

2025:2

doi: 10.63310/edu.2025.2.54831

Pandemin som strålkastare — Skörhet, samspel och (o)självständighet som deltagarideal i folkhögskolan

Alexandra Söderman

Göteborgs universitet
<https://orcid.org/0009-0001-9385-4886>
alexandra.soderman@gu.se

Filippa Millenberg

Linköpings universitet
<https://orcid.org/0009-0002-3386-3956>
filippa.millenberg@liu.se

This article focuses on the participant ideals that emerged in the Swedish *folkhögskola* (adult education folk high school) during the COVID-19 pandemic, when most of these schools' activities transitioned to distance learning following the restrictions imposed by the Public Health Agency of Sweden. The study is based on empirical material from two different studies conducted during this period. One study employed an ethnographic method, while the other included surveys and focus group interviews with teachers. The aim is to examine the student participant ideals that emerge in adult education folk high school teachers' accounts of their work during the pandemic, guided by the following research question: *What participant ideals emerge in folk high school teachers' accounts of their work during the COVID-19 pandemic and around which values do these take shape?* Drawing on concepts from Pierre Bourdieu, the study analyses the representations and ideals that appear in teachers' statements about course participants in relation to the pandemic. The results show that values such as fragility and ability to interact were largely recognized as symbolic participant capital by teachers during the pandemic, whereas independence was both recognized and misrecognized. The study contributes both to research on adult education folk high schools during the pandemic and to research on student participant ideals in these schools.

Keywords: Bourdieu, COVID-19 pandemin, digital undervisning, folkhögskola, studentideal.

224

Received 16 Feb 2024; Accepted 28 Apr 2024; Published 3 June 2025



© The author(s). This is an Open Access article, distributed in accordance with Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Inledning

Det brukar sägas att ”i nöden prövas vännen”, och under pandemin prövades verkligen den svenska folkhögskolan genom övergången till distansbaserad undervisning – en förändring som i hög grad bröt med folkhögskolans starka tradition av och värnande om det fysiska mötet (jfr Millenberg, 2023). För folkhögskolans del kan coronapandemin förstås som en period av diskontinuitet, och kan utifrån det antas blottlägga också bakomliggande ideal och värderingar som inte blir synliga ”i vanliga fall” (jfr Bengtsson, 2019; Bengtsson & Flisbäck, 2020). Dessa ideal menar vi är särskilt intressanta att rikta fokus mot i relation folkhögskolan eftersom denna skolform bland annat präglas av att vara relativt befriad från den typ av artikulerade ideal som finns i traditionell utbildning. Därmed utgör pandemin en sådan avgränsad tidsperiod som kan beskrivas som ett så kallat kritiskt moment (Boltanski & Thévenot, 1999), vilket i sin tur kan tjäna som utgångspunkt för att rikta ljuset mot ideal som inryms i och omgärdar en annars fri och frivilligt präglad utbildningsform.

Med utgångspunkt i två studier genomförda under pandemin (Folkbildningsrådet, 2021; Millenberg, 2023) är syftet med denna artikel att analysera vilka deltagarideal som framträder i folkhögskollärares utsagor om sitt arbete under coronapandemin. Följande forskningsfråga adresseras:

- Vilka deltagarideal framträder i folkhögskollärares utsagor om sitt arbete under coronapandemin, och kring vilka värden tar dessa form?

Bakgrund och forskningskontext

Att rikta fokus mot deltagarideal handlar i hög grad om att söka förklara de kulturella föreställningar om ”det önskvärda” som bärs upp i relation till en specifik utbildning (Wong & Chiu, 2021). Olika utbildningsformer och -praktiker kan alla förstås som bärare av sina egna specifika student- eller elevideal som tar form i skärningspunkten mellan uttalade och outtalade förväntningar (Wong & Chiu, 2021; Wong et al., 2023). Eftersom folkhögskolan till skillnad från barn- och ungdomsskolan, annan vuxenutbildning och universitet är relativt befriad från styrande dokument, så saknar den i hög grad den typ av formaliserade riktlinjer som (åtminstone delvis) artikulerar och anger riktning för det lärande som utbildningen förväntas mynna ut i. Denna frihet brukar diskuteras som en bärande del av folkhögskolans historiska och organisatoriska särart, som tillsammans med

avsaknaden av betyg och folkhögskolans starka förankring i den skandinaviska folkbildningstraditionen gör verksamheten unik i en svensk kontext (Gustavsson, 1991; Runesdotter, 2010). Det pedagogiska mötet är en central dimension av hur dessa ideal mer konkret omsätts i folkhögskolans undervisningspraktik, vilken i sin tur tar spjörn i berättelser om den svenska demokratins framväxt (Gustavsson, 2009; Millenberg, 2023; Paldanius & Alm, 2009; Paldanius, 2014). Sammantaget innebär det att folkhögskolan trots allt framstår som påtagligt traditionstyngd och närmast ”marinerad” i mer eller mindre uttalade värderingar (Feje et al., 2021).

Samtidigt framstår folkhögskolas i tidigare forskning ofta som något som kan passa alla efter behov (se Andersén, 2011), även om vissa utbildningar tycks attrahera vissa specifika deltagare (se Nylander, 2014). I en studie av Nylander och Östlund (2018) framgick exempelvis hur deltagarunderlaget förändrats under tjugoförårsperioden 1997–2016, så att allmän kurs blivit mer jämn i könsfördelningen medan särskild kurs kommit att utmärka sig som påtagligt kvinnodominerad (om än med visst undantag beroende på inriktning). I allmän kurs ökar unga deltagare under perioden, och på särskild kurs ökar i stället äldre deltagare. Med referens till Larsson (2005b) skriver Nylander och Östlund att förändringar i vilka som utgör folkhögskolans målgrupp utgör ett ”institutionellt signum”. Ett annat tema i forskningen om deltagare är vilka motiv som omgärdar valet att gå på folkhögskola. I en studie av Fürst och Nylander (2020) studeras exempelvis hur deltagare på särskild kurs motiverar sitt val av specifikt konstnärliga studier. I artikeln framkommer argument som att folkhögskolestudier ses som 1) språngbräda för en blivande konstkarriär, 2) som en unik erfarenhet präglad av en särskild form av kreativ process, och 3) som återhämtning efter en tuff period i livet.

I det senare fallet framstår folkhögskolan som ett alternativ utan samma slags press som mer formella skolformer (se Paldanius, 2014; Hugo & Hedegaard, 2021). I viss empiri tycks folkhögskolan närmast ha en terapeutisk funktion i det egna livet – det är ger möjlighet att bygga upp självförtroende i en pedagogisk verksamhet där lärarna stöttar på ett personligt vis (Paldanius, 2014). Paldanius beskriver också hur folkhögskolans klassrumspraktik tycks fostra ett visst diskussionsklimat där exempelvis starka åsikter hanteras inom gruppen genom nyfikna frågor och andra infallsvinklar. Han beskriver det metaforiskt som att åstadkomma en känsla för spelets regler på ett sätt som gör folkhögskolans frihet relativ. Det kan i sin tur knytas till betydelsen av tydliga och styrande men individanpassade strukturer i den pedagogiska praktiken vilka har identifierats

EDUCARE

som centrala för deltagare med exempelvis tidigare skolmisslyckanden. Samtidigt kan en tydlig styrning av studierna krocka med lärares och rektors idéer om eget ansvar och självständighet i linje med folkbildningens grundprincip om att det ska vara ”fritt och frivilligt” (Hugo et al., 2019). Deltagarna har samtidigt identifierats som en viktig styrande faktor i undervisningen och som därigenom bidrar till en dynamisk plats. Det handlar dels om att deras deltagande kan innefatta flera bildningsprojekt parallellt, dels om att kursdeltagare och lärare försöker påverka varandras bildningsprojekt (Berndtsson, 2000).

När det gäller distansbaserad folkhögskola, alltså före pandemin, framstår den i viss mån som undantagen från särartsdiskussionen. I tidigare studier (se Stålhammar, 2011) framstår snarare hur folkhögskola på distans i bästa fall betraktats som ett ”näst bästa”-alternativ för grupper som annars skulle riskera att inte kunna gå på folkhögskola alls; som ensamstående föräldrar, invandrare, invånare i glesbygd. Det som i sammanhanget tycks stå på spel är själva folkhögskolemässigheten, och farhågan som framträder genom tidigare studier är risken att folkhögskola utvecklas till att bli ”Hermods” eller vilken brevkurs som helst. Också distansbaserad folkhögskoleverksamhet tycks alltså blottlägga vissa gränser för folkhögskolans frihet. Bortom talet om undervisning som utgår från varje enskild deltagare, går det därmed att ana att det trots allt finns vissa institutionella förväntningar på vad som utgör den önskvärde folkhögskoledeltagaren, vilket följaktligen gör föreliggande studie till ett möjligt kunskapsbidrag.

Teoretisk ansats

När vi i denna artikel intresserar oss för deltagarideal i den svenska folkhögskolan är det för att uppmärksamma värden i form av tillgångar – symboliska eller förkroppsligade – som möts av erkännande under den avgränsade tidsperiod som utgjordes av coronapandemin och de restriktioner som följde på den. Analytiskt lånar vi begrepp och perspektiv från sociologen Pierre Bourdieu, framför allt hans teoretisering kring symboliskt kapital som öppnar för att uppmärksamma värden och betydelser som avgörs i specifika sociala kontexter. Symboliskt kapital är därmed snarare ett analytiskt sökljus, än ett begrepp med på förhand definierat innehåll. ”Kapital” är heller inte en fråga om värde i ekonomiska termer, utan avser de kontextbundna tillgångar som får sitt värde av att de möts av erkännande och därmed går att växla in till en viss position i ett specifikt sammanhang (se Broady, 1998), som här avgränsas till folkhögskolan under pandemin. Det vi intresserar oss för är kan således vara exempelvis erfarenheter eller ägodelar, men

också olika sätt att uttrycka sig eller föra sig. Det som i bourdieuska termer kan beskrivas som förkroppsligat kapital, eller ett visst habitus (Bourdieu, 2000).

Enligt Bourdieu (1977) innefattar habitus en känsla för de sociala ritualer som formar det som för individen framstår som naturliga val eller sätt att agera i en viss kontext. Det kan även innefatta en viss stil, ett sätt att prata eller att göra livsval, och där vissa av dessa sätt framstår som självklara medan andra inte gör det. I denna artikel hjälper detta synsätt oss att uppmärksamma vad folkhögskolans lärare erkänner som symboliska tillgångar hos sina deltagare. Det handlar alltså inte om specifika attribut, utan om lärarnas uttryck för erkännande eller mis-erkännande (misrecognition) gentemot sina deltagare. Habitus-begreppet bidrar därför till att förstå hur folkhögskolans kultur formas av val som ingen gör aktivt, då alla agerar utifrån sitt habitus och de värden som i det aktuella sammanhanget anses vara naturliga, rimliga och förnuftiga. Detta innebär också en särskild känsla för "spelet", där vissa värden och hierarkier reproduceras (Bourdieu, 1977). Genom detta perspektiv kan vi också analysera hur folkhögskolans kultur byggs upp. I enlighet med Bourdieu (1990, 2000) diskuterar Ivermark och Ambrose (2021) hur habitus tenderar att förstärkas över tid, eftersom människor främst söker sig till miljöer där de känner sig hemma, där deras habitus inte ifrågasätts eller påverkas. Detta gör det särskilt intressant att studera habitus i folkhögskolans kontext, eftersom denna utbildningsform präglas av ideal om tillgänglighet och inkludering, och av att vara en plats för bildning utifrån individens egna förutsättningar. Det paradoxala här är att vissa habitus kan uppfattas som symboliskt kapital och erkännas av folkhögskolan, vilket skapar en potentiell spänning gentemot idealen om lika värde och tillgänglighet.

Metod och material

I denna artikel tillämpas en blandad kvalitativ metodansats där det empiriska materialet härrör från två olika studier. Den ena är en etnografisk studie om folkhögskolan som mötespraktik som oplanerat delvis kom att äga rum under pandemin (Millenberg, 2023). I denna studie ingår enbart material från den aktuella perioden. Den andra är en enkät- och intervjustudie som explicit undersökte folkhögskollärares perspektiv på sitt arbete under pandemin (Folkbildningsrådet, 2021). Det sammantagna material som denna artikel baseras på är därmed brett, varierat och består bland annat av fylliga empiriska beskrivningar (Geertz, 1991; Hammersley & Atkinson, 2007).

Tabell 1.

Översikt över insamlad empirisk material, uppdelat efter materialtyp, omfattning och insamlingstidpunkt.

Typ av material	Materialets omfattning	Tidpunkt
Fältobservationsanteckningar	Ca 270 A4-sidor digitalt, samt ca 50 A5-sidor handskrivet i anteckningsböcker.	Våren 2019, 12 dagar. Hösten 2019, 65 dagar. Våren 2020, 27 dagar.
Inspelade och transkriberade semi-strukturerade intervjuer med enskilda lärare	8 intervjuer med lärare á 40–75 min.	Våren 2019, våren 2020
Inspelade och transkriberade fokusgruppsintervjuer	2 fokusgruppsintervjuer á 120 min	Hösten 2020
Enkätmaterial	398 enkätsvar från 149 folkhögskolor	Hösten 2020

Utifrån de krav på information, samtycke och konfidentialitet som regleras av Vetenskapsrådet (2002) har samtliga informanter fått information om och samtyckt till att delta i studierna. Alla citat och namn på platser och personer har också anonymiserats för att skydda den enskildes integritet. För en mer utförlig forskningsetisk diskussion samt metodbeskrivning, se respektive studie (Folkbildningsrådet, 2021; Millenberg, 2023).

Analysmetod

I analysen av det empiriska materialet har vi hämtat inspiration från den kulturanalys som i en svensk kontext framför allt formuleras av Ehn och Löfgren (Ehn & Löfgren, 1982/2001; Löfgren & Ehn, 2012). Snarare än att fungera som ett specifikt verktyg utgör kulturanalysen ett förhållningssätt till analysarbetet, med olika tillvägagångssätt för att fördjupa tolkning. Övergripande handlar det om att blottlägga förgivettagna vardagligheter som värderas i specifika kontexter genom att använda analytiska steg såsom perspektivering, kontrastering, dramatisering och homologisering (Ehn & Löfgren, 1982/2001). *Perspektivering* innebär att som forskare distansera sig från och förfrämliga det vardagliga för att möjliggöra tolkning och se empirin som något nytt. På grund av den relativt utsträckta perioden mellan insamling av det empiriska materialet och analysarbetet i denna studie, har detta steg utgjort en slags utgångspunkt som skapat utrymme för reflektion. *Kontrastering* har inneburit att pröva olika möjliga analyser mot och genom diverse motsättningar. Här har vi, i linje med Larssons (2005a) tekniska triangulering, pendlat mellan helhet

och delar av det samlade materialet från två olika studier, vilket har hjälpt oss att problematisera och pröva våra gemensamma tolkningar. Detta arbetssätt har gjort det möjligt att både förtydliga och avfärda olika innebörder i materialet, vilket var särskilt viktigt i processen med att identifiera teman som sammanfattar de symboliska värden som möttes av erkännande i folkhögskolan under pandemin. Vi har även tillämpat *dramatisering*, som handlar om att anta ett lekfullt förhållningssätt till empirin, exempelvis genom att föreställa oss det otänkbara i ett visst sammanhang. Inte minst har det handlat om att föreställa sig empirin i en tid som inte var präglad av pandemins restriktioner. Genom att även prövande jämföra lärarnas utsagor om digitala miljöer med motsvarande utsagor om andra kontexter, som det fysiska rummet, synliggjordes centrala aspekter av det som kan förstås som folkhögskollärarnas pedagogiska ”hemma”. *Homologisering* innebär slutligen att pröva om slutsatserna håller över olika dimensioner i det studerade sammanhanget, vilket vi gjort genom en självkritisk hållning till den mångfacetterade empirin. Denna bearbetning har resulterat i följande teman: Skörhet som ideal, Samspelsförmåga som ideal och osjälvständighet som ideal.

Resultat

Skörhet som ideal

Pandemin förde med sig att deltagare kom att behöva olika typer av stöd, vilket är både tydligt och föga förvånande i vårt empiriska material. När vi använder termen *skörhet* vill vi därför särskilt peka på det specifika erkännandet av deltagare som lärarna uppfattade som utsatta och i behov av extra stöd under denna tid. Det ideal vi identifierar som skörhet framstår som förstärkt av att pandemin i sig själv tog form som en sårbar period, då exempelvis existentiella frågor om liv och död blev mer accentuerade. Som en lärare uttryckte det: ”Hela tiden är man orolig för att göra fel och att smittan och döden ska svepa in på just vår folkhögskola.” Kommentaren speglar uppfattningen att pandemin inte bara medförde om praktiska utmaningar, utan också handlade om farhågor relaterade till risk och livets ändlighet. Perioden förefaller som omgärdad av en särskild känsla av stundens allvar, vilket tycks ha förstärkts av den initiala osäkerheten kring sjukdomens natur. Som symboliskt kapital (jfr Bourdieu, 1977, Broady 1998) förstås den uppfattade skörheten som lärare identifierar och erkänner hos sina deltagarna som ett värde som också signalerar ett erkännande av folkhögskolan som betydelsefull. Att lärare riktar fokus mot sådant som deltagares svårigheter att

komma till sin rätt i digitala plattformar kan förstås som en strategi som legitimerar skörhet på ett sätt som skiljer sig från det vanliga folkhögskolelivet.

Att lärare erkänner deltagares skörhet synliggörs även genom utsagor om att lärare upplevde sig vara mer efterfrågade av vissa deltagare i större utsträckning än tidigare, och även kring andra frågor än studierna. En lärare beskriver exempelvis explicit hur deras främsta uppgift under pandemin uppfattades vara att skapa ett sammanhang och gemenskap för deltagarna:

Vi sa att vår primära uppgift just nu, det är att skapa ett sammanhang och en gemenskap. Och för att göra det, på det sättet som vi vet hur man gör det, det är att ses liksom. Därför tyckte vi att det var viktigt att vi hade de här mötena två gånger om dagen, för att känna; 'men vi är fortfarande en grupp'. Och att deltagarna också träffar varandra under tiden, så att de inte bara jobbar själva. Vi hade bokcirklar och de tittade på saker och diskuterade och så där.

Fokus på skörhet i samband med övergången till digital undervisning innebar att lärarrollen blev alltmer inriktad på omsorgsarbete. Den skörhet och det omsorgsbehov som lärarna uppfattade hos deltagarna kan förstås som ett slags symboliskt kapital inom folkhögskolans specifika sociala och pedagogiska fält (jfr Bourdieu, 1977; Broady, 1998). Detta kapital värderades högt, och genom att erkänna deltagarnas behov av stöd – särskilt i den digitala miljön – legitimerades och förstärktes också omsorgsarbetets betydelse. Den digitala omställningen kan därmed förstås som en process som både synliggjorde och förstärkte skörhetens värde inom folkhögskolans pedagogiska praktik. Förlusten av folkhögskolan som fysisk mötesplats uppfattades ha ökat vissa deltagares känsla av utsatthet och ensamhet, vilket i sin tur intensifierade det av lärarna uppfattade behovet av omsorg och stöd. Därmed befästes skörheten som ett symboliskt kapital, samtidigt som omsorgsarbetet blev en allt mer central del av lärarnas roll. Lärarnas arbete, med fokus på att skapa samhörighet och motverka isolering, blev därmed en nyckelkomponent i den pedagogiska praktiken under pandemin. Följande citat är ett exempel på detta:

Majoriteten har det varit tungt för. Och väldigt mycket också av för de ensamkommande som kanske inte har någon familj och kanske bor själva. Då är skolan egentligen själva mötesplatsen för att komma ut och vara social, och nu var de tvingade till att, 'Nej, ni får inte träffa folk på grund av det här'. Så det var en hel del som gick ner sig lite grann i måendet, som vi försökte stötta.

En annan lärare berättar på liknande vis om hur en specifik deltagare, här kallad Sten, under pandemin uppfattades sakna den omsorg och fysiska närhet människor som han tidigare mött i folkhögskolans (fysiska) ateljé:

Det märktes att Sten behövde stöttning och hjälp, han kände sig ensam och vilsen. Han behöver det här att gå runt i ateljén prata med andra och få tips från andra och ge andra tips. Det är lika viktigt för honom som att utföra själva hantverket. För honom blev det tyst och tomt under pandemin.

Här betonas specifikt lärarnas perspektiv på uppfattade behov av att stödja deltagare som kände sig ensamma och isolerade på grund av bristen på den sociala interaktion som vanligtvis sker i gemensamma rum på skolan såsom ateljén. Att uppfattas vara i behov av andra människor och lärares stöd framstår därmed som symboliskt ”folkhögskole-deltagar-kapital”, vilket får särskild fond av restriktionerna kring fysiskt avstånd. Detta eftersom det medförde att tidigare fysisk närheten mellan lärare och deltagare uteblev på ett sätt som försvårade lärarnas ordinarie omsorgsarbete. Deltagarnas närvaro i form av halvkroppsformat på en skärm eller rentav med avstängda kameror i videomötesprogram bidrog till en distans som gav upphov till en uttryckt känsla av intetsägande. En av lärarna förklarar: ”Vi behöver mer respons från dem (deltagarna). En avstängd kamera säger mig ingenting”. En annan lärare beskriver på liknande sätt att ”skärmen är en stum och livlös mottagare”. Den brist på fysisk närhet och respons som uppstod under pandemin kan tolkas som ett uttryck för lärarnas förväntningar på deltagarna, där avsaknaden av dessa aspekter samtidigt belyser vad som värderas och efterfrågas i deltagarnas bidrag till den pedagogiska interaktionen. Detta antyds också i en annan lärares berättelse om hur det svåraste med pandemin var att inte kunna ge närhet och stöd till deltagarna på det sätt som tidigare var möjligt:

Det absolut svåraste har varit det här att inte få ha närheten till hjälp, på något sätt att få finnas i ett sammanhang och vara i närheten av en lärare. För det har liksom inte funkat, även om man har kunnat ringa upp direkt eller ha ett samtal, utan det här mänskliga mötet har varit en förlust för dem verkligen, som har fått det att gunga fullständigt för dem. Så då har vi försökt att se till att göra det säkert att ses helt enkelt, en och en, för att de ens ska kunna ta sig igenom detta. Och försökt att stärka dem också i de här, ja, men träna på det digitala och träna på att ses på det här sättet och på så sätt skapa en trygghet i att, “det här är okej det här med. Det är så länge och det är okej ändå”.

Lärares stöttning under pandemin framträder därmed här, liksom i flera andra berättelser, som en handling av att vara medmänniska i en utsatt situation snarare än att främja lärande kopplat till kursinnehållet. Bristen på fysiska möten, med den närhet och hjälp som annars hade erbjudits, uppfattas därigenom som en förlust för deltagarna. Detta motiverar också lärarna att skapa trygga fysiska möten där det är möjligt, i hopp om att den tryggheten också ska kunna förlängas in i det digitala rummet. I en pedagogisk miljö där fysisk närhet och omedelbar respons från deltagarna är

centrala aspekter, tycks deltagarnas skörhet inte bara utgöra ett erkännande i sig, utan också visa hur lärarrollen på folkhögskolan är beroende av att deltagarna aktivt svarar an och deltar i det gemensamma arbetet.

Samspelsförmåga som ideal

Även samspelsförmåga framträder som ett av de värden som möts av erkännande i folkhögskolans pedagogiska kontext under pandemin. Det vi mer specifikt menar med detta är deltagare som trots den fysiska och digitala distansen på olika vis lyckas svara an på lärarnas förväntningar och därmed gestaltar ett slags samspelsideal. Dessa deltagare bidrar även till att upprätthålla folkhögskolans pedagogiska vardag, vilket i sin tur kan speglas i lärarnas osäkerheter inför det digitala rummet. Det framgår bland annat genom lärares utsagor om de pedagogiska svårigheterna med videomötesbaserad undervisning:

Men framför allt så är det svårt att använda den pedagogik man är van att använda. Det här samtalet som sker naturligt i rummet, det försvann ju, så man fick lov att hitta på någonting hela tiden. För det är svårt att plocka upp små kommentarer som kommer inte, för micken är avstängd, eller ... vi diskuterar alltid nyheter varje dag, men då blev det någon som sa en nyhet och sen är det tyst, det händer ingenting. Så just den delen tyckte vi var väldigt frustrerande, att vi skulle lägga om till att inte kunna använda det som sker i gruppen på samma sätt.

Deltagarpositioner som på olika vis hjälper läraren att överbrygga videomötesprogrammets stumhet möts alltså av ett stort mått erkännande. En lärare berättar följande om denna samvaro:

Jag har en jättejätteklass med över 30 deltagare, så där har det verkligen varit läge att ha basgrupper, och det gänget, de har verkligen hjälpt varandra och stöttat och haft ganska knepiga och stora uppgifter med forskning och mycket att hålla reda på. Och man har tagit hand om varandra. De som har varit nya i gruppen, har man digitalt omfamnat. Man har använt de här konferensrummen sent på kvällarna och någon gång kunde jag höra hur det surrade på Teams, och då var det ett gäng som var inne och jobbade.

Dessa deltagare erkänns i sitt sätt att hjälpa och stötta varandra och att använda det digitala rummet för att arbeta tillsammans. Samtidigt finns det exempel i det empiriska materialet som antyder hur lärare överraskas av att upptäcka att betydelsen av omsorg inte är lika stor som de trott. Utdraget nedan visar hur en lärare har upptäckt att kursdeltagaren Fia mer och mer framträtt som en självständig deltagare, just genom bibehållandet av ett slags samspel i relation till läraren.

Jag blev förvånad över att Fia som inte alls fått något gjort i skolan eller pratat, plötsligt började måla och prata med mig, fast i text, på Messenger. För henne passade det bra att jobba hemma,

hon trivdes med det och fick mycket gjort med min vägledning på Messenger. Jag kunde gå in och peka i hennes bild och visa i bilden som svar på hennes funderingar.

Denna typ av nytillskott och förändrade förutsättningar tycks också förändrar lärarrollen och leder till att nya metoder för att uppnå och bibehålla en slags folkhögskolepedagogik tar form:

Jag tror att det här med att bli sedd och hitta metoder som gör att man kan jobba vidare, som är väldigt personligt anpassade, där finns det ändå goda förutsättningar att få det att bli så. Även när man behöver göra om undervisningen. Jag är nästan lika mycket lärare som elev egentligen på musiklinjen helt enkelt.

Det intressanta här är både att pandemin och de förändringar i folkhögskolans vardag som den förde med sig både bidrar till att kasta nytt ljus på lärarrollen, och även att samspelsförmåga framträder som ett så centralt värde i folkhögskolan att det bidrar till att överskrida det fysiska avståndet. Exempel från pandemins ”andra våg” visar hur det bidragit till ett slags digitalt beredskapsarbete:

Nu i augusti när de började så ägnade de två veckor åt att bara gå igenom en massa teknik. Inte bara ha en genomgång, utan de testade, gjorde massa övningar, och ganska roliga övningar. Och så fick de spela in och så fick de spela upp och hoppa mellan olika funktioner och så där. Och den gruppen har blivit jätteduktiga, de är superduktiga. Det är praktisk kunskap som de tar med sig sen när de slutar nu till jul. Så, ja, det var ett bra val att ha med det i kursen och i början.

Sammantaget pekar det på ett utbrett erkännande av samspelsförmåga där deltagarnas olika vis att navigera i den digitala miljön och samtidigt värna om det sociala samspillet fungerar som en folkhögskolepedagogisk resurs. Till skillnad från den sköra deltagaren tycks dessa bidra till att underlätta lärarnas arbete genom sitt aktiva deltagande. Det ger lärarna andrum och möjliggör att undervisningen flyter på smidigt även på distans. Det framgår dock att det inte alltid är samma personer som intar denna position i det distansbaserade rummet, som i det fysiska dito. Detta antyder i sin tur att vissa deltagare anpassar sig bättre till de nya digitala förutsättningarna. Utsagor från lärare visar även att samspelande deltagare fungerar som en länk mellan läraren och övriga deltagare, och den kommunikativa förmåga som dessa deltagare uppvisar framstår också som särskilt värdefull just i den nya digitala undervisningsmiljön. Den digitala plattformen blir därmed en arena som prövar deltagarnas förmåga att överföra den analoga folkhögskolepraktikens sociala samvaro till ett digitalt sammanhang. Exempel på detta är lärares berättelser om deltagare som aktivt använder Google Classroom för samtal, även sent på kvällen, vilket illustrerar hur

samspelande deltagare kan motverka de begränsningar som det digitala rummet annars uppfattas ha.

(O)självsäkerhet som ideal

Paradoxalt nog så framträder självständighet som ett mindre eftertraktat ideal under pandemin, särskilt i jämförelse med samspelsförmåga och skörhet. Deltagare som betraktades som självständiga av lärarna kännetecknades av att de klarade av sina studier utan behov av särskilt stöd från vare sig lärare eller andra deltagare. Deras studier flöt på lika bra, eller till och med bättre, på distans än i det fysiska klassrummet. Till skillnad från den samspelande deltagaren – som också kan betraktas som i viss mån självgående – var den självständiga deltagaren i högre grad isolerad i sin läroprocess, och utgör därmed en motsats till den sköra deltagaren. Detta fenomen tydliggörs i lärarnas jämförelser mellan det fysiska och det digitala klassrummet, där flera uttryckte förvåning över att deltagare som tidigare haft stort behov av stöd och anpassningar nu klarade sig själva under distansundervisningen. Dessa deltagare framstod som överraskande självständiga och uppvisade, enligt lärarna, en förmåga att ”briljera” som tidigare varit dold i den fysiska miljön. Ur ett Bourdieu-perspektiv (1977) kan denna självständighet förstås som misserkänt kapital inom folkhögskolans sociala och pedagogiska fält. Den självständiga deltagaren, som i en annan pedagogisk kontext kanske skulle kunna ha belönats för sin autonomi, framstod här snarare som en utmaning för den sociala dynamik som bygger på samspel och kollektivt lärande. Lärarnas erkännande av självständighet som ett mindre önskvärt ideal kan därmed tolkas som en del av den institutionella logiken, där det sociala samspelet värderas högre än individuella prestationer. I detta sammanhang blev självständighet snarare en avvikelse från det pedagogiska idealet, vilket skapade en tydlig skillnad mellan dessa deltagare och de som anpassade sig väl till den kollektiva dynamiken i den digitala undervisningen. Självständighetens position som misserkänt kapital belyser också hur pandemin omformade lärarnas syn på deltagarnas förmågor och behov, där självständiga deltagare möjligen förlorade i symboliskt värde till förmån för de som visade skörhet och behov av omsorg eller förmåga till samspel. En lärare uttryckte exempelvis ”...att vissa briljerade, som man aldrig trodde; Herregud, det här går ju hur bra som helst”, och liknande återkom även i andra utsagor:

Vi hade några som verkligen briljerade, som vi trodde att ’Hjälp, de här kommer aldrig klara sig och gå vidare till högskola’, som de kanske ville. Men de visade på ett helt annat sätt framfötterna. Så vi hade några som vi verkligen inte trodde på som gick framåt i distans.

Att klara sig utan lärarens stöd erkänns dock inte på samma vis som skörhet och samspelsförmåga som symboliskt ”folkhögskole-deltagar-kapital” under pandemin. Att det är så framgår inte minst av utsagor om att de som i det fysiska klassrummet var tysta, men som i det digitala kommer fram mer skapar en ny dynamik som i kontext av omställningen under pandemin inte är okomplicerad för lärarna att förhålla sig till. Rollerna ändras på ett oväntat sätt så att gruppen antar ny form. En lärare uttrycker det som ett utfall av ökad individuell kontakt, som leder till att ”Även de tysta hörs”, vilket förefaller kasta om den sociala logiken i folkhögskolan.

Att också de tysta deltagarna kommer till tals säger också något om skillnaden mellan vilka deltagarpositioner som vanligtvis erkänns. Den beskrivna tystnaden kan tolkas som ett uttryck för av läraren uppfattad integritet och självständighet, om än på ett indirekt vis. Samtidigt är det tydligt hur självständigheten hänger samman med en slags otydlighet när det gäller den respons eller återkoppling som läraren får från deltagare. En lärare säger exempelvis att det är ”Svårt att läsa av deltagarna om de har befast kunskapen då de sitter bakom skärmen”, vilket både synliggör en slags förväntan om deltagares gensvar i relation till lärarens undervisning i vanliga fall – och dels något om att avsaknaden av detsamma i den exceptionella vardag som uppstod på grund av pandemirestriktionerna.

En lärare berättar att det digitala rummet kräver ännu mer respons från deltagarna, vilket synliggör självständigheten som kontrast till den mer erkända samspelsförmågan men främst till erkännandet av skörhet. Dock inte i relation till övriga deltagare utan snarare i relation till bekräftande av läraren och folkhögskolan. Framför allt blir det distinktionen till det som saknas under pandemin som synliggör det önskvärda:

Vi (lärarna) behöver mer respons nu. De (kursdeltagarna) behöver säga hur de har det men det är så tyst och ibland är inte ens kameran på. Det finns inget att haka tag i. Vad tänker de? Hur känner de? Vad är de frustrerade över? Inget av det kan jag upptäcka nu. Deltagarna blir bara en ruta som jag får gissa ifrån.

I denna pedagogiska miljö går det att se hur deltagares självständighet inte bara handlar om att gestalta ett ideal som möts av mis-erkännande, utan också att positionen folkhögskollärare i hög grad är beroende av respons från deltagare. När dessa framträder i det digitala rummet utan kameran på så hindras läraren i sina pedagogiska ambitioner, vilka här uttrycks som beroende av en slags förståelse för kursdeltagares tankar och känslor. Till skillnad från skörhet och uppfattad

samspelsförmåga innebär självständighet istället att deltagare visar att de inte har något större behov av lärarens omsorg – och särskilt inte på sätt som läraren tycks vilja, önska och behöva. Den självständiga deltagaren visar därmed inte upp sitt behov av närhet till lärarna och uttrycker inte explicit sitt behov eller intresse för den typ av personlig utveckling som kännetecknar folkhögskolans bildningsprocesser. Därmed skiljer sig denna deltagarposition från den sköra som tvärtom möter stort erkännande just genom att visa upp ett behov av lärarens stöd från läraren.

Diskussion och avslutande reflektioner

Det intressanta med de olika deltagarideal och -positioner som vi identifierat här är att de tycks bli tydliga just på grund av att kontinuiteten bryts. De deltagarideal vi kunnat urskilja pekar därmed på hur folkhögskolan tog form som pedagogisk miljö under pandemin men skapar också grund för kritisk diskussion om folkhögskolan som särskild undervisningsform för vuxna. Ur ett pedagogiskt omsorgsperspektiv blir det tydligt att deltagare som uppvisar det vi beskriver som skörhet – och som är i behov av stöd och omsorg – möts av ett stort engagemang från lärarna i denna utmanande tid. Å andra sidan pekar detta på att skörhet möjligen fungerar som ett symboliskt deltagarkapital även bortom pandemin. Det finns exempelvis överlappningar mellan Fürst och Nylanders (2020) forskning om folkhögskolans olika funktioner, där just möjligheten till återhämtning framstår som ett motiv bakom valet att studera på just folkhögskola.

Resultaten väcker också frågor om hur samspelet mellan lärare och deltagare fungerar i folkhögskolekontexten. Deltagare med samspelsförmåga bekräftar lärarnas pedagogiska grundsyn, vilket gör samspel till ett centralt värde i folkhögskolan. Självständighet tycks å sin sida utmana en central del av folkhögskolans pedagogiska sammanhang. Detta skapar en särskild syn på relationen mellan lärare och deltagare, där lärarnas omsorg och stöd spelar en avgörande roll – särskilt i en osäker tid som pandemin. Att ge omsorg till deltagare som uppfattas behöva det kan ses som en strategi för att legitimera läraren. Den kritiska frågan som väcks är således om denna omsorg också handlar om en slags bekräftelse av lärarna själva. I förlängningen väcker det frågor om den ömsesidiga interrelationen mellan deltagare och lärare som signifikant för den pedagogiska miljön på just folkhögskola.

Studien bygger på antagandet att utmanande perioder kan avslöja djupt rotade ideal och värderingar som annars kan vara svåra att se (Bengtsson, 2019; Bengtsson & Flisbäck, 2020). Genom vår analys

framträder ideal och symboliska värden som antyder att folkhögskolan kanske inte präglas av den frihet och frivillighet som ofta lyfts fram i offentlig retorik. Istället tyder resultaten på att det finns starka, underförstådda förväntningar på deltagarna, vilka formar en bild av den ”önskvärda deltagaren”. I kontrast till hur lärarrollen ofta försvagas genom formella riktlinjer i det traditionella skolsystemet, framträder folkhögskoleläraren som en central och personlig gestalt. Deltagares osjälvständighet, skörhet och samspelsförmåga erkänns som värdefulla egenskaper – och därmed som symboliskt kapital – vilket indikerar att läraren inte bara är en förmedlare av kunskap, utan även spelar en avgörande roll i hur denna kunskap förstås och upplevs av deltagarna.

Denna dynamik skapar en spännande kontrast mellan lärarens och deltagarens roller i folkhögskolan. Deltagarna representerar ofta en kollektiv kraft, medan läraren intar en mer individuell och ledande position. Under pandemin blev det tydligt att självständiga deltagare, som förkroppsligade idén om frihet och autonomi, blev svåra för lärarna att hantera. Lärarna, som är vana vid att vägleda och stödja deltagare som är beroende av deras hjälp, upplevde osäkerhet när de mötte deltagare som klarade sig själva utan deras direkta stöd. Detta tvingade lärarna att konfrontera en aspekt av den osäkerhet och självständighet som de vanligtvis uppmuntrar hos sina deltagare, vilket speglar den allmänna erfarenheten under pandemin där chefer rapporterade försämrade arbetsvillkor, medan medarbetare fann viss frihet i distansarbetets flexibilitet (se Björk m.fl., 2023). Denna förändrade dynamik under pandemin belyser lärarens roll som ledare i folkhögskolan. Lärarna har vanligtvis en auktoritativ men stödjande position, där deras uppgift ofta är att skapa strukturer och ramar inom vilka deltagarna kan utvecklas. Men när pandemin förändrade dessa ramar, tvingades lärarna omvärdera sin egen roll och förhålla sig till den ökade självständigheten hos vissa deltagare. Detta synliggör hur folkhögskolan balanserar mellan att ge deltagarna frihet och samtidigt behålla en viss form av styrning. Frågan är om denna balans verkligen uppnås, eller om pandemin har avslöjat en underliggande konflikt mellan idealen om frihet och lärarnas behov av att bekräfta sin roll som pedagogiska ledare.

Avslutningsvis pekar vår studie på att den självständiga deltagaren, trots sin i sammanhanget distinkta position, ändå inte bör ses som opåverkad av folkhögskolans kontext eller av interaktionen med lärare och kurskamrater. Folkhögskolans strävan att vara en inkluderande utbildningsform, med ett brett kursutbud riktat till olika målgrupper, utmanas av de hinder som finns för att erkänna alla deltagare på lika villkor. Våra resultat antyder också en komplexitet i vad

som utgör symboliskt kapital inom folkhögskolan och hur detta i sin tur erkänns och värderas, vilket kan påverka deltagarnas upplevelser av erkännande. De symboliska värden vi har identifierat tyder på att folkhögskolan kanske inte alltid präglas av den frihet och frivillighet som ofta framhålls. Trots att folkhögskolan är en pluralistisk miljö framträder vissa ideal och sätt att vara som deltagare tydligare än andra. Detta belyser vikten av att kritiskt granska de normer och värderingar som präglar lärande och bildning i denna kontext. Samtidigt öppnar det för fortsatt forskning om hur folkhögskolan kan förvalta sina inkluderande ambitioner i praktiken och hur dessa ideal kan påverka pedagogiska relationer och lärandemiljöer i framtiden.

Referenser

- Andersén, A. (2011). *Ett särskilt perspektiv på högre studier? Folkhögskoledeltagares sociala representationer om högskola och universitet*. [Doktorsavhandling, Högskolan Jönköping].
- Berndtsson, R. (2000). *Om folkhögskolans dynamik: Möten mellan olika bildningsprojekt*. [Doktorsavhandling, Linköping universitet].
- Bengtsson, E. (2019). Kontinuitet eller diskontinuitet i den svenska jämlikhetens historia. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 121(1), 97–110.
- Bengtsson, M., & Flisbäck, M. (2020). Coronakrisen synliggör behovet av att analysera arbete som ett kall. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 26(3), 70 -73.
- Björk, L., Corin, L., Akerstrom, M., Jonsdottir, I. H., Innocenti, A. D., Wijk, H., & Ahlstrom, L. (2023). Under pressure—The working situation of Swedish healthcare managers during the first wave of COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1052382
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1999). The sociology of critical capacity. *European Journal of Social Theory*, 2(3), 359-377. doi: 10.1177/136843199002003010
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press.

- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi: Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. HLS Förlag.
- Broady, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. ILU, Uppsala Universitet.
- Geertz, C. (1976). From the native's point of view: On the nature of anthropological understanding. In K. Basso, & H. Selby (red.), *Meaning in anthropology* (s. 221-237). University of New Mexico Press.
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. [Doktorsavhandling, Göteborg universitet].
- Gustavsson, B., Andersdotter, G., & Sjöman, L. (red.) (2009). *Folkhögskolans praktiker i förändring* (1e uppl.). Studentlitteratur.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (1982/2001). *Kulturanalys: Ett etnologiskt perspektiv*. Liber Förlag.
- Fejes, A., Aman, R., & Nyström, S. (2021). 'Branding Bildung': Commodifying the uniqueness of popular education. *Adult Education Quarterly*, 71(2), 111–127. doi: 10.1177/0741713620957944
- Folkbildningsrådet. (2021). *Folkhögskolan mitt i pandemin – digitalisering och nya arbetsätt*.
- Fürst, H., & Nylander, E. (2020). The worth of art education: Students' justifications of a contestable educational choice. *Acta Sociologica*, 63(4), 422-435. doi: 10.1177/0001699320934170
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principle in practice* (3e uppl.). Routledge.
- Hartman, P. (1993). *Skola för ande och hand: en studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*. [Doktorsavhandling, Linköping universitet].
- Hugo, M., Hedegaard, J., & Bjursell, C. (2019). *Folkhögskolan som inkluderande miljö för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Encell - Nationellt centrum för livslångt lärande, Högskolan för lärande och kommunikation.

- Hugo, M., & Hedegaard, J. (2021) Inclusion through folk high school in Sweden – the experience of young adult students with high-functioning autism. *Disability and Rehabilitation*, 43(19), 2805-2814. doi: 10.1080/09638288.2020.1717651
- Ivemark, B., & Ambrose, A. (2021). Habitus adaptation and first-generation university students' adjustment to higher education: A life course perspective. *Sociology of Education*, 94(3), 191-207. doi: 10.1177/00380407211017060
- Landström, I. (2004). *Mellan samtid och tradition: folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning*. [Doktorsavhandling, Linköping universitet].
- Jonsson Widén, A. (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst: Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Larsson, S. (2005a). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 16-35.
- Larsson, S. (2005b). Förnyelse som tradition. I A-M. Laginder & I. Landström (Red.), *Folkbildning- samtidig eller tidlös?* (s. 169–194). Mimer, Linköpings universitet. Löfgren, O., & Ehn, B. (2012). *Kulturanalytiska verktyg*. Gleerups Utbildning AB.
- Millenberg, F. (2023). *Att mötas på folkhögskola: en studie om folkhögskollärares pedagogiska hållning*. [Doktorsavhandling, Linköping universitet]. Linköping University Electronic Press.
- Nordin, A. (2010). Bildningens motspråk. I riktning mot en diskursiv bildningsförståelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(2–3), 97-118.
- Nylander, E. (2014). *Skolning i jazz: värde, selektion och studiekarriär vid folkhögskolornas musiklinjer*. [Doktorsavhandling, Linköping universitet]. Linköping University Electronic Press.
- Nylander, E., & Östlund, T. (2018). Folkhögskolans samtidshistoria: deltagare och kursutbud 1997-2016. I A-M. Laginder, E. Öttesjö, I. Carlsson & E. Nylander (red.), *Folkhögskolan 150 år: Folkbildning och forskning årsbok* (s. 361–376). Föreningen för folkbildningsforskning.
- Paldanius, S. (2007). *En folkhögskolemässig anda i förändring: En studie av folkhögskoleanda och mässighet i folkhögskolans praktik*. Linköping University Electronic Press.

- Paldanius, S., & Alm, C. (2009). *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar*. I Gustavsson, B., Andersdotter, G. & Sjöman, L. (red.). *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Studentlitteratur.
- Paldanius, S. (2014). *Sär-skild folkhögskolepedagogik. Erkännandets didaktik i folkhögskoleundervisning* (Rapporter i pedagogik 20). Örebro universitet.
- Pfannenstill, B. (1969). Folkhögskolans sociologiska referensram – ett teoretiskt utkast. *Sociologisk forskning*, 6(4), 223-267.
- Runesdotter, C. (2010). *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. [Doktorsavhandling, Göteborg universitet].
- SOU 2003:94. *Folkbildningens särart*. Utbildningsdepartementet.
- Stållhammar, L. (2011). *Förnuft och känsla: En studie av uppfattningar om särdrag på Södra Vätterbygdens Folkhögskola vid närstudier eller på distans*. [Magisterexamen, Högskolan Jönköping].
- Söderman, A. (2022). Folkhögskolan och pandemin: Om nostalgi i pedagogisk exil. *Utbildning & Demokrati — Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 31(2), 75-97.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Wiklund, S. Ö., & Nordvall, H. (2019). Könade (klass) resor och solidaritetsparadoxer inom folkhögskolans transnationella kurser i global utveckling. *Utbildning & Demokrati — Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 28(1), 55-78. doi: 10.48059/uod.v28i1.1115
- Wong, B., & Chiu, Y. L. T. (2021). Exploring the concept of 'ideal' university student. *Studies in Higher Education*, 46(3), 497-508. doi: 10.1080/03075079.2019.1643302
- Wong, B., DeWitt, J., & Chiu, Y. L.T. (2023). Mapping the eight dimensions of the ideal student in higher education. *Educational Review*, 75(2), 153-171. doi: 10.1080/00131911.2021.1909538