som har möjlighet skall kunna komma. Så det är mera att det är öppet än att det är fritt (2).”* Samtidigt påpekar en respondent att lagen lämnar ett tolkningsutrymme. *“Det är klart du kan läsa lagtexten och säga att det här ska vi inte syssla med, det hör inte hit. Jag tycker nog att gränsen är väldigt tänjbar, om inte annat (4).”*

4.2 Vem är det fria bildningsarbetet till för?

Hur respondenterna beskriver vem det fria bildningsarbetet är till för sammanfattar jag med fyra motsatspar. Dessa kallar jag *öppet för alla – riktar sig till givna målgrupper, distans till omvärlden – dialog med allmänheten, organisationen – medborgarna och individ – gemenskap.*

Öppet för alla – riktar sig till givna målgrupper

Även om den största delen av verksamheten inom den fria bildningen på ett principiellt plan ska vara öppen för alla medborgare, satsas det av olika skäl på att nå ut till vissa specifika målgrupper. Generellt utgörs dessa målgrupper av unga, seniorer, invandrare och män. Medel för att nå dessa grupper är marknadsföring, försök att anpassa kursutbudet och att förändra imagen. *“Vi har gått med i Facebook, eftersom vi försöker nå speciellt unga (8).”* *”I morgon kommer vi*

att ha ännu mera seniorer i samhället och de blir också en alltmer heterogen grupp (1).” En vilja att få med invandrarna som en naturlig del av verksamheten nämns av flera informanter. ”[Vårt mål är]... att kunna integrera dem i vår verksamhet, så att de kommer, inte bara för att lära sig språk utan också för att delta på samma sätt som finländare gör (1).”

Männen är en grupp som väcker huvudbry. Ska man göra något speciellt för att försöka nå ut till dem eller ska man inte se männens låga deltagande som ett problem? *“Det som är jättesvårt, så det är att få män med i den här verksamheten ... vad skulle vi kunna hitta på (4)?”* Kanske är det så att kvinnorna helt enkelt uppfostras till att bli aktiva deltagare inom den fria bildningen. *“Det är väl traditionellt så att flickor tycker om att gå i skolan och så fortsätter de ... sedan när de bli äldre (4).”* En del anser att kursutbudet visserligen vänder sig också till män, men att dessa av olika anledningar väljer att inte komma. *“Vi har inte fäst någon speciell uppmärksamhet vid männen (8).” “Jag tycker att vi har ett utbud som vänder sig till både män och kvinnor redan i dagens läge. Att männen inte väljer att delta är ett resultat av många olika faktorer, men jag ser det inte som så hemskt problematiskt (1).”*

Det finns alltså en hel del målgrupper som kunde tänkas behöva speciell uppmärksamhet. Men det är inte bara dessa riskgrupper som den fria bildningen ska beakta: *“... jag tycker att andra [än riskgrupperna] behöver och andra ska också ha rätt till att ta del av den fria bildningen (7)”*. Trots medvetenheten om och viljan att vända sig till specifika grupper är det genomgående temat ändå vikten av den fria bildningens tillgänglighet för alla. *“Att alla har möjlighet till meningsfull sysselsättning på sin fritid ... det är så oerhört lätt att komma hit (4).”*

Den fria bildningen är också öppen på det viset att det inte ställs några yttre krav eller ges några vitsord. *“Det som är så spännande med det här fältet är det att det finns ingen som betygsätter dig. Det finns inte de där uttalade kraven och den där konkurrensen som kanske ibland uppstår i skolan (4).”* Alla ska ha möjlighet att förverkliga sig själv. *“Möjligheter till utveckling... för alla och envar... utan att någon frågar varför. Man behöver inte söka in, utan att man behöver prestera så mycket (2).”* Här uttrycker en person en viss skepsis över väl man förverkligar öppenheten: *“Tyvärr så kanske det inte blir så i alla fall. Men alla är lika välkomna (4).”*

Till öppenheten och tillgängligheten hör vikten av den lokala förankringen, ”så då måste man ju genast tänka på att folk bor på ganska olika ställen (4)”. Det är viktigt att stöda det lokala – ”att bevara lokalsamhällets identitet ... Den här verksamheten bygger på närheten och det lokala (5).” Det statliga understödet möjliggör ett fritt bildningsarbete som är öppet för alla. ”Alltså, man kan leka med tanken, att vad skulle som hända om man skulle ta bort den här typen av verksamhet. Vad skulle hända då? Säkert skulle det födas någonting annat, men jag kan tänka mig att det skulle bli mycket mera elitistiskt (7).” Tillgängligheten består med andra ord också av låga priser. ”De som skulle ha råd skulle gå på den här typen av verksamhet [om priserna höjdes] (7).” ”Vi har en sådan prissättning att det ska vara möjligt, fast man har en svag ekonomi (4).”

Distans till omvärlden – dialog med allmänheten

Genom den nya tekniken har dialogen med användarna, de studerande eller kunderna – olika termer används av respondenterna – kunnat fördjupas. ”Ett resultat som vi har från det vi gjorde den här elektroniska utvärderingen, så det är det att vi har fått in mycket mera kursönskemål än vi fick tidigare då vi bara körde med blanketter (1).”

Denna kontakt till de studerande är något som poängteras upprepade gånger i intervjuerna. Det finns en tilltro till att det människorna själva önskar är det som är ändamålsenligt att förverkliga. Man vill få in kursönskemål för att så långt som möjligt bygga verksamheten på dessa. ”De kan jättelångt påverka själva vad som sker här (4).” ”En del [bildningsbehov] kommer ju via de här utvärderingarna, eller just önskemålen (5).” Det är också viktigt med direktkontakt med människor. ”Den bästa kontakten tycker jag man får om man kan på något sätt personligt vara i kontakt med de här människorna som man vill ha på kurs (6).” För att få kursdeltagare är det enligt respondenterna viktigt att följa med sin tid. ”Vi försöker alla trender, vi försöker ordna sådana kurser som massorna är intresserade av (6).” ”... det är viktigt att man försöker hela tiden tänka på: Vad sysslar folk med? Vad är det som är på gång (4)?” Då verksamhet baseras på människornas intressen ska den fria bildningen förhålla sig neutralt till dessa intressen. ”Och där löns det inte att ha några pekpinnar ... Det är nog bara helt enkelt att försöka se: Hur lever folk i dag? Vad finns det för behov (4)?”

Alla önskemål kan inte uppfyllas eftersom kursutbudet begränsas av realiteter: *”En sak som begränsar är ju personalens kompetens (1).”* Men personalen är också en viktig resurs vid utvecklandet av utbudet: *”... den här kunskapen om vad man behöver ... så att säga utveckla, den kommer fram i de här allmänna diskussionerna, som vi för här internt (2).”*

”Men – sedan är det förstås så, att alla behov inte uttrycks (1).” Därför ser informanterna också den pågående omvärldsanalysen som en viktig del vid utformandet av verksamheten för att kunna snappa upp sådant som inte uttrycks i kursönskemålen. *”Man har fingret i luften och känner varifrån det blåser. Vad händer i samhället? Vad är på gång? Vad skriver tidningarna? Också, hur utföll förra året? Vad upplever vi var för behov efter det (1)?”* En del av omvärldsanalysen består av att snekla på vad de andra organisationerna håller på med. *”Vad håller man på med vid andra [organisationer] (4)?”* *”Så ser vi ju i andras program i den mån vi hinner, därifrån får vi ju många idéer (5).”* En informant anser också att *”... det skulle finnas orsak ... att låta göra kartläggningar (8)”*.

Det är inte alltid så lätt att upprätta en dialog med allmänheten även om det skulle finnas en vilja. *”Allmänheten har svårt att se annonser tycker vi. Och jag vet inte varför. Men nog försöker vi på alla sätt och vis (5).”* Och alltid vill man det inte heller. *”Vi har försökt ... att det syns [på Facebook] att det är en organisation, att det syns att det är en formell kanal för information och inte en allmän tycka-till-sida (1).”*

Organisationen – medborgarna

Det kan tyckas självklart att organisationen ska finnas till för användarna, men i intervjumaterialet finns också exempel på diskurser som utgår från att det är viktigt att säkra organisationens fortlevnad. På ett allmänt plan konstaterar en informant att *”för vår del är vi ju alltid beroende av kursdeltagare, studerande, och statsbidrag för dem (6)”*. I materialet finns både en del argument som poängterar vikten av att institutionerna ska säkra sin fortlevnad och andra som utgår från att medborgarnas intressen och behov ska stå i första rummet.

Det verkar som om flera informanter upplever att många deltagare är det enda argumentet som behövs för att fortsätta som tidigare. *”Det har råkat sig att vi har fått mycket deltagare så vi har*

fortsatt lite på det sättet (7).” ”Skulle vi ha brist på deltagare så skulle vi ju kanske i högre utsträckning då försöka hitta på olika kurser som skulle locka [nya deltagargrupper] (1).” Kanske beror detta synsätt på att man upplever att pengarna styr allt. *“Jag skulle säga att allting har med pengar att göra när det gäller den här verksamheten som vi bedriver. Hur vi ska få medel att bedriva vår fria bildning och få tillräckligt med resurser för att bedriva en kvalitativt högklassig verksamhet inom vårt område (6).”*

Synen på verksamheten kan i många olika sammanhang präglas av den aktuella organisationsstrukturen och lagstiftningen. Detta får följder för vad som anses vara möjligt och omöjligt. *”Jag tänker konkret institutioner [då jag tänker på den fria bildningen]. Jag tänker arbetar- och medborgarinstitut, sommaruniversitet, folkhögskola, bildningscentralerna och -förbunden och så där (1).”*

Men organisationsstrukturen kan också ses som ett nödvändigt medel för att den fria bildningen ska kunna nå medborgarna. *”Det krävs lokala intressen och drivkrafter, för att kunna genomföra det fria bildningsarbetet. För det handlar också om fostran och bildning. Det handlar väldigt lite om neutralitet, istället mycket om det här att jag har någonting som jag vill ha ut och jag gör det här för alla, vi gör det på vårt sätt. Om man tänker sig, att man på något vis skulle ha en aktör [för allt fritt bildningsarbete] – tyvärr tror jag inte att det skulle fungera. Det är lite som att säga att varför skulle vi inte kunna ha ett enda politiskt parti i Finland? Vi har ju ett demokratiskt land, nog borde det ju fungera. Inte gör det det inte (2).”* De olika organisationsformerna möjliggör en levande fri bildning. *”Man skulle ju kunna ha en upprätthållare, till exempel. Men oavsett hur man gör så tycker jag att alla de här formerna behövs i alla fall (7).”*

En informant påminner om vad som borde vara det viktigaste: *”Man måste ju komma ihåg att allting som vi har är ju skapat för att det ska vara undervisning, inte för att det ska vara en organisation (3).”*

Individ – gemenskap

Av de motsatspar som redovisas i denna analys är kanske ytterligheterna *individ* och *gemenskap* som i praktiken är svårast att skilja åt. Bara för att en individ upplever personlig utveckling

behöver det inte ske utan social samvaro eller omvänt. Men det finns eventuellt en viss skillnad i om de sociala eller de individuella aspekterna betonas i argumentationen om verksamheten. Ett kännetecken för den fria bildningen är att man riktar sig till både individ och det sociala på samma gång: *“Det behövs ju definitivt den här typen av verksamhet för att folk på något vis ska ha en meningsfull fritid och kanske utvecklas som personer. Och sedan den här sociala biten är jätteviktig (5).”*

Den individuella utvecklingens betydelse inom det fria bildningsarbetet betonas i flera uttalanden. *“Att man ger möjlighet för folk att upptäcka sig själv och sina dolda talanger (5).”* *”Målet är uttryckligen att lära sig och växa och utvecklas som människa och att skaffa sig nya färdigheter och att bilda sig, om man kan säga så (9).”*

Flera av intervjupersonerna upplever att det fria bildningsarbetet har en uppgift i att skapa social växelverkan. *“[Den fria bildningen ska] ... erbjuda den där möjligheten till en mötesplats och en inläring i en social miljö, utveckling i en social gemenskap (1).”* *“Fritt bildningsarbete ... är att bry sig och ta ansvar ... det ökar känslan av gemenskap (2).”* Med social samvaro kunde man också förstå integreringen av invandrare, som de flesta nämner som en viktig uppgift. Eller mer generellt: *”[Den fria bildningen ska] förebygga marginalisering (8).”* En uppgift är att integrera invandrarna och att skapa mötesplatser för invandrare och för den övriga befolkningen – att skapa grunden för en gemenskap bland hela befolkningen. *”Det här hoppas vi mycket på ... att man får möta olika. Vi får mötas och samlas från olika kulturer (5).”*

Det sociala anknyter också till lokalsamhället: *“Också att på något vis stärka de här lokalsamhällena [är viktigt] (5).”* Det går också att utvidga tankegången till samhället i stort. *“Enligt mig har det fria bildningsarbetet en ganska stor betydelse i att – kanske lite överdrivet sagt – upprätthålla samhällsfreden (9).”*

4.3 Hur ser folkbildarna på framtiden?

Jag redogör nedan för möjliga framtidsutsikter utgående från intervjumaterialet. Jag använder mig av Salos (2004) indelning av den fria bildningens framtida utgångar: *utvecklingsstödande, funktionsbevarande och förändringsorienterad.*

Skillnaden mellan att vara utvecklingsstödande och funktionsbevarande är inte självklar. Jag definierar det utvecklingsstödande som att uppmana till förändringar som andra tagit initiativ till medan det funktionsbevarande är en mer konservativ hållning till förändring. Av dessa tre är den förändringsorienterade den kritiska hållningen, där den fria bildningen själv tar initiativ och gör ställningstaganden.

Utvecklingsstödande

Den fria bildningen vill fungera utvecklingsstödande, men det är inte alltid så lätt. Ett exempel är utvecklingen inom informations- och kommunikationsteknik. Så gott som alla informanter tar upp denna utveckling i något sammanhang och säger att det är viktigt för den fria bildningen att hänga med för att kunna erbjuda nya kunskaper. Men ofta uttrycker uttalandena en viss osäkerhet och också ett utanförskap. Det är inte lätt att veta vad som är på kommande. *“Det är säkert någonting där som är på kommande inom den snabba datavärlden (5).”*

Det traditionsbevarande behöver inte utesluta det utvecklingsstödande. *“Så om vi nu kommer ihåg att vi ska bevara tradition och kultur och sådana saker, det är viktigt, så måste man också hela tiden komma ihåg att den vuxna befolkningen kommer att ha annat behov av bildning [i framtiden] (4).”* Tvärtom kan man tänka sig att det traditionsbevarande är de facto utvecklingsstödande. En kännedom om de lokala eller nationella traditionerna och kulturen kan också bidra till nytänkande och inte bara tillbakablickande.

Funktionsbevarande

Ett sätt att se den fria bildningen som funktionsbevarande är då informanterna tar upp den fria bildningens något terapeutiska uppgift att vara en motpol till det hektiska arbetslivet. *“Det måste vara någonting sådant här, annars orkar ju inte folk överleva (5).”* Även om kanske tanken är god finns risken att den fria bildningen blir ett av verktygen som gör det möjligt att upprätthålla ett samhälle som kräver väldigt mycket av arbetstagaren. Denna hållning kunde också klassas som utvecklingsstödande.

Betoningen på att vara *“en bärare av kultur och traditioner (4)”* kan också ses som funktionsbevarande. Då slår den fria bildningen vakt om olika kulturarv och lokala särdrag som annars kanske skulle riskera att falla i glömska. På ett sätt kan detta ses som en förlängning av den finländska fria bildningens nationalistiska rötter. Jag syftar då på nationalism med fokus på kultur, inte samhälle. I intervjumaterialet betonar dock ingen direkt vikten av att framhålla den finländska kulturen och dess särdrag. I stället är man inom den fria bildningen mån om att vara en del av arbetet med integrationen av invandrare.

Förändringsorienterad

På direkta frågor om framtiden och kommande bildningsbehov ger informanterna i första hand förändringsorienterade svar. Men som ovan framkommit kan andra typer av framtidsscenarioer läsas mellan raderna i uttalanden som inte direkt behandlar framtiden.

Framtiden ser ut att föra med sig utmaningar som är svåra att överblicka. “Det kommande bildningsbehovet är väl det att vi lever i ett så komplext samhälle nu att människor inte har någon koll på vad som händer ... varken på den tekniska utvecklingen eller på den mentala sidan. Hur människans psyke förändras i samband med miljöförstörelsen och med alla de tekniska innovationer som vi utsätts för. Och att då lära, eller ska vi säga, göra människan medveten om vad som håller på att hända i vårt samhälle skulle kanske vara det framtida behovet. Men det är inte så lätt att komma åt det, för att vi inte vet hur – när vi själva är inne i den här enorma omvälvningen ... (6)”

Lagförändringar är något som en del informanter önskar sig för den fria bildningens del i framtiden. Dels är man inom olika organisationsformer missnöjd med de statsandelssystem som är gällande i dag, dels vill man över huvud taget se att den fria bildningen skulle garanteras ett starkare skydd för sin existens i framtiden. *“Det måste vara en lag som säger att de pengarna måste användas till bildnings- och kursverksamhet ... Inte finns det något annat sätt. Annars försvinner det nog (6).” “Den [fria bildningen] har i vårt utbildningssystem en väldigt undanskuffad roll, så där samhälleligt sett (2).”*

En del upplever osäkerhet inför framtiden. Det blir *”ännu tuffare tider ... konkurrensen hårdnar (6)”*. Det är inte heller lätt att riktigt veta vad de kommande bildningsbehoven kan vara. Överlag verkar intervjupersonerna ändå se med tillförsikt mot framtiden. De litar på den fria bildningens anpassningsförmåga, på kursönskemålen och på den egna förmågan att läsa tidens tecken. *“Förändringarna ser vi redan nu och vi ser när de kommer de här behoven. Det finns ingen spåkula och inte kan vi ta fram det, inte kan vi planera det tio år på förhand att så här ska vi agera 2020 (1).”* En del ser inte stora förändringar i sikte. *“Allting fortsätter ju som förut ... (3).”*

En hel del konkreta framtida bildningsbehov kommer upp i intervjuerna. Dessa kan tolkas som förändringsorienterade, under förutsättning att uppgifterna inte tas an för att fungera utvecklingsstödande eller funktionsbevarande. Först och främst är invandrarundervisning och att låta människor utveckla sin sociala kompetens bildningsbehov på kommande. *”Jag tror ju inte att den här språkinläringen för invandrare ... blir mindre. Det kommer att fortsättningsvis att vara väldigt viktigt (2).”* Några respondenter tror att den fria bildningen måste arbeta med att stärka de sociala banden. *“Men den sociala kompetensen – det är en sak där behoven kommer att öka (2).”* Ett uppgiftsområde handlar om att stöda människor som har för mycket eller för litet innehåll i sina liv. *“Å ena sidan är det de här människorna som jobbar halvt ihjäl sig och å andra sidan är det de här som har jättemycket tid över (7).”*

Tanken om att vara en motvikt till arbetslivets stress kunde också tolkas som förändringsorientering. Detta förutsätter att lugnet ges ett egenvärde och inte talar om det i förhållande till att orka i arbetslivet. *”Det har talats mycket om att framtidens kapital är tid och tysthet och stillhet. Jag känner kanske att det där finns någon slags nycklar också till framtidens bildningsbehov (9).”*

5 Sammanfattande diskussion och reflektioner

Folkbildningen uppstod under ett brytningsskede då nationalistiska tankar fick fotfäste och samhällsstrukturen industrialiserades. Då ansåg både nationalistiska och socialistiska rörelser att det fanns ett behov för folkbildning. Denna folkbildning hade en förändringsorienterad agenda – de nationalistiska ville skapa en nation och de socialistiska ville ena och bilda arbetarna. Dessa två rörelser bidrog till att skapa nya strukturer och sprida nya tankar som troligen inte annars hade fått spridning. Trots detta tycks den fria bildningen genom sin historia i Finland ändå ha haft två motsatta sidor. Den ideologiska renheten har ibland fått ge vika för praktiska åtgärder för överlevnad.

Samhället befinner sig enligt många (bl.a. Bauman, 1996; Beck, 1998; Giddens, 1997) som bäst i ett komplext brytningsskede där det enda säkra verkar vara osäkerheten. Det finländska fria bildningsarbetet har kanske inte en lika tydlig och självständig uppgift i detta brytningsskede som för dryga hundra år sedan. Visserligen är den fria bildningen inte knuten till läroplaner eller dylikt och kan därför fritt utforma sina ramar. Men det som friheten huvudsakligen används till på den senaste tiden är att lappa ihop utbildningsnätet (Niemelä, 1998). Den fria bildningen i dag slår alltså vakt om det välfärdssamhälle som byggts upp istället för att – som tidigare – radikalt vilja förändra samhället mot en ny riktning.

En central fråga i denna avhandling lyder: Finns det något vi kan lära oss av tidigare brytningsskeden med tanke på folkbildningens framtid? Det är en mångfacetterad fråga som inte kan få något entydigt svar. Den stora skillnaden ur den fria bildningens synvinkel är att det i dagens brytningsskede finns ett arv och en historia. I det förra brytningsskedet började verksamheten byggas upp i princip från grunden. I dag finns färdiga strukturer och en säkrad grundfinansiering. Den fria bildningen har en etablerad position i samhället och därför är utgångspunkten en annan – det finns något som måste försvaras och som kan förloras. I enlighet med den utbredda känslan av osäkerhet som karaktäriserar vår tid kan man dock fråga sig hur länge strukturerna och finansieringen finns kvar. Kanske är den säkraste vägen ändå den till synes osäkra – att aktivt söka nya möjligheter och uppgifter för verksamheten.

Man kunde fråga sig som Toiviainen (2002, 59–61): Blir en institutionaliserad idé reducerad till en frusen ideologi? Toiviainen menar att den verkliga bildningen inte kan knytas an till

institutioner och att en institutionaliserad idé inte är det samma som den ursprungliga idén. En tillbakablick mot den fria bildningens rötter bekräftar att det just handlar om en idé (eller flera idéer) som med tiden blivit institutionaliserad(e). Folkbildningen utgick från kritiska folkrörelser som fokuserade på problem på gräsrotsnivå (Salo, 2004, 48–49). Dessa kritiska folkrörelser, så som arbetarrörelsen, har nu blivit en del av samhället i form av exempelvis arbetarinstitutionen som nu vänder sig till den breda allmänheten. I dag uppkommer också kritiska folkrörelser, så som djurrättsrörelser (Tuomisto, 2002, 23–24). Dessa uppfattas inte som folkbildning och de uppkommer oberoende av folkbildningen (Salo, 2004, 117). Hur kunde dessa gräsrotsrörelser knytas an till folkbildning? Vill folkbildningen ens det?

Det verkar som om den fria bildningens roll har förändrats under dess över hundraåriga historia. Det fria folkupplysnings- och folkbildningsarbetet har kommit att utvecklas till en etablerad och till staten knuten verksamhet som inte längre strävar efter att radikalt förändra samhället. I stället strävar verksamheten till att stöda den samhällsstruktur som den fria bildningen deltog i att bygga upp. Detta väcker två huvudsakliga frågor. Är detta en medveten linje som den fria bildningen kommer att hålla fast vid även vid eventuella påtryckningar om att ändra sig? Ändå är den fria bildningen nöjd med denna stödjande linje?

5.1 Resultatdiskussion

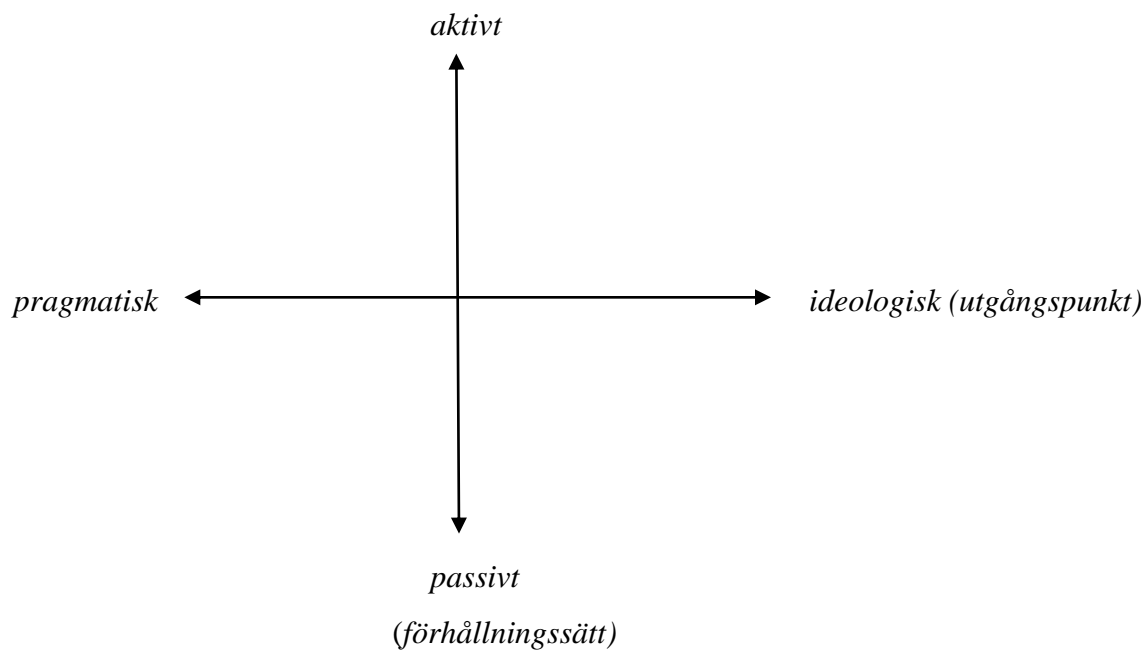
Övergripande verkar den fria bildningen positionera sig i dag mellan nytänkande och traditionsbevarande, öppenhet och slutenhet samt kritiskhet och anpassning. Synen på framtiden präglas av splittring. Å ena sidan tror man inom den fria bildningen att det finns stora utmaningar i framtiden, å andra sidan tror man att den fria bildningen kommer att fortsätta att kunna möta framtiden så som den gjort i över hundra år redan. Undersökningens resultat visar på att den fria bildningen i början av 2000-talet präglas av många olika tankar, idéer, intressen och strävanden. Verksamhetsområdet är ambivalent och mångfacetterat.

Nedan följer en sammanställning av de diskursiva motsatsparen som presenterades i resultatredovisningen (figur 4). Motsatsparen kan delas upp som framtidsbeskrivningarna i en pragmatisk (utvecklingsstödande, funktionsbevarande) eller en ideologisk (förändringsorienterad) fri bildning. På ett grundläggande plan har alla beskrivningar dessutom en aktiv och en passiv

förhållningsdimension beroende på hur de verksamma inom den fria bildningen förhåller sig till att utforma verksamheten och sin samhällseliga roll (figur 5).

<i>PRAGMATISK</i>	<i>IDEOLOGISK</i>
<i>traditionsbevarande</i>	<i>nyskapande</i>
<i>instrumentellt värde</i>	<i>egenvärde</i>
<i>neutral</i>	<i>värdebaserad</i>
<i>frivillig</i>	<i>uppsökande</i>
<i>staten styr</i>	<i>kreativiteten styr</i>
<i>öppet för alla</i>	<i>riktar sig till givna målgrupper</i>
<i>distans till omvärlden</i>	<i>dialog med allmänheten</i>
<i>organisationen</i>	<i>medborgarna</i>
<i>individ</i>	<i>gemenskap</i>

Figur 4. Resultatredovisningens motsatspar



Figur 5. De två dimensionerna i varje motsatspar

Ur ett idéhistoriskt perspektiv sett finns det två olika förhållningssätt till den fria bildningens utgångspunkter. Antingen utgår verksamheten från folkets behov eller så utgår den från ”de upplystas” kunskap som delges folket. I intervjumaterialet framkommer att informanterna först och främst utgår från att det är folket som ska uttrycka sina behov, även om motsatta diskurser också förekommer. Också i Sarjas (1994, 139) undersökning nämns den fria bildningens tradition att utgå från deltagarnas behov som en styrka. Men är det verkligen nog att enbart utgå från deltagarnas önskemål? Castrén ansåg (enligt Toiviainen, 2002) att den fria bildningen också ska ha en egen agenda och egna strävanden, eftersom medborgarna kanske kan ha nytta av och intresse för områden de själva inte kommer att tänka på att önska. Den fria bildningens uppgift är enligt Castréns definition från 1929 att *både* ”väcka och främja de vuxnas fria strävande till självfostran” (Sarja, 1994, 21).

Då folkbildningen växte fram var den ett medel i den nationalistiska kampen om att skapa en nation och höja denna nations välbefinnande (Tuomisto, 1991, 45–46). Är folkbildningen också i dag ett medel, men för något andra intressen, främst ekonomiska sådana? Åtminstone med utgångspunkt i intervjumaterialet går det inte att tala om en renodlad nationalism i samma bemärkelse som när folkbildningsrörelserna uppkom. Men är den fria bildningen med på att anamma vuxenutbildningens uppgift i det senmoderna, som enligt Salo och Suoranta (2002) är att utbilda globala konkurrenter och spelare i kunskapssamhället? På basen av intervjumaterialet verkar det som att den fria bildningen åtminstone delvis har anammat ett nytto- och resultattänkande. Ett kännetecken för den brytningstid då folkbildningen växte fram var den samhällsekonomiska omstruktureringen. Nu är vi också inne i en tid där nya ekonomiska strukturer växer fram genom globaliseringen. Kanske kommer den nordiska folkbildningen att ställas inför betydande omstruktureringar vare sig man vill det eller inte?

Enligt Korsgaard (1997, 233) innebar industrialismen ett epokgörande skifte då ny teknologi, ett nytt politiskt system, nya institutioner och nya kulturella former introducerades. Är denna aktuella brytningstid lika epokgörande? I intervjumaterialet finns uttalanden som påstår eller antyder att så är fallet. Den teknologiska utvecklingen är snabb och det är överlag svårt att blicka framåt. Det gäller att följa med sin tid enligt bästa förmåga. Salo (2004, 117) ser också likheter mellan dessa två brytningstider och anser att de båda kännetecknas av att en traditionell världsordning håller på att upplösas.

Enligt Rinne (1999, 107–109) är den fria bildningens postmoderna uppgift att lagra arbetskraft, roa och ge överlevnadskvalifikationer. Enligt intervjumaterialet är detta en ganska träffande beskrivning. I svaren betonas vikten av att det ska vara roligt att delta och att den fria bildningen ska fungera som en motvikt till ett hektiskt och krävande arbetsliv. Enligt Niemelä (2002) har det fria bildningsarbetet i Finland betonat verksamhetens seriösa sidor sedan 1960-talet. De sociala aspekterna ansågs vara enbart nöjen. Intervjumaterialet visar på denna punkt en klar attitydförändring. Det är många som lyfter fram vikten av att deltagarna i den fria bildningen ska erbjudas lärande och personlig utveckling i en social gemenskap, även om individens behov också lyfts fram tydligt. Även om det verkar finnas en poäng i Rinnes kanske något nedvärderande definition, så visar betoningen på det sociala att den fria bildningen ser sig som något mer än ett instrument i arbetsmarknadens tjänst.

Salo (2004, 9–10) anser att den fria bildningen kommer att möta vissa givna utmaningar i den senmoderna. En utmaning handlar om folkbildningens svårighet att vända sig till specifika målgrupper. Detta är något som informanterna aktualiserar i flera sammanhang, även om målet att finnas till för alla poängteras starkt. En annan utmaning enligt Salo (ibid.) handlar om att det saknas verksamhetsformer som skulle se människorna som del av en grupp och uppmärksamma det politiska. Den sociala dimensionen lyfts som sagt fram i intervjumaterialet, men den politiska dimensionen är mindre framträdande.

Något många av respondenterna i intervjumaterialet verkar anse är att flexibiliteten är en del av den fria bildningens natur. Denna flexibilitet nämner de flesta av informanterna i olika sammanhang. Flexibiliteten kan ha både för- och nackdelar. Fördelarna handlar om en förmåga att anpassa sig och inte stelt hålla fast vid gamla mönster. Nackdelarna igen kan innebära en osäkerhet om den egna identiteten. Kan enbart flexibilitet räcka som definition av vad man är? Och är det fria bildningsarbetet verkligen så flexibelt som det utger sig för att vara?

Finns det då något man kan få lärdom av då man ser tillbaka på tiden för folkbildningens uppkomst? Exempelvis Gustavsson (1991) anser att folkbildningen har att vinna på att återvända till och studera sina rötter. Med tanke på vilken betydande roll folkbildningen har haft i att bygga upp den demokratiska och jämlika nordiska välfärdsstaten tror jag att det finns mycket att ta

lärdom av ur historien. Genom att ha kännedom om sina djupa rötter och sin rika historia kan den fria bildningen legitimera och också omdefiniera sin roll i framtiden.

Enligt Korsgaard (1997, 21) är intresset för vuxenutbildning speciellt stort vid brytningstider. I ljuset av informanternas svar verkar intresset för fri bildning vara svalt åtminstone från statsmaktens sida. Håller den fria bildningen på att falla i skymundan och intresset för annan vuxenutbildning att ta över? Är folkbildningsverksamheten som vi traditionellt känner den genom de etablerade organisationsformerna kapabel att möta morgondagens bildningsbehov? Det finns trots allt fog att tro att den fria bildningen kan hitta sin plats i framtiden. Jag tror att en förutsättning är att ha kunskap om verksamhetens bakgrund samtidigt som blicken riktas fördomsfritt framåt. Det är ett problem om den fria bildningens värdegrund vattnas ur och institutionernas fortlevnad får ett egenvärde (Toiviainen, 2002, 91–92). Det finns en hel del frågeställningar som denna avhandling lämnar öppna. En vilja att överväga de olika frågeställningarnas relevans och att diskutera dem är åtminstone en början – som troligen dessutom kan leda väldigt långt.

5.2 Metoddiskussion

Diskursanalysen som forskningsmetod gav mig möjligheter att reflektera över intervjumaterialet och att så att säga läsa mellan raderna. Vilka gränser sätter givna argument upp för vad som är möjligt? Vad blir beundransvärt och vad blir förkastligt om man talar på ett visst sätt? Intervjuerna visade sig vara ett ändamålsenligt sätt att samla in tankar och argument om den fria bildningen för en diskursanalys. Men med tanke på att diskursanalysen bygger på social konstruktionism kunde exempelvis fokusgruppintervjuer ha varit en ännu intressantare datainsamlingsmetod. I en sådan situation skulle diskurserna troligen vara mer naturliga än de är i den konstruerade intervjusituationen.

Under transkriberingens gång slog det mig ofta att jag kunde ha ställt tilläggsfrågor i en mängd olika sammanhang som eventuellt hade fördjupat min förståelse. För att arbetet inte skulle svälla ut hur mycket som helst, skulle det ha krävts ett mindre antal intervjuer om jag skulle ha gått mer i på djupet. Slutresultatet är alltså att min insamlingsmetod är en slags kompromiss mellan djup

och mångfald. Det var intressant att lägga märke till vad informanterna vill aktualisera – trots att de fick tämligen lika intervjufrågor är fokus i svaren mycket olika lagda.

Själva intervjusituationen är mycket intensivt bundet till den specifika tiden och platsen. Det är krävande att lyckas vara en lyhörd lyssnare som intervjuare och samtidigt klara av att behålla fokus på undersökningens kärnämnen för att kunna styra tillbaka diskussionen till det ursprungliga intresset om intervjupersonen kommer in på sidospår i sina resonemang. Risken finns att man som intervjuare fångas in i intervjupersonens intressanta skildringar av sådant som inte är direkt relevant för undersökningen och därmed leds till att ställa irrelevanta följdfrågor. Ibland lämnade jag med vett och vilje bort problematiserande följdfrågor, eftersom jag tänkte att jag nöjer mig med den argumentation som intervjupersonen självmant lyfter fram. Men sett i efterhand skulle det ha kunnat ge en större mångfald i argumenten och ett mer omfattande djup i mitt material om jag förhållit mig mer kritiskt mot intervjupersonernas spontana svar.

Diskursanalys är en intressant och utmanande forskningsmetod. Det är inte lätt att försöka identifiera olika diskurser och analysera dem djuplodande. Men slutresultatet känns givande. Diskursanalysen är ett medel att öppna upp för diskussioner om hur de egna verksamhetsförutsättningarna skapas genom att olika diskurser etableras.

Ett centralt antagande i diskursanalytisk forskning är att forskaren inte kan vara objektiv och inte kan lösgöra sig från sina egna diskurser. Forskarens uppgift i diskursanalys är inte att söka absoluta sanningar utan att reflexivt studera olika sätt att tala och argumentera. Detta går att se som både diskursanalysens styrka och svaghet. Det går att kritisera diskursanalysen för att vara meningslös eftersom forskaren inte försöker ställa sig vid sidan om sitt forskningsobjekt för att beskriva det. Men detta är också diskursanalysens styrka – forskaren utnyttjar sin reflexiva förmåga för att visa på hur gränser dras, sanningar etableras och hierarkier skapas genom samtalsverkligheter.

I min studie har jag medvetet fokuserat på likheterna de olika organisationsformerna emellan. Om jag hade valt att sätta fokus på olikheterna skulle sådana också ha funnits. Frågan är om skillnaderna är tillräckligt betydande för att beaktas i någon större utsträckning. I denna

avhandling har antagandet varit att så inte är fallet – de förenande faktorerna inom det fria bildningsarbetet är mer betydande än de åtskiljande.

Det finns så många aspekter att ta i beaktande och så många spår att följa i ett material att det är omöjligt att göra en uttömmande analys på ett material (Taylor, 2001, 39). Därför finns det alldeles säkert en hel del poänger i materialet som jag inte kunnat ta med eller som jag inte skulle ens ha kunnat se på grund av mina begränsade diskurser och min specifika förståelsehorisont. Jag vill påpeka att de resultat jag redovisar visar ger endast en bild av den fria bildningen. Det är ett mångfacetterat och svärfångat fält som behandlas här och jag gör inte anspråk på att sitta inne med den enda sanningen. En hel del av mina grupperingar och tolkningar i resultatdelen kan säkerligen diskuteras. Men detta är ett försök bland andra till att förstå vad det fria bildningsarbetet riktigt går ut på i början av 2000-talet.

5.3 Förslag för fortsatt forskning

Förslag för fortsatt forskning som framkom vid litteraturläsningen var behovet av forskning med fokus på mikroperspektivet (Salo, 2004, 71–72). Fortsatt forskning kunde exempelvis fokusera på att kartlägga och förstå hur den konkreta verksamheten tar sig uttryck och hur det fria bildningsarbetets verksamhet kan förstås från den synvinkeln. Hur undervisar lärarna inom den fria bildningen? Hur förstår de sin uppgift? Ändå hur förstår deltagarna sitt deltagande? Vilka är de bakomliggande motiven för undervisandet respektive deltagandet? Finns det skillnader i hur lärare eller rektorer uppfattar den fria bildningen i jämförelse med hur deltagarna, folket, ser på samma verksamhet?

Det kunde vara intressant att göra en komparativ studie, exempelvis genom att jämföra de nordiska länderna ur antingen lednings-, lärar- eller deltagarperspektiv. Hurdana skillnader finns det mellan hur folkbildningen förstås i de olika nordiska länderna? Ännu ett förslag till fortsatt forskning är att göra någon form av komparativ studie mellan den nordiska folkbildningen och andra former av folkbildande verksamhet exempelvis i andra europeiska länder eller varför inte på en annan kontinent.

Ett annat intressant framtida forskningsområde är folkbildning i ett genusperspektiv (Granö & Wallén, 2003). Hur kommer det sig att folkbildningen lockar till sig en övervägande majoritet av kvinnor? Varför deltar inte männen?

Toiviainens (2002) tio visioner för det fria bildningsarbetet visar också på en del framtida intressanta forskningsområden. Här ställer jag några frågor som inspirerats av Toiviainens vision: På vilket sätt bidrar den fria bildningen till jämlikheten i samhället? Hur tar sig den sociala aspekten uttryck i verksamheten? Känner lärare och anställda inom det fria bildningsarbetet till idéströmningar och ideologier bakom verksamheten eller ser de sig mer som utbildningsarrangörer? Finns det en uppdelning i folkbildningsideologer och utbildningsarrangörer inom det fria bildningsarbetet?

Referenser

- Aaltonen, R. (1991). Fennomaanit kansansivistystyössä: Vapaan kansansivistystyön synty Suomessa. Ingår i *Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja*. (s. 10–29) Helsinki: Kansanvalistusseura
- Alanen, A. (1985). *Johdatus aikuiskasvatukseen*. Helsinki: Yleisradio
- Alanen, A. (1986). *Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen 23/ 1986. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja*. Tampere: Tampereen yliopisto
- Bauman, Z. (1996). *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino
- Beck, U. (1998). *Risksamhället. På väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005a). Diskursanalys. Ingår i Bergström, G. & Boréus, K. (red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (s. 305–362) Lund: Studentlitteratur
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005b). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. Ingår i Bergström, G. & Boréus, K. (red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (s. 9–42) Lund: Studentlitteratur
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos

- Granbacka, M. (2007). *Det fria bildningsarbetet vid medborgarinstitut – exemplifierat med Pedersöre Medborgarinstitut*. Avhandling pro gradu. Åbo Akademi
- Granö, M. & Wallén, B. (2003). *Bli någon eller något? En finlandssvensk folkbildningsodysseé*. Helsingfors: Svenska folkskolans vänner
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Gustavsson, B. (2003). *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Herberts, K. (2010). *FRISBI-utredningen 2010. En analys av framtida utmaningar och nya strukturer inom det fria bildningsarbetet i Svenskfinland*. Vasa: Bildningsforum rf
- Jokinen, A. (1999). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioon. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. (s. 37–53) Tampere: Vastapaino
- Jokinen, A. & Juhila, K. (1999). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. (s. 54–97) Tampere: Vastapaino
- Juhila, K. (1999). Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. (s. 201–232) Tampere: Vastapaino
- Karjalainen, E. & Toiviainen, T. (1984). *Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet*. Helsingfors: Weilin+Göös
- Karlebynejdens institut,
www.kokkola.fi/opetus_ ja_koulutus/kokkolan_seudun_opisto/sv_SE/kokkolan_seudun_opisto
(25.9.2011)

- Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset, Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. Köpenhamn: Gyldendal
- Korsgaard, O. (2002). Kansanvalistus kansallisessa ja globaalissa kansalaisyhteiskunnassa. Ingår i Sallila, P. & Niemelä, S. (red.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura (s. 56-71)
- Kumpulainen, T. (toim.) (2008). *Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2006*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:22
- Lagen om fritt bildningsarbete (632/1998), www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980632 (2.2.2011)
- Lang, T. (2011a). *Myttisestä sankarirehtorista opistoäidiksi ja manageriksi. Sukupuolen näkökulma kansalais- ja työväenopiston johtajuuteen*. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 235
- Lang, T. (2011b). Naiset ja kansansivistyksen suuri kertomus. Ingår i *Aikuiskasvatus 1/2011* (s. 45–48)
- Løvlie, L. (2003). The promise of Bildung. Ingår i *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. (s. 151–170) London: Blackwell Publishing
- Mörk, Annika (2010). *Det fria bildningsarbetets roll och uppgifter. En deskriptiv studie av det fria bildningsarbetets historia och framtid*. Avhandling pro gradu. Åbo Akademi
- Niemelä, S. (1998). Vapaan sivistystyön kolme tehtävää. Ingår i *Aikuiskasvatus 3/98* (s. 218–227)
- Niemelä, S. (2002). Kansansivistyksen kadottaminen. Ingår i *Aikuiskasvatus 2/2002* (s. 84–91)

- Nordenbo, S. E. (2003). Bildung and the Thinking of Bildung. Ingår i *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. (s. 25–36) London: Blackwell Publishing
- Pellinen, P. (2001). *Aikuiskasvatusken ammatillistuminen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:68
- Poikela E. & Silvennoinen H. (2010). Vapaa sivistystyö: tarve, tehtävä ja hyöty Ingår i *Aikuiskasvatus 3/2010* (s. 206–212)
- Rinne, R. (1999). Koulutususkosta oppimiskokoon (s. 90–115). Ingår i *Kasvava aikuinen*. Helsinki: Yleisradio
- Sallila, P. (2004). Johdannoksi. Ingår i *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. (s. 7–16) Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura
- Salo, P. (2004). *Vilken utgång – folkbildning? Texter om folkbildningens identitet och framtid*. Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi nr 6 2004
- Salo, P. & Suoranta, J. (2002). *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Sarja, J. (1994). *Fritt bildningsarbete i Svenskfinland – en utvärderande lägesbeskrivning*. Österbottens högskola. Pedagogiska institutionen. Pedagogiska rapporter nr 5/1994
- SBO (Samordande bildningsorganisationerna rf), *VSY:n visio 2010*.
www.vsy.fi/index.php?k=11461 (30.12.2010)
- Sihvonen, J. (1990). *Onko vapaat sivistystyöt tehty? Opistotoiminnan kriittisiä kysymyksiä*. Helsinki: Kansalais- ja työväenopistojen liitto
- Sihvonen, J. (1996). *Sivistystä kaikille vai valituille? Kansalaisopistotoiminnan kehitys vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluun*. Tampere: Tampereen yliopisto

- Suoninen, E. (1999). Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa *Diskurssianalyysi liikkeessä*. (s. 17–36) Tampere: Vastapaino
- Suoranta, J. (2002). Sivistyksellisen aikuiskasvatuksen mahdollisuudet eilen, tänään ja huomenna. Ingår i P. Sallila & S. Niemelä (red.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa*. (s. 207–230) Helsingfors: BTJ Kirjastopaino Oy
- Taylor, S. (2001). Locating and Conducting Discourse Analytic Research. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (reds.) *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. (pp. 5–48) London and Milton Keynes: Sage Publications and the Open University
- Toiviainen, T. (2002). *Vapaa sivistystyön visiot. Castrénilaista laatuviiniä uusissa tammitynnyreissä*. Helsingfors: Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto
- Tuomisto, J. (1991). Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. (s. 30–69) Ingår i *Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaa sivistystyön XXXII vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Tuomisto, J. (1999). Kansanliikkeestä koulutukseksi (s. 70–89). Ingår i R. Grönstrand (red.). *Kasvava aikuinen*. Yleisradio Oy
- Tuomisto, J. (2002). Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä – uudet tehtävät ja vaatimukset. Ingår i P. Sallila & S. Niemelä (red.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa*. (s. 23–55) Helsingfors: BTJ Kirjastopaino Oy
- Tuomisto, J. (2004). Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko joitain? Ingår i *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. (s. 49–83) Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura
- Tøsse, S. (2005). *Folkeopplysning og vaksenopplæring. Idear og framvekst gjennom 200 år*. Oslo: Didakta Norsk Forlag

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund:
Studentlitteratur

Underlag för diskussion med folkbildarna i vasanejden

Hur såg det gångna läsåret utför dig och din organisation?

Ändå vilka är utsikterna för det kommande läsåret?

Vad är man till för?

Vad är fritt bildningsarbete för dig?

Finns det något som inte kan kallas fri bildning?

Hur kunde man definiera vad fri bildning är (i relation till andra aktörer inom vuxenutbildningsfältet)?

Vilka är den fria bildningens två främsta uppgifter i det nuvarande samhället?

Ändå vilken är den egna organisationens specifika uppgift?

Hur kan/bör man utvärdera och utveckla sin verksamhet?

Vem är man tillför?

Vad baserar sig kurstutbudet på?

Hur hittas ”behoven”?

Vem definierar bildningsbehoven? Vem borde göra det?

Hur nå sådana människor som inte redan är aktiva deltagare?

Vilka medel ska/kan det fria bildningsarbetet använda för att aktivera medborgare som självmant inte söker sig till folkbildande verksamhet?

Hur ser man på framtiden?

Vilka är morgondagens bildningsbehov? (Vilka kurs typer är inte aktuella längre?)

Hur kunde den fria bildningen använda sig av sociala medier? (Presentera sig och/eller medverka?)

Hur kunde fria bildningsfältets organisationsstruktur se ut i framtiden? Vilka är alternativen till den nuvarande strukturen?

Hur ser man på samarbetet inom ramen för det fria bildningsarbetet?

Har ett utökat samarbete något att ge till det fria bildningsfältet?

Vilka institutioner skulle vara potentiella samarbetspartner för er del?

Vilken typ av samarbete kunde vara gynnsam? Bör något undvikas?

Hur ska jämlika bildningsmöjligheter kunna garanteras i framtiden? (med tanke på försämrad kommunal ekonomi, KSSR, avbefolkning...)

Slutligen: Reflektera tillbaka över intervjun. Var något av ämnena känsligt? Finns det något som jag speciellt borde beakta vid rapporteringen?

Bilaga 2

Alusta keskustelulle Vaasan seudun vapaan sivistystyön toimijoiden kanssa

Minkälainen kulunut lukuvuosi oli sinun ja organisaatiosi kannalta?

Entä mitkä ovat näkymät tulevalle lukuvuodelle?

Mitä varten ollaan olemassa?

Mitä vapaa sivistystyö on sinun mielestäsi?

Onko jotain, mitä ei voisi kutsua vapaaksi sivistystyöksi?

Miten vapaan sivistystyön voisi määritellä (suhteessa muihin toimijoihin aikuiskasvatuskentällä)?

Mitkä ovat vapaan sivistystyön kaksi merkittävintä yhteiskunnallista tehtävää nyky-yhteiskunnassa?

Entä mikä on erityisesti teidän organisaationne tehtävä?

Miten toimintaa voisi/tulisi arvioida ja kehittää?

Ketä varten ollaan olemassa?

Mihin kurssitarjonta perustuu?

Miten ”tarpeet” löydetään?

Kuka määrittelee sivistystarpeet? Kenen kuuluisi määritellä ne?

Miten tavoittaa ihmisiä, jotka eivät jo ole aktiivisia osallistujia?

Millä tavoin vapaa sivistystyö voi tai miten pitäisi menetellä, jotta ne kansalaiset, jotka eivät oma-aloitteisesti hakeudu vapaan sivistystyön toimintaan saataisiin aktivoitua?

Miltä tulevaisuus näyttää?

Mitkä ovat huomisen sivistystarpeet? (Mitkä kurssityypit eivät ole enää ajankohtaisia?)

Millä tavoin vapaa sivistystyö voisi hyödyntää sosiaalisia medioita? (Esittäytyä ja/tai osallistua?)

Miltä vapaan sivistystyön organisaatorakenne voisi näyttää tulevaisuudessa? Mitkä ovat vaihtoehdot nykyiselle rakenteelle?

Miltä yhteistyö vapaan sivistystyön kentällä voisi näyttää?

Onko laajennetulla yhteistyöllä mitään annettavaa vapaan sivistystyön kentälle?

Mitkä instituutiot voisivat olla mahdollisia yhteistyökumppaneita teidän osaltanne?

Minkälainen yhteistyö voisi olla antoisaa? Pitääkö jotakin välttää?

Miten sivistyksellinen tasa-arvo voidaan taata tulevaisuudessa? (huonontunut kunnallinen talous, PARAS-hanke, maaseudun autioituminen jne. huomioon ottaen)

Lopuksi: Mieti käytyä keskustelua. Oliko jokin aihe arka? Onko jotain, mitä minun pitäisi erityisesti huomioida raportoinnissani?