

2025:2

doi: 10.63310/edu.2025.2.54915

Att ha hittat hem i folkhögskolan och ändå skämmas: Dubbla känslor bland deltagare i folkhögskolans allmänna kurs

Gustav Fridolin

Göteborgs universitet
<https://orcid.org/0009-0001-5513-7341>
gustav.fridolin@stadsmissionen.se

Johan Söderman

Göteborgs universitet
<https://orcid.org/0000-0002-2857-1417>
johan.soderman@gu.se

This article explores how participants in preparatory courses for further and higher education at Swedish *folkhögskolor* (adult education folk high schools) perceive their studies. It aims to contribute to a deeper understanding of their experiences within this unique educational context. Previous research has highlighted tensions between teachers' perceptions of student engagement and the significance of recognition, as well as between the folk high school's ideal of voluntariness and the fact that many participants enroll due to the labor market pressures. The study draws on data from semi-structured interviews with 24 participants enrolled in the preparatory course at a school in an urban Swedish setting during 2023. The analysis is informed by concepts of class, identity, respectability and shame and identifies three central themes: *ambivalence toward the perceived quality and low status of the education*; *distinctions and negotiations surrounding respectability*; and experiences of *social shame and the use of masking strategies*. While participants generally value their studies, they struggle with uncertainty and shame concerning their educational choices and how others perceive them. To cope with these challenges, they engage in strategies of renegotiation, concealment and establishment of social distinctions. These insights can support teachers in fostering recognition and more inclusive educational encounters within the folk high school environment.

Keywords: folkhögskola, klass, respektabilitet, social skam, utbildningssociologi



Inledning

Folkhögskolans inneboende flexibilitet innebär att deltagarkollektivet är i ständig förändring (Runesdotter, 2010). Under senare tid har särskilt förändringar relaterade till bakgrund och behov hos deltagarna på skolformens allmänna kurs uppmärksammas (Nylander m.fl., 2020). På många folkhögskolor diskuteras hur deltagares utmaningar med uppgiftsnivå, närvarokrav och regler ska hanteras (Paldanius, 2014). Tidigare studier har pekat på en frustration bland lärare på folkhögskola över att deltagarna inte längre är som de brukade vara, i ett ofta flytande ”förut” (Fejes m.fl., 2016).

Folkhögskolan är en frivillig utbildningsform och dess särart uttrycks bland annat i begreppsparet ”fri och frivillig” (Arvidson, 1992). Folkbildningsrådet, som har myndighetsuppdrag att fördela statliga resurser till folkbildningen, beskriver det som ett faktum att folkbildningen är ”fri och frivillig i bemärkelsen att människor själva ska välja om och när de vill delta” (Folkbildningsrådet, 2024). I kontrast till dessa ideal om frivillighet framkommer i tidigare forskning om folkhögskola att många deltagare i allmän kurs hänvisats dit av myndigheter eller via arbetsmarknadsinsatser, och studierna framstår ofta som en nödvändighet snarare än ett fritt val (Fejes m.fl., 2018; Fejes & Dahlstedt, 2020).

I tidigare forskning undersöks deltagares motiv till att studera på folkhögskola, men det saknas aktuella, deltagarcentrerade studier som kan ge fördjupad förståelse för hur deltagare i folkhögskolans allmänna kurs själva uppfattar sitt studieval, och hur dessa uppfattningar formas och omformas under studietiden i relation till samhällets attityder och normer. Särskilt saknas forskning som undersöker hur klassrelaterade gränsdragningar, och andra maktrelaterade dimensioner, kan påverka deltagarnas upplevelser och identitetsformation. Kunskap om detta är betydelsefull, både ur ett forskningsperspektiv – då det kan bidra till förståelsen av utbildningens roll i social reproduktion och förändring – och ur ett praktiskt perspektiv, eftersom sådan kunskap kan underlätta dialog och erkännande i mötet mellan lärare och deltagare, faktorer som lyfts fram som centrala för lyckosam undervisning på folkhögskola (Hugo m.fl., 2019; Millenberg, 2023; Paldanius, 2014). Mot denna bakgrund är syftet med föreliggande studie att bidra med kunskap om hur deltagare på folkhögskolans allmänna kurs uppfattar sina studier och hur dessa uppfattningar formas av klassrelaterade gränsdragningar. Följande forskningsfrågor adresseras:

1. Vilka attityder om folkhögskola uttrycker deltagare på allmän kurs att de uppfattar från sin omgivning?

2. Hur beskriver folkhögskoledeltagare på allmän kurs att de hanterar andras attityder i relation till sina studier?
3. Hur påverkar detta sammantaget deltagarnas sociala positionering och identitetsformation i relation till studier på folkhögskola?

Folkhögskolan och dess allmänna kurs

De första folkhögskolorna startade under andra halvan av 1800-talet. Två motiv till skolformens framväxt var dels en vilja bland bättre bemedlade lantbrukare att förbereda sönerna för politiskt inflytande, och dels ett behov hos de framväxande folkrörelserna att bilda medlemmar med ofta skral utbildningsbakgrund (Runesdotter, 2010). 1921 började arbetslösa unga vuxna studier vid folkhögskola, och på 1930-talet växte gruppen till att utgöra en definierande del av folkhögskolans verksamhet (Terning, 1967). Idag står de allmänna kurserna för cirka 40 procent av folkhögskolornas statsbidragsberättigade kursverksamhet (exklusive kortkurser) (Statistiska Centralbyrån, 2024). Parallellt med dessa, som i första hand vänder sig till vuxna som saknar gymnasieexamen (och ibland grundskolebehörigheter) och kan ge kvalifikation till högre studier, ges särskilda kurser. De har ofta en tydlig yrkesinriktning, varav vissa inom till exempel det estetiska fältet huvudsakligen attraherar deltagare från starkare socioekonomiska förhållanden (Nylander, 2014). På folkhögskolor studerar således både deltagare med gediget kulturellt kapital, som deltagare med svagare etablering på arbetsmarknaden (Nylander & Dalberg, 2015).

Över tid har andelen utrikes födda bland deltagarna ökat. 1997 var 16 procent av deltagarna på de allmänna kurserna utrikes födda, 2018 var ungefär hälften av deltagarna födda i ett annat land än Sverige (Nylander m.fl., 2020). Under 2000-talet har också andelen deltagare med anmäld funktionsnedsättning ökat, och för runt en tredjedel av deltagarna i allmän kurs beviljas folkhögskolorna särskilda medel för anpassning av undervisningen (Nylander m.fl., 2020). 2023 handlade det till två tredjedelar om stöd till deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2024). I samma källor kan utläsas att deltagarna i särskild kurs oftare är födda i Sverige och i betydligt lägre utsträckning har en anmäld funktionsnedsättning. Vidare har de enligt Nylander och Dalbergs (2015) bearbetning av Folk- och Bostadsregistret oftare bakgrund i familjer med starkare socioekonomisk status.

Tidigare forskning om vuxenutbildning i relation till folkhögskolans allmänna kurs

Fejes och Dahlstedt (2020) kategoriserar olika motiv bakom valet av folkhögskolestudier. Det handlar om studier som en metod att komma ifrån sociala problem eller en destruktiv familjesituation, för att komma tillbaka efter till exempel en sjukdomsperiod, för att bli anställningsbar, för att byta yrkesbana eller för att förverkliga drömmar. Dessa narrativ samspelar med deltagarnas sociala bakgrund; motivet att förverkliga drömmar uttrycks bland deltagare i särskild kurs, medan de som studerar på folkhögskola för att förbättra ställningen på arbetsmarknaden oftare återfinns inom allmän kurs. Studierna erbjuder då en möjlighet att bryta med en otrygg, prekär ställning på arbetsmarknaden. Resultaten korrelerar med Dahlstedt m.fl. (2018) där studerande inom kommunal vuxenutbildning (komvux) med medelklassbakgrund oftare beskriver studierna som en del i ett personligt självförverkligande, medan deltagare med arbetarklassbakgrund vill få bättre förutsättningar att leva upp till normen om ett lönearbete. Studerande med arbetarklassbakgrund ser vidare ett framtida arbete som en möjlighet att ”ge tillbaka” till andra eller till samhället, ofta genom ett arbete inom det sociala fältet. I Fejes m.fl. (2018) sammanfattas hur vuxenstuderande inte enbart söker kvalifikationer för anställningsbarhet eller högre studier, utan ytterst strävar efter att nå erkännande som fullvärdiga medborgare.

Tidigare forskning som specifikt behandlar klass(-formation) på folkhögskola (Nylander, 2014; Österborg Wiklund & Nordvall, 2019) utgår från deltagare i folkhögskolans särskilda kurser. Temat återfinns dock implicit i forskning som behandlar meriteringens betydelse för deltagare i allmän kurs. Berndtsson (2000) studerar deltagares utveckling under studietiden, och beskriver hur konflikter uppstår mellan mer demokratiska eller personliga bildningsprojekt, och sådana inriktade på meritering och anpassning till arbetsmarknaden. När de senare tar överhanden får deltagare som kommer till folkhögskolan med bildningsprojekt inriktade mer mot självutveckling ändå en allt starkare inriktning mot formell meritering i sina studier. Även Assarsson och Sipos Zackrisson (2005) beskriver hur förväntningar på hur man ska studera och vara som studerande leder till processer där en tidigare uppfattad mångfald av idéer om studierna ersätts av en mer ensidig uppfattning om vad det är att vara studerande.

Ett centralt tema i beskrivningen av hur utbildning bedrivs på folkhögskola är vikten av det mellanmännsliga mötet, främst mellan lärare och deltagare (Millenberg, 2023). I Paldanius (2014) framhålls dialog och erkännande som centrala faktorer för ett fungerande sådant möte på folkhögskolans allmänna kurs. Intervjuade lärare beskriver, ofta mot bakgrund av deltagarnas

tidigare studieerfarenheter, att en utmaning och uppgift är att genom mötet och dialogen snabbt anpassa undervisningen efter deltagarens individuella omständigheter för att ”få till stånd en rimlig lärandesituation” (Paldanius, 2014, s. 34). Folkhögskolans lärare kan utifrån detta antas ha stora behov att förstå de individuella och kollektiva förutsättningar deltagare, och grupper av deltagare, lever under.

Tidigare forskning om andra utbildningsformer av relevans för studien

Flera studier bland engelska vuxenstuderande i delvis motsvarande studieform (förberedande kurser för högre utbildning), har undersökt de studerande identitetsformation i relation till social bakgrund. Burke (2000) respektive Reay (2001) beskriver hur studerande med arbetarklassbakgrund formas av tidigare, ofta negativa, skolerfarenheter, samtidigt som de brottas med osäkerhet inför att anta en identitet som student. I Reay (2001) talar studerande med medelklassbakgrund om att bli ”sitt riktiga jag” genom att studera, medan arbetarklasstudenterna känner sig främmande inför studiemiljön som antas kräva av dem att bli ”någon annan” än den de är. I Burke (2000) vittnar studerande om hur studiernas krav och uppgifter kan påminna om tidigare skolgång och verka avskräckande eller rentav skrämmande. Samtidigt påvisar Burke, liksom Duckworth och Tett (2019), hur utbildningen kan rymma moment av erkännande som utmanar invanda positioneringar och skapar en ny tillhörighet. Busher m.fl. (2014) understryker betydelsen av studerandes identifikation med varandra som växer ur uppfattningen att alla delar samma mål: högre studier. Genom den identifikationen kan självförtroendet stärkas, vilket bidrar till att framtidsmålen blir tydligare och framstår som mer uppnåbara.

Det går även att identifiera intressanta paralleller i studier av hur yngre elever uppvisar osäkerhet inför skolans krav. Berggren (2001) har i intervjuer med tonåringar som definieras som ”arbetarflickor” undersökt hur flickorna växelvis beskriver anpassning och motstånd inför bland annat skolans krav. Flickorna kontrasterar sig i motsats till ”de bortskämda” som växer upp i mer ekonomiskt välbeställda hem. I Ferm m.fl. (2019, s. 101) går förhållningssättet igen bland gymnasieelever på industriprogrammet som kontrasterar sig mot elever på akademiskt inriktade gymnasieprogram med överlägsna (”*snobbish*”) attityder som antas se ner på (”*belittle*”) industriarbete. Högborg (2009) beskriver hur gymnasieelever på yrkesinriktade utbildningar kan använda motstånd mot krav i undervisningen, som att fuska eller tala om annat under lektioner,

EDUCARE

för att manifestera sig själv och sin relation till studierna. Lindbäck (2021) visar hur grundskoleelever i ett område som beskrivs som utsatt speglar sig i attityder de uppfattar att andra bär mot deras område och dem som personer. Trots att de tycker om och försvarar sin skola, bär de vidare andras beskrivningar av skolan som ”sämre”. I diskussioner om svaga studieresultat pendlar de mellan att skuldbelägga sig själva, och identifiera brister i förutsättningarna för studier. I Ambjörnssons (2004) studie av flickor på gymnasiets barn- och fritidsprogram återkommer humor som strategi för att hantera studierna, vilket i sig blir ett sätt att utöva motstånd mot skolan och dess medelklassförankring. Även i högre studier positionerar sig studerande med arbetarklassbakgrund ofta mot de akademiska idealen. I Södermans (2022) studie av studentkulturer inom högre utbildning beskrivs hur arbetarklasstudenter använder tillgängliga arenor för att uttrycka en position som ”underdogs” och markera avstånd till vissa krav inom akademien.

En i sammanhanget återkommande referens är den brittiske sociologen Paul Willis (1978) undersökning av engelska arbetarklasspojkaras väg från skola till arbete. Willis beskrev pojkarnas beteende som uttryck för ett bredare avståndstagande mot normer och beteenden förknippade med medelklassen. Inte olik hur flickorna i Berggren (2001) uttrycker sig om ”de bortskämda” uttrycker pojkarna att livsstilen hos medelklassen inte bara är annorlunda, utan också sämre än deras egen och icke-eftersträvänsvärd. De inte bara saknade tillgång till kapital som individer i medelklassen ofta tar för självklart, utan tog på olika sätt avstånd från värdet av sådant kapital.

Teoretiska utgångspunkter

För att analytiskt hantera aspekter av klass och identitet mejslar vi i detta avsnitt fram ett teoretiskt ramverk med sin grund i den franska sociologen Pierre Bourdieus arbeten, men också i vidareutvecklingar av hans begreppsbildningar. Bourdieu (1984) beskriver hur en individs klassposition samvarierar med och återskapas i de relationer individen befinner sig i. Därmed sätts ljus på hur människors livsstilar och smakpreferenser blir ett symboliskt kapital i relation till den dominerande kulturen. Det som värderas som bra eller dåligt skiljer sig åt mellan olika sociala kontexter och dessa preferenser läggs till annat tillgängligt kapital, såsom kunskap, kvalifikationer och kontakter. De distinktionsmekanismer Bourdieu identifierar handlar om det människor vänder sig till såväl som från. Genom habitusbegreppet utvecklar Bourdieu hur klasspositionen reproduceras över generationer, och mellan människor i liknande kontexter. Klasspositionen blir

därmed något som både skapas av människors val och beteenden – såsom konsumtion av och deltagande i kultur, politik och utbildning – och som genom habitus formar och begränsar dessa val. Begränsningar kan vara objektiva – som när en viss konsumtion (till exempel boende i ett visst område) kräver ett visst ekonomiskt kapital, eller ett visst arbete kräver en särskild examen – men många val begränsas snarare av egna och andras förväntningar. Habitus påverkar således den sociala samvaron mellan människor där det inom grupper och sammanhang råder förhärskande normer om vad som är eftersträvansvärt, vad som anses som god och dålig smak och hur man värderar andra sociala gruppers beteenden.

Med hjälp av dessa analysverktyg framträder vissa maktrelaterade mönster i uppfattningar och relationer, som låter oss identifiera kollektiva förutsättningar bland deltagarna. Som ett komplementärt analytiskt perspektiv används den brittiske sociologen Richard Jenkins (2014) förståelse av hur social identitet formas av människors beteenden, både som enskilda individer och i kollektiv. Social identitet kan därigenom tolkas som något som *åstadkoms* i en ständigt pågående process, där människor främst känner igen sig själva i reflektionen mot andra. Teorin kompletterar Bourdieus definition av distinktioner eftersom den sätter större vikt vid människors egen agens att nå självidentifikation genom jämförelser med andra. Jenkins menar att människor definierar kollektiv utifrån att det finns något som uppfattas som en likhet, något individerna upplever att de delar. Som komplement till Bourdieus habitusbegrepp skiljer Jenkins på kollektiv i grupper respektive kategorier; grupper är sådana kollektiv som individerna själva har definierat sig tillhöriga till, medan kategorier baseras på *andras* identifikation av individers likhet. De kollektiva identiteterna förstås således som ständigt under förhandling, och betingade av specifika kontexter.

Den brittiska sociologen Beverley Skeggs vidareutvecklingar av Bourdieus teoribildningar öppnar också för en, i detta sammanhang, mer finmaskig analys av individens agens i relation till klassrelaterade gränsdragningar. Skeggs (1999) bidrag till förståelsen av hur Bourdieus kapitalbegrepp omsätts i sociala kontexter är hennes begreppsbygganden kring individens strävan efter respektabilitet. Denna har sin grund i Skeggs studie av hur ojämlikhet reproducerades för och inom en grupp arbetarklasskvinnor. Kvinnorna utestängdes från arenor där det krävdes en viss typ av kapital som kunde omsättas, till exempel på utbildningsinstitutioner eller arbetsmarknaden. Skeggs (1999, s. 256) beskriver hur de ”berövades legitimitet genom att förknippas med det icke respektabla”. Detta icke-respektabla förknippas med arbetarklassens uttryck som en konsekvens

av att medelklassen definierar sig i motsats till arbetarklassen, och medelklassens beteenden anses därmed som moraliskt uppbyggliga medan arbetarklassens definieras som icke respektabla. I Skeggs studie, likväl som i Berggren (2001), försöker kvinnorna, eller flickorna, förhandla till sig respektabilitet. De underställer sig konsekvent kontroll och ”kunde aldrig känna sig väl till mods med sig själva, utan var ständigt övertygade om att andra skulle hitta brister och icke önskvärda drag hos dem” (Skeggs, 1999, s. 256).

Skeggs (1999) beskriver hur kvinnorna i hennes studie reagerar på försök till uttalad eller outtalad klassbestämning av dem med starka, negativa känslor. Den brittiske sociologen Andrew Sayer (2005) utvecklar hur klasspositionen som sådan kan förknippas med stolthet eller skam, och att dessa känslor är ett uttryck för viljan att bli respekterad – att vara respektabel. Sayer beskriver social skam som något som föds ur ett upplevt misslyckande att göra det som individen uppfattar förväntas av henne. Skam kan då vara såväl en uttryckt som oartikulerad, och medveten som omedveten, känsla. Genom att studera uttryck för social skam kan man både se vilka beteenden som anses eftersträvarvärda, hur detta tar sig uttryck över klassgränser, samt vilka och hur starka mekanismer som får människor att sträva efter konformitet. När normer om vad som anses eftersträvarvärt är hegemoniska över klassgränser, och när individer har individuella snarare än strukturella förklaringar till ojämlikheter, blir utsattheten för social skam som störst. Sayer beskriver utifrån detta hur utbildningssystem i klassamhällen producerar skam hos individer som av olika skäl inte lever upp till utbildningens krav. Även om detta ofta är resultatet av strukturer, upplevs det av de utsatta för skam som individuella tillkortakommanden. Detta korrelerar med Bourdieus uppfattning om hur människor tenderar att förstå klassbestämda skillnader i förutsättningar som naturgivna, i betydelsen oföränderliga (Bourdieu, 1984, 1996).

Metod och genomförande

Studien baseras på data från halvstrukturerade intervjuer med 24 deltagare som studerade allmän kurs i tre olika klasser på en större folkhögskola i svensk storstadsmiljö höstterminen 2023. I Folkbildningsrådets statsbidragsbeslut (dnr. 22/00580, 2024-02-19) kan utläsas att andelen deltagare med migrationsbakgrund oftare är högre på storstadsskolor, vilket också gällde för denna skola. Studien har genomförts utifrån en explorativ induktiv ansats och utgått från relativt öppna forskningsfrågor. Inför intervjuerna genomfördes deltagande observation på lektioner och i

gemensamma lokaler under sammanlagt 15 dagar, för att lära känna den skolspecifika miljön och förbättra kvaliteten i urvalet.

Även om det finns generella drag i folkhögskolans arbetssätt (Millenberg, 2023; Paldanius, 2014; Runesdotter, 2010) så innebär folkhögskolans organisatoriska frihet, liksom sådant som geografi, historia och demografi, att varje folkhögskola är unik. Att studien utförs på en specifik skola kan därför ses som en begränsande faktor. Å andra sidan bidrar dessa omständigheter till att varje skola också kan inrymma ett relativt stort mått av mångfald. I stället för att undersöka en mängd skolor har fokus i studien lagts på att säkra en bredd i urvalet av intervjupersoner bland deltagarna på den specifika skolan. Inför urvalet fick samtliga då närvarande deltagare svara på en enkät med frågor om förhållningssätt till sina studier, och ange om de var intresserade av att delta i en intervju. (I enlighet med principerna i Vetenskapsrådet [1997] var det frivilligt för deltagarna att såväl uppge namn som att svara på frågorna i enkäten.) Enkäten möjliggjorde ett strategiskt urval med maximal variation inte enbart utifrån kön och ålder utan också utifrån utbildningshistoria och egenuppgiven studieinställning. Som en del av ett succesivt medvetet urval tillfrågades deltagare med låg studienärvaro särskilt om att delta, för att balansera bias som kunde uppstå av att deltagare med hög studienärvaro i större utsträckning var tillgängliga för intervjuer. Intervjuerna spelades in och deras längd varierade mellan 24 minuter och 75 minuter. (De tre intervjuer som var kortare än en halvtimme, var så för att intervjupersonerna hade begränsad tid att tillgå.) Sammanlagt uppgår intervjumaterialet till 17 timmar och 11 minuter.

Sju intervjupersoner var mellan 18-20 år, nio 21-25 år, fyra 26-30 år och fyra 31-40 år. Könsfördelningen är jämn. Deltagarna skiljer sig åt i förhållande till hur länge de studerat på folkhögskola, samt tidigare studie- och arbetslivserfarenheter. Femton intervjupersoner beskriver att deras föräldrar saknar akademisk utbildning, medan nio uppger att minst en förälder har sådan utbildning. Bland dessa uppger flera med migrationsbakgrund att deras föräldrar i Sverige inte arbetat i yrken där utbildningen inneburit en kvalifikation. En intervjuperson saknar svensk skolbakgrund men har egen akademisk bakgrund från annat land, medan en saknar svensk skolbakgrund och beskriver mycket kort skolgång i tidigare hemland. Övriga intervjupersoner har helt eller huvudsakligen sin skolbakgrund i Sverige. De allra flesta av intervjupersonerna har slutfört sina grundskolestudier och påbörjat men ej avslutat studier på gymnasienivå.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 47) betonar intervjuarens ansvar att låta den intervjuade uttrycka sig fritt om intervjuens teman så att forskningen kan ”erhålla nyanserade beskrivningar som återger den kvalitativa mångfalden, alla skillnaderna och variationerna, hos ett fenomen” snarare ”än att komma fram till en fast kategorisering”. Det är inte entydighet eller kvantifierbarhet som eftersträvas, utan en förståelse av hur ett fenomen uppfattas genom de ofta motsägelsefulla beskrivningar som intervjupersonerna kan lämna. Intervjuerna genomfördes utifrån en intervjuguide, där samma teman återkom. Särskilt fokus lades på att ge intervjupersonerna möjlighet att fördjupa sina svar genom att efterfråga exemplifieringar och utförligare beskrivningar.

Analysmetod

Intervjuerna har tematiserats utifrån en analys baserad på metoden *Listening guide* (Gilligan & Eddy, 2017). Metoden syftar till att se helheter i det som sägs, vad som är implicerat och vad som är av särskild vikt, samt den relation i vilket något uttalas. Detta är av särskilt värde när frågeställningar rör sådant som olika individer klär i olika språk (exempelvis klass) och som inte alltid är medvetet artikulert (exempelvis känslor). Det ger också möjlighet att förstå hur intervjuer påverkas av kontexten. Mer konkret har analysen genomförts enligt följande: I en första fas lyssnades materialet igenom samtidigt som det transkriberades mekaniskt. När intervjuerna simultant kunde höras och läsas kunde centrala narrativ i deltagarnas berättelser skönjas analytiskt. I denna fas analyserades också hur intervjupersonerna förhöll sig till intervjusituationen och intervjuaren. I en andra fas tematiserades materialet utifrån hur deltagarna positionerar sig och andra. I en tredje fas tematiseras narrativ utifrån deltagarnas sammanhang: var de beskriver att de kommer ifrån, hur de uppfattar sin nuvarande situation och vart de är på väg. Dessa teman kunde avslutningsvis fördjupas teoretiskt och reflekteras mot den samhälleliga kontext som framträtt i tidigare studier av vuxenstuderande.

Etiska överväganden

Kvale och Brinkmann (2014, s. 46) beskriver hur den kvalitativa intervjun efterfrågar ”ett privilegierat tillträde till människors upplevelse av den levda världen”, vilket föranleder ett särskilt etiskt ansvar. Överväganden har i varje led gjorts utifrån Vetenskapsrådet (2017), och studien underställdes etikprövning då det förutsågs att intervjupersonerna i svar på öppna frågor kunde dela integritetskänslig information. Såväl mentorer som kurator på skolan var införstådda med studien och dess övergripande syfte, för att kunna ta vidare samtal med deltagarna om sådana

behov uppstod. Frivilligheten att delta, och möjlighet att när som helst avbryta sitt deltagande utan att ange skäl, upprepades både när generell information gavs, inför och under varje intervju. Några tackade nej till att intervjuas, men ingen som valde att delta avbröt. Tvärtom delade många mer än det som efterfrågades, och underströk det upplevda värdet av att samtala om frågorna. Intervjupersonerna undertecknade samtyckesblankett och är införstådda med att deras utsagor efter pseudonymisering kan citeras i forskningssammanhang.

Resultat och analys

Analysen har lett fram till följande tre resultatkategorier som svarar mot de redovisade forskningsfrågorna: *Ambivalens kring utbildningens kvalitet och låga status*, *Distinktioner och förhandling om respektabilitet* och *Social skam och maskeringsstrategier*.

Ambivalens kring utbildningens kvalitet och låga status

Alla intervjupersoner uttrycker uppskattning gentemot sin skola, och många beskriver att de i flera sammanhang rekommenderat folkhögskolestudier till andra. De uttrycker sig bland annat i termer av att ha "hittat sin plats", att skolan gör en "glad" och en deltagare säger rentav att skolan gör att "mitt liv har mening". Särskilt lärarnas insatser framhålls. Bosse beskriver folkhögskolan som den första plats där han upplever att andra bryr sig om honom för hans skull och inte för att de vill ha något av honom. Han säger att när han kommer till skolan "är jag glad och vill sätta mig och studera". Läraren beskrivs som en jämlike som "ser mig som en person".

Den här närmast översvallande positiva inställningen till folkhögskola är återkommande och rikligt beskriven. Den delas också av intervjupersoner som i övrigt framför omfattande kritik mot skolsystemet i stort och det svenska samhället i allmänhet, eller som vittnar om svårigheter i undervisningen, osäkerhet inför framtiden eller friktioner med lärare och andra deltagare.

Den egna bilden av att vara på rätt plats kontrasteras mot en bild flera intervjupersoner beskriver att de möter när de berättar *för andra* att de studerar på folkhögskola. De få positiva omdömen om sin studieväg som de fått kommer från närstående, relateras uteslutande till tidigare studiesvårigheter och handlar sällan specifikt om folkhögskolan som utbildningsform. Flera

återkommer däremot till att folkhögskolan som studieväg är okänd, men när den är känd tycks den i deltagarnas umgänge vara huvudsakligen förknippad med negativa associationer.

Några beskriver detta indirekt. Till exempel säger Lage att han inte själv mött några särskilda attityder men: ”Jag kan tänka mig att många tänker att folkhögskola bara är för de som misslyckats”. Niklas sammanfattar: ”I vissas ögon känns inte folkhögskola lika bra, det känns mindre acceptabelt”. Alvina sätter flera ord på attityder som hon uppfattar finns om personer som studerar på folkhögskola, däribland ”idioter”. Hon beskriver det först som attityder som återfinns på avstånd från henne själv, att det handlar om ”yngre individer som intalar sig själva att: ’Shit, jag ska inte börja på folkhögskola för då kommer folk tro att jag är helt IQ-befriad, eller ett problembarn’”. Men i svar på en fråga om hur det hon beskriver som ”fördomar” märks, när attityderna närmare hennes egna möten med andra:

...på sättet kanske folk reagerar ... som ett förhör kan man säga, när man säger att man går på folkhögskola liksom. Då kanske folk blir: ”går du på folkhögskola?” Man hör ju på tonen och ett ansiktsuttryck när man kanske säger vart man pluggar till någon, då den blir såhär: ”Går *du* [överdrivet betonat] på folkhögskola?”

En av de yngsta intervjupersonerna beskriver rentav hur hon stängde ner sitt konto på en social medie-plattform efter de negativa reaktioner hon fick när hon berättat att hon studerade på folkhögskola.

Fredrik kommer från en bakgrund där han beskriver akademisk utbildning som vanligt, och berättar att han kom till folkhögskolan efter en tid på flera olika arbeten där han inte trivdes med arbetsvillkoren. Hans berättelse är särskilt explicit, men han är typisk i att han tycker att han tagit rätt steg i livet och samtidigt brottas med andras negativa attityder:

Attityden utifrån gör att jag tycker det är jobbigt, annars är det ju kul att plugga. ... Det är alltid det här tjitt-tjatt, ”vad gör du, vart bor du, hur gammal är du, vad gillar du, pluggar du, jobbar du”... Och just såhär, titlar, plugg, det är en stor grej ... det är det första folk frågar om. ... Jag upplever att det är lite en attityd, typ [mot folkhögskola]. *En negativ attityd?* Ja, eller jag vet inte, men det känns så ibland. Eller väldigt ofta...

Flera intervjupersoner gör jämförelser med vilka attityder de upplever finns mot studier och studerande i kommunal vuxenutbildning. Flera har tidigare studerat vid komvux, oftast utan att erhålla några behörigheter genom godkända kurser. Några av de äldre intervjupersonerna uppger att komvux har ännu sämre rykte än folkhögskola, medan flera av de som ger tydligast beskrivningar av negativa attityder mot att studera på folkhögskola säger att andras uppfattning om

folkhögskolan är sämre än den om komvux. Smilla säger: ”Nej, komvux är en helt annan grej. Det är bara: du går dit, du klarar av ett ämne och så går du därifrån.” Generellt beskriver intervjupersonerna att folkhögskola är en studieform där man kan få mer stöd i lärandet, än vid studier på komvux.

Smilla har planer på en akademisk utbildning för att få ett yrke där man kan få ”hjälpa människor”. Hon tillhör den yngsta kohorten i studien, är inte uppvuxen med föräldrar med akademisk utbildning, men har syskon som studerar på högskola (en av dem efter att ha nått behörighet till högre studier på folkhögskola). Hon säger tidigt i intervjun att hennes vänner tycker att ”folkhögskolan är för dumma människor, folk som är konstiga går på folkhögskola”. När hon som artonåring, under andra året i gymnasiet, övervägde att avsluta utbildningen och söka till folkhögskola blev hon varnad av sin bästa vän: ”Hon satte mig ner, bara: ’Du kan verkligen inte gå där. Du kommer bli konstig’” När hon ska definiera ”konstig” beskriver hon det som ”skum”, ett ord ”man aldrig ska använda om man verkligen inte vill förnedra någon”. Smilla liknar sedan (bilden av) folkhögskolestuderande med ”incels, fast allmänt” och med studerande hon mött i tidigare skolformer som varit tysta och utanför sociala sammanhang. Hon betonar att detta inte längre är hennes uppfattning, men att det är uppfattningen hon mött där hon växte upp. Hon uppger vidare att även hennes studie- och yrkesvägledare avrått från folkhögskola med hänvisning till att hon inte skulle trivas och att ”det är inte en sådan plats du borde gå på för det är inte sådana människor du borde vara omringad av”.

Smillas berättelse är inte unik i materialet, men hon beskriver flest olika tillfällen där hon mött och möter negativa attityder mot (studerande vid) folkhögskola. Hon är uppvuxen i en kommun där en stor del av befolkningen har högre ekonomisk standard än genomsnittet och gör själv analysen att attityderna kan vara annorlunda i andra socioekonomiska kontexter. Även Tomas, en av de äldre intervjupersonerna, försöker ge karakteristika till de som uttrycker negativa attityder mot folkhögskola och säger bland annat att många ”svenskar” ser folkhögskola som en ”invandrarskola” och att en vän från en ”rik familj” som behövde studera vidare för att nå gymnasieexamen uppgett att det inte är aktuellt med folkhögskola eftersom familjen borde kunna lösa det på annat sätt. Tomas analys är att ”rika” föräldrar inte vill att deras barn ska gå i folkhögskola eftersom de ”har dålig bild av invandrare”.

EDUCARE

Det finns inget absolut mönster i vilka av intervjupersonerna som tydligast uttrycker att de mött negativa uppfattningar om att studera vid folkhögskola, men berättelserna om detta är både mer vanligt förekommande och innehåller fler specifika händelser bland de yngre folkhögskoledeltagarna i studien och bland deltagare som beskriver familj eller umgänge där akademiska studier förekommer.

De negativa attityderna deltagarna uppfattat hos andra har också påverkat den egna bilden av folkhögskola. Fredrik beskriver att en del av ifrågasättandena handlar om skolan som sådan, att han möts av frågor som: ”Lär man sig någonting?” och ”Går det ens bra där?”. Smilla beskriver att hon, trots att hon själv sökt sig till folkhögskola och hennes egen syster studerat där, kände tveksamhet när hon blev antagen. Hon hade internaliserat en negativ bild av vilka som går på folkhögskola, och säger att hon ”tror att jag tyckte att alla som gick folkhögskola var dumma” tills hon påbörjade sina studier och förstod att människor ”var mer normala än jag trodde de skulle vara” och ”det handlade inte om att de är dumma, utan att det varit hinder för dom som gjort att dom inte kunnat gå klart gymnasiet”. Henrik, som beskriver att ”jag hade inte så bra bild av [folkhögskola] innan jag kom hit” sätter fingret på hur bilden av *vilka som studerar* vid folkhögskola påverkar bilden av vad folkhögskola *är*. ”Alltså, en vanlig skola har ju ändå folk av varierande identiteter och liknande, men det här skulle vara lite mer... Jag vet inte hur man ska beskriva det, lite mer sunkigt, lite dåligare kvalitet på utbildningen.”

I detta avsnitt har vi redovisat hur deltagarna uppfattar andras bild av dem själva och deras studieväg, och hur detta påverkar de egna uppfattningarna om studieformen. I intervjupersonernas beskrivningar blir det tydligt att de omformar, eller åstadkommer (jfr. Jenkins, 2014), sin sociala identitet utifrån att vara deltagare på folkhögskola. Vilka de är framträder i annorlundaskapet mot människor i deras omgivning, som de uppfattar kategoriserar dem inte enbart utifrån att de saknar fullgången gymnasieutbildning utan särskilt utifrån att de är i studier på just folkhögskola. Utbildningen blir en tydlig sådan distinktion som avgör en klassposition i enlighet med Bourdieu (1984). I kommande avsnitt redovisar vi hur deltagarna utifrån denna position relaterar sig själv *i motsats* till andra.

Distinktioner och förhandling om respektabilitet

När intervjupersonerna svarar på vad som förenar dem som studerar på folkhögskola framhålls oftast olikheten först: att de skiljer sig åt åldersmässigt, etniskt och har olika utbildningsbakgrunder.

Detta betraktas oftast som ett positivt värde, även om flera beskriver friktioner som kan uppstå. Det som först framhålls som faktiskt gemensamt är att valet att studera på folkhögskola bottnar i en vilja att nå studieresultat: ”alla vill komma hit på morgonen och få sitt betyg”, ”alla här ... har någon typ av framtidsplan”, ”det här är en möjlighet som kan göra att man mår bättre i framtiden, att det finns ... en möjlighet att bli något härifrån, det är en början”.

Efter detta följer hos de flesta intervjupersoner olika mer ingående beskrivningar av sådant som är gemensamt för dem själva och andra folkhögskoledeltagare. Det vanligaste temat är att de som studerar på folkhögskola har mött särskilda hinder i eller för sina studier. Flera beskriver neuropsykiatriska funktionsnedsättningar hos sig själv och andra deltagare, och en skolgång med brist på stöd, men beskrivningarna av hinder är bredare än så.

För några är hindren en fortsättning på den beskrivna olikheten. Stefan säger: ”Alla är här på grund av olika anledningar, fattar du? Vissa har haft det dåligt när de skulle börja gymnasiet, vissa är inte födda i landet, vissa är deprimerade...” Smilla säger att ”alla har varit med om något tufft”. Anna svarar att det deltagarna har gemensamt är ”en trasig bakgrund”, och exemplifierar sedan med ”en taskig uppväxt”, ”psykisk misshandel” och ”psykisk ohälsa”. Desiree avbröt sina gymnasiestudier sedan hon upplevt att hon gjort fel val och samtidigt erbjöds ett arbete utifrån vilket hon sedan, trots att hon upplevt att hennes brist på utbildning inneburit högre krav och lägre lön, i viss utsträckning kunnat utvecklas på arbetsmarknaden. Att hon nu sökt sig till folkhögskolestudier har att göra med en sjukskrivning. Hon använder ordet ”drabbade” för att beskriva sig själv och andra på folkhögskola:

Det är alltid drabbade som går på folkhögskola. ... Du är drabbad av familjen, du är drabbad av situationen, du är drabbad av din relation, du är drabbad av någonting, det är därför allting har gått snett, du har hamnat här ... Hur ska man förklara det? Alltså, drabbad, du har blivit torterad, du har blivit pressad, på negativt sätt, när du inte riktigt kunnat komma igång med ditt liv som du borde göra det, så du ligger på något sätt back...

Intervjupersonerna kontrasterar folkhögskoledeltagare mot dem som *inte* återfinns på folkhögskolans allmänna kurs. Några av intervjupersonerna bidrar med erfarenheter från flera folkhögskolor, medan andra framhåller att de bara kan svara utifrån ”sin” folkhögskola. På folkhögskolan hittas, enligt intervjupersonerna, inga ”Einsteins” som ”gick natur på gymnasiet och pluggat järnet” och inte sådana ”som har en annan studieteknik ... och kan arbeta helt själva”. Från

kontrasterna i studiebakgrund är steget ofta kort till att beskriva ”de andra” som mer generellt framgångsrika. Hannah säger att på folkhögskola finns inte:

Människor som har lyckats ... Det finns något i det. När jag säger människor som har lyckats så menar jag, det är så samhället ser det. Har du tagit studenten, och kunnat komma in på en utbildning på en gång, då är du lyckad.

Kristoffer och Bosse associerar de som inte går på folkhögskola med människor som haft en uppväxt med bättre förutsättningar än dem själva. Kristoffer säger att de som inte är på folkhögskola kommer från ”en stark familjrelation” där man pluggar för att ”man vill komma hem och visa sina föräldrar”, medan Bosse säger att ”de som haft det bra ställt” inte går på folkhögskola eftersom de kunnat ”gå i livets riktlinje, med grundskola-gymnasie-högskola”, de har ”haft bra stöd hemifrån kanske” och ”haft det ekonomiskt bra överlag”.

Stella ekar samma tema när hon säger att ”rikemansbarn hamnar inte på folkhögskola”: ”det finns inte på kartan riktigt för de som är högt uppsatta, deras barn går på finskolor, om de behöver extra hjälp får de extrahjälp genom privatlektioner också vidare”. Alvina säger att sådana med ”alla möjliga fina märkeskläder” som ”ringer pappa om hon behöver en swish” hittar du inte på folkhögskola. De ”har en lättare livsstil” och föräldrarna har ”den ekonomiska delen att sätta sina barn på de bästa möjliga situationerna i livet”, de är ”bortskämda” och det är ”den typen av persona jag inte ser här”. Smilla gör kontrasten lika tydlig:

Nu har jag aldrig träffat någon som är väldigt spoiled, som fått allt den velat i livet: ”här varsågod”. Eller haft det lätt i livet för den delen. Utan alla jag träffat i folkhögskola har varit med om något jättemysigt, eller jobbigt i sin barndom. Eller haft det jobbigt på andra sätt, alltså ekonomiskt eller med relationer eller något sådant.

Desiree tar exempel från sin omgivning när hon svarar på vilka som inte återfinns i folkhögskolan. Hon säger att hon har vänner som ”inte ens vet vad problem är” för de ”har haft det bra i familjen” och ”bra ekonomiskt” och då har de kunnat vara ”slarviga” i gymnasiet och ändå nått acceptabla studieresultat:

När du får allting serverat så blir det inte så mycket överbelastning på något sätt. ... Jag tycker att jättemånga som har inte haft så mycket familjeproblem, inte haft så mycket [problem] ekonomiskt, de har nått mycket mer i livet än de som haft familjeproblem och haft dålig ekonomi. ... De kommer inte till folkhögskola.

Desiree tillhör de äldre intervjupersonerna och har över ett decenniums arbetslivserfarenhet, Smilla är en av de yngsta som gått direkt från oavslutade gymnasiestudier till folkhögskola. De har

gemensamt att de båda beskriver en omgivning där flera har akademisk utbildning och relativt hög ekonomisk standard. Flera av de intervjupersoner som tydligast upprättar en dikotomi mellan folkhögskoledeltagare och de som inte återfinns i folkhögskola i ekonomiska eller klassmässiga termer kommer från en sådan bakgrund, men liknande beskrivningar återfinns också bland intervjupersoner som inte har familj eller vänner med akademisk utbildning.

När dessa narrativ utvecklats, börjar flera intervjupersoner beskriva skillnader mellan olika grupper av personer som studerar på folkhögskolans allmänna kurs. Distinkta drag kopplade till motiven till studierna tillskrivs då personer som kategoriseras som tillhöriga andra grupper av studerande än den egna tillhörigheten. I dessa beskrivningar försvinner tidigare uppgivna gemensamma mål med folkhögskolestudierna, ”vissa” anses vara på folkhögskolan av ”fel skäl”.

Kristoffer säger: ”Vissa har kommit hit och är ambitiösa och vill göra sitt arbete, vissa är här för tidsfördriv, vissa är här för sysselsättning, vissa är här bara för att.” Anna säger: ”Vissa är här bara för att få CSN. Vissa är ju här bara för att komma hemifrån, liksom en fritidsgård. Och vissa är här för att satsa, alltså göra något med sitt liv.” Stina som just sagt att ”vi alla här vill plugga någon gång i framtiden”, rättar sig sedan: ”Vissa ... vill plugga för att de vill bli någonting, vissa vill plugga för att de, alltså bara vill ha betyg eller gymnasieexamen, och vissa vill plugga för CSN”.

När den här distinktionen mot andra på folkhögskola görs återkommer flera till att utbildningen inte för alla varit ett fritt val. Stella säger om de som hon inte uppfattar ”engagerar sig som man borde göra på en folkhögskola” att hon i och för sig inte känner ”dom och deras livssituation” men ”jag antar att det kan vara påtryckning från deras föräldrar”. Anna säger: ”Vissa är här för att de måste. Egentligen, även om man säger att det är fritt, det är ett måste, de har ingen annan väg att ta.” Hannah säger att utbildningen är ”100 procent” frivillig ”men många kommer hit på grund av ekonomin, tror jag”. Smilla säger: ”Det är inte frivilligt i grunden. Vissa vill inte betala skatt, men de måste. Vissa vill inte plugga, men de måste plugga.” Det finns också intervjupersoner som motsäger dessa tankekoncept. Lena, som själv har starka studieresultat, beskriver att hon innan hon började på folkhögskola fick höra från andra i sin diasporagrupp att många studerade där ”bara för att få CSN” och att hon trodde på det, men att det hon sett på folkhögskola motsäger det. Tvärtom anstränger sig många, menar hon, men har lågt självförtroende om att klara studierna, och måste dessutom ofta av ekonomiska skäl kombinera studierna med arbete.

EDUCARE

En intervjuperson ger svar på sina studiemotiv som korrelerar med de motiv som flera menar att ”vissa” andra än de själv har. Desiree, som alltså har lång arbetslivserfarenhet och kom till folkhögskolan efter en sjukskrivning, beskriver att hon sökte utbildningen som en aktivitet att redovisa för Arbetsförmedlingen. Men hon beskriver också att hon under den här terminen insett att hon har kapacitet att klara studierna och överväger nu att stanna och slutföra utbildningen. Det som talar emot i hennes fall är att hon genomgår en behandling som både praktiskt och utifrån regelverk är svår att kombinera med studier. Andra intervjupersoner som har problem med närvaro, studiefokus eller att lämna in uppgifter – och alltså tillhör de som skulle kunna vara föremål för beskrivningar om hur ”vissa” på folkhögskola är där med svag motivation – ger genomgående förklaringar till bristerna i sina studieresultat som handlar om sådant som har med livet *utanför* skolan att göra (till exempel familjeansvar, ekonomiskt behov av att kombinera studierna med arbete, sjukdom eller inget fast bostadskontrakt och återkommande lägenhetsbyten). Dessa intervjupersoner framhåller oftare än andra utbildningen som ett fritt val och att hög studiemotivation är något gemensamt för alla folkhögskoledeltagare.

Deltagarnas redogörelser i detta avsnitt fortsätter beskrivningen av en identitetsformering i relation till och kontrast mot andra (jfr. Jenkins, 2014). Den kategorisering de upplever sig vara föremål för speglas i egna kategoriseringar mot klassmässigt andra. De som inte är på folkhögskola uppfattas som tillhörande en högre ekonomisk klass än de själva, men också som bortskämda (vilket noterbart är samma ord som återkom hos flickorna i Berggren [2001], i en studie som genomfördes för 25 år sedan). Samtidigt kontrasterar sig flera intervjupersoner mot andra på folkhögskoleutbildningen, vars motiv till studierna inte uppfattas som lika valida som deras egna, och vars studieprestationer förklaras med denna sämre motivbild snarare än att de skulle möta liknande hinder som intervjupersonerna själva beskriver. Med Bourdieu (1984) kan man tala om att intervjupersonerna gör tydliga distinktioner, och utifrån Skeggs (1999) att de försöker förhandla till sig respektabilitet genom att ställa sin motivation i kontrast till andra folkhögskoledeltagares uppfattade brister.

Social skam och maskeringsstrategier

Såväl Skeggs (1999) som tidigare forskning (Ambjörnsson, 2004; Berggren, 2001; Högberg, 2009) visar hur upprättade distinktioner kan vara uttryck för en klasstolthet. I förekommande fall kan det gälla både ”uppåt” och ”nedåt”; i flera intervjupersoners narrativ framträder en stolthet över att

inte tillhöra skaran av ”de bortskämda” utan ha mött motgångar och samtidigt uppvisa bättre förutsättningar att lyckas övervinna dem än de (”vissa andra”) folkhögskoledeltagare som inte tar studierna på tillräckligt allvar (inte ”engagerar sig som man borde göra på en folkhögskola”) eller har ”rätt” motiv för sina studier. Samtidigt är inte stolthet över att vara i studier – och därmed på väg att övervinna de svårare förutsättningar som i någon mån beskrivs som definierande för folkhögskoledeltagaren – den mest framträdande känslan i empirin. I detta avsnitt utvecklas dels hur en parallell strategi till distinktionen framträder i materialet – maskeringar – och dels hur detta är ett av flera uttryck för upplevelsen av social skam bland intervjupersonerna.

När intervjupersonerna tillfrågas om hur de svarar på frågan om ”vad de gör på dagarna”, beskriver flera hur de aktivt undviker att nämna att de studerar på folkhögskola. Niklas säger:

Om de frågar vad jag gör om dagarna så brukar jag säga att jag studerar fortfarande. Efter gymnasiet. Jag har inte berättat för dem att jag inte... Vissa har jag berättat för att jag inte klarade gymnasiet, och vissa har jag inte sagt något till. Jag säger bara ... att jag fortsätter plugga för jag vill lära mig mer.

Vissa svar ter sig närmast inövade. Tomas säger att han till nya bekanta brukar svara att han ”går på skolan och förbereder mig till högskolan”. Stella säger:

Om någon frågar vad jag gör så säger jag att ... jag pluggar inför framtida studier, så jag säger inte riktigt att jag pluggar det här och det här på folkhögskola, utan jag säger att jag pluggar inför den utbildning jag ska gå sen.

När Fredrik reflekterar över hur han vill undvika andras uppfattningar om att han studerar på folkhögskola, gör han en jämförelse som visar svårigheterna med att maskera sina studier:

Istället för att säga att jag bor i Gottsunda, säger man att man bor i södra Uppsala för det är ju samma sak. Men du bor i Gottsunda. Det beror på vem som frågar, bor jag i Uppsala eller Gottsunda. Lite så. Men det kan man ju inte göra när man pluggar, då är det lögn. Jag pluggar ju på ”folkis”. [Ortsnamnen i citatet har ändrats.]

Orsaken till viljan att undvika ämnet folkhögskola i samtal med andra tycks finnas i de känslor som upplevelsen av andras attityder framkallar. Stina beskriver en sorg över att behöva studera på folkhögskola, som går igen i flera av intervjupersonernas berättelser:

Jag är glad för det är ett steg fram till det jag vill göra, men samtidigt är jag så himla ledsen över att det gick så fel i gymnasiet, att jag behövde ... en folkhögskola ... så det är lite tråkigt att jag behövde hamna här.

Några intervjupersoner sätter fler ord på känslorna, och beskriver att de inte bara handlar om tidigare skolmisslyckande, utan uttryckligen om de attityder de upplever sig möta när de berättar för andra att de studerar på folkhögskola. Fredrik säger att han "skäms" för att gå på folkhögskola, eftersom han "har press på mig i min krets". Smilla är lika explicit: "För mig är det väldigt pinsamt att förklara för någon att jag går på folkhögskola. I början var det, inte längre. Men jag tyckte det var jättepinsamt att säga att jag gick folkhögskola."

Smilla och Fredrik delar, som tidigare redovisats, flera karakteristika. Båda beskriver en omgivning där akademisk utbildning är vanligt, och båda tillhör de yngre deltagarna i studien. Även Stella och Niklas tillhör deltagarna som är under 26 år gamla. Anna, som tvärtom tillhör de äldre intervjuade i studien, beskriver sig själv som någon som ofta pratar med och motiverar yngre på folkhögskolan att fortsätta och klara av sina studier. Hon använder också ordet "pinsamt" när hon beskriver hur hon uppfattar att vissa av dessa yngre deltagare upplever sin studieväg.

I intervjupersonernas beskrivningar av hur de känner, och hanterar sina känslor, inför sin upplevelse av andras attityder mot deras studieväg återfinns flera kopplingar till klass, likt Fredriks jämförelse av hur det går att maskera en bostadsort i ett område som uppfattas som socioekonomiskt svagare men är svårare att maskera sin utbildningsväg. Kristoffer är en av de som tydligast framhåller en egen stark studiemotivation i kontrast mot vad han uppfattar hos "vissa" andra på folkhögskola. Han är också en av intervjupersonerna som är yngre än 26, har flera i sin familj och omgivning med akademisk bakgrund, och säger att han inte har några "kompisar som är outbildade". När han under gymnasietiden märkte att han skulle ha svårt att nå examen, delvis som en konsekvens av att studierna under covid19-pandemin förlades till distans, ville han söka sig till folkhögskola men var då för ung, och har istället arbetat. Hans längsta anställning var på en grundskola, och under den kom han alltmer att uppfatta det som en nödvändighet att återuppta studierna. Utbildning krävs, menar han, för att kunna "göra karriär", nå större ekonomisk trygghet och få mer "respekt" från omgivningen: "man tilltalar och ser dig på ett annat sätt om du tagit universitetsexamen".

Ett begrepp Kristoffer använder, delvis som omskrivning för klass, är "disciplin". Han beskriver "disciplin" som något som kan ärvas och som hänger samman med att man kommer från "en stark

familjerelation” där ”man vill komma hem och visa sina föräldrar” bra betyg och har ”akademiska mål som ung”. Den disciplinen beskriver han att han själv och andra på folkhögskolan saknat, att ”alla är på folkhögskola som ett resultat av hur vi tänkte i barn- eller tonåren”. När han talar om disciplin talar han således om något som har att göra med familjesituationen, men som blivit till en del av karaktären. Han beskriver skolmisslyckandet som ett resultat av förutsättningar, men omvandlar det i samma stund till en svaghet för vilket individen bär ansvaret. Detta är i linje med hur Sayer (2005) beskriver att människor som känner skam för att de saknar något som är eftersträvansvärt, reducerar denna avsaknad av det eftersträvansvärda till ett individuellt tillkortakommande.

Sayer (2005) beskriver uttryck för skam som en indikator för beteende och resurser som är eftersträvansvärda över klassgränser, och som ytterst anses nödvändiga att besitta för att vara respektabel. Skam och stolthet kan användas som analytiska motsatspar, men relaterar enligt Sayer (2005) ofta till varandra på mer komplexa sätt. De kan således existera parallellt i en människa. Det är viktigt att notera att upplevelsen som skapar skam (eller stolthet) kan vara såväl verklig som imaginär. Det är inte säkert att omgivningen verkligen bär de negativa attityder mot deras studieval som intervjupersonerna uppfattat. Uppfattningen växer ur en upplevelse hos intervjupersonerna att det inte är tillräckligt att sträva efter en gymnasial examen, de borde redan vara färdiga med den. Fejes m.fl. (2018) kopplar vuxenstudier för att fullgöra en gymnasieutbildning till en strävan efter kvalifikationer som upplevs krävas för att betraktas och betrakta sig som en fullvärdig medborgare. I den här artikeln visar vi att avsaknaden av en gymnasial utbildning, och behovet att läka detta förhållande just på folkhögskola, innebär sådana upplevelser av misslyckanden ur vilka känslor av social skam växer. Flera intervjupersoner som citeras här delar explicita uttryck för sina känslor av sorg, pinsamhet och skam. Som Sayer (2005) konstaterar är skam ofta oartikulerad, och spår av social skam kan synas i flera intervjupersoners berättelser, till exempel bland de som väljer att undvika att tala med andra om att de studerar på folkhögskola.

Diskussion

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur deltagare på folkhögskolans allmänna kurs uppfattar sina studier och hur dessa uppfattningar formas av klassrelaterade gränsdragningar. Resultaten mejslas fram genom tre kategorier som svarar mot detta syfte och studiens

EDUCARE

forskningsfrågor; *Ambivalens kring utbildningens kvalitet och låga status, Distinktioner och förhandling om respektabilitet* och *Social skam och maskeringsstrategier*. Även om studien utförts på en enskild folkhögskola (bland deltagare som i vissa fall har erfarenhet från flera) kan temana analyseras teoretiskt så de komplexa dynamiker som ryms inom utbildningsformen allmän kurs på folkhögskola som sådan framträder. Deltagarnas sociala bakgrund och klassposition påverkar inte enbart deras studieförutsättningar och -prestationer, utan också hur de relaterar till frågor om identitet och sociala positioner inom folkhögskolan som särskild utbildningskontext.

Bourdieu (1984) beskriver hur individers klasspositioner återskapas i relationer och utifrån tidigare erfarenheter, som får funktionen av att utgöra ett sorts symboliskt kapital. Jämte Jenkins (2014) uppfattning om identitetsformation som en ständigt pågående process, har detta varit relevanta verktyg för att förstå hur deltagarna navigerar sin position inom folkhögskolan. Folkhögskolan blir en plats där olika former av kapital, främst kulturellt och ekonomiskt, är i spel och formar distinktioner och gränsdragningar. Deltagarna förhandlar aktivt om sina sociala identiteter i relation till andra inom och utanför den egen utbildningskontexten. Särskilt betydelsefulla blir möten med individer som uppfattas inneha ett större mått av ett visst kapital jämfört med dem själva. Denna förhandling om identitet är inte bara en individuell process utan sker också tydligt inom kollektiva sammanhang (jfr. Skeggs, 1999). För folkhögskoledeltagare med mindre tillgång på kulturellt eller ekonomiskt kapital, kan förväntningar om att leva upp till en ”respektabel” bild med utbildning och arbete bidra till ett växande behov av att omförhandla sin och andras positioner.

Strävan efter respektabilitet är också central för att förstå de sociala processer som påverkar deltagarnas uppfattning om sig själva och sin plats i utbildningssystemet. Deltagare som kommer från bakgrunder präglade av socioekonomisk utsatthet kan uppleva en intern konflikt mellan att försöka passa in i folkhögskolans ideal om frihet och självförverkligande, och samtidigt hantera de strukturella hinder som begränsar deras möjligheter. Deltagare som kommer från en miljö där det är vanligt med kulturellt kapital i form av akademisk utbildning och examen, upplever snarare konflikter mellan upplevda förväntningar från omgivningen och den egna uppfattningen om studievägen (vilket ökar behovet av att upprätta distinktioner mot andra). De olika konflikterna har ofta samma konsekvens: svårigheter att balansera ansvar för tidig- och nuvarande skolgång och att identifiera förutsättningarnas påverkan på den egna studievägen.

Sayer (2005) beskriver hur känslor kan vara centrala för att förstå klasspositionens påverkan på självuppfattningen, samt hur upplevelse av och uttryck för skam kan fungera som ett slags värdeomätare. Föreliggande studie visar hur folkhögskolestudier på allmän kurs riskerar utgöra en ständig påminnelse om faktorer som föranlett skam. Att folkhögskolan uppfattas som en plats där studerande får, och behöver, mer stöd i studierna än på komvux tycks förstärka den upplevelsen. Det som framhålls som positivt med folkhögskolan blir därmed det samma som berövar folkhögskolan på sådan status som kan skapa stolthet runt studierna. Skam framstår som särskilt framträdande bland deltagare som känner osäkerhet inför hur deras bakgrund stämmer överens med de normer och förväntningar som är förknippade med (att vara i) utbildning på folkhögskola. Detta stödjer slutsatser i tidigare forskning där deltagare utifrån sin klassbakgrund ofta beskrivs som medvetna om och känsliga inför de förväntningar som utbildningssystemet ställer på dem (Berggren, 2001; Fejes & Dahlstedt, 2020).

I studien resonerar intervjupersonerna om en fullgången gymnasieutbildning som en nödvändighet. I förhållande till sina egna studier beskrivs folkhögskolan vanligen som ett fritt val, men i framhävandet av ”vissa andra” folkhögskoledeltagares bristande motivation artikuleras att dessa andra uppfattas studera som ett resultat av ”påtryckningar”, ett ”måste” och ”tvång”. Detta kan ses som ett tecken på att även deltagare på allmän kurs bidrar till att upprätthålla idealet om folkhögskolan som ”fri och frivillig” och att deltagare som uppfattas inte av fri vilja ha valt sin studieväg inte heller är att anse som lika ideala folkhögskoledeltagare – eller i vart fall inte tilltros lika goda utsikter att lyckas i sina studier. När intervjupersonerna upprättar dessa distinktioner bortses från att andra kan uppleva samma vardagsnära hinder i utbildningen som de själva beskrivit, i sådant som en krävande familjesituation eller prekär ställning på arbets- och bostadsmarknaden. Detta rymmer en parallell till uppfattningar folkhögskollärare ger uttryck för i Fejes m.fl. (2016) om att dagens folkhögskoledeltagare är sämre än tidigare generationer, i betydelsen mindre ansvarstagande för sina studier och mindre solidariska.

Konklusion

Sammanfattningsvis har denna studie visat att folkhögskolan spelar en betydande roll i deltagarnas identitetsformering och sociala positionering. Genom att belysa hur deltagarnas uppfattningar om sina studier formas av klassrelaterade gränsdragningar och värden, samt hur dessa påverkar deras

självförståelse, har studien bidragit med en mer nyanserad förståelse av folkhögskolans komplexa roll inom det svenska utbildningssystemet. Deltagarnas erfarenheter av folkhögskolan är inte bara en fråga om att få kvalifikationer eller bättre anställningsmöjligheter, utan också om att förhandla om sin plats i samhället och i utbildningssystemet. Insikter om att detta pågår, och därmed om deltagarnas kollektiva förutsättningar, kan vara till nytta för yrkesverksamma i folkhögskolan, eftersom den kan underlätta den typ av erkännande möten som är centrala i folkhögskolans pedagogik (Hugo m.fl., 2019; Millenberg, 2023; Paldanius, 2014).

En uppgift för framtida forskning är att vidare utforska de sociala och strukturella hinder som kan osynliggöras i folkhögskolans offentliga bild av att vara en plats för personlig frigörelse och utveckling. Det skulle vara av stort värde att belysa de dolda faktorer som påverkar deltagarnas erfarenheter, särskilt för dem med en socioekonomisk eller utbildningsmässig bakgrund som inte överensstämmer med normer som ofta dominerar utbildningssystemet. Framtida forskning bör också undersöka hur folkhögskolans ideal om frivillighet och valmöjligheter kan förhålla sig till den verkliga sociala och ekonomiska situation som många deltagare upplever.

Referenser

- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Ordfront.
- Arvidson, L. (1992). Folkbildning som forskningsområde. I O. Kylhammar (Red.), *Folkbildning i teori och praktik* (s. 21–45). Linköpings universitet.
- Assarsson, L., & Sipos Zackrisson, K. (2005). *Iscensättande av identiteter i vuxenstudier*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. Linköping Studies in Education and Psychology, No. 103.
<https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:20461/FULLTEXT01.pdf>
- Berggren, I. (2001). *Identitet, kön och klass: Hur arbetarflickor formar sin identitet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborg Studies in Educational Sciences, No. 157.
- Berndtsson, R. (2000). *Om folkhögskolans dynamik: Möten mellan olika bildningsprojekt*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. Linköping Studies in Education and Psychology, No. 75.

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. (R. Nice, Övers.), Harvard University Press. (Originalutgåvan publicerad 1979)
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. (L. C. Clough, Övers.) Polity Press. (Originalutgåvan publicerad 1989)
- Burke, P. J. (2000). Intimidating/ory education. *Research in Post-Compulsory Education*, 5(3), 271-287. doi: 10.1080/13596740000200080
- Busher, H., James, N., Piela, A., & Palmer, A.-M. (2014). Transforming marginalised adult learners' views of themselves: Access to Higher Education courses in England. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 800–817. <http://www.jstor.org/stable/43818056>
- Dahlstedt, M., Sandberg, F., Fejes, A., & Olson, M. (2018) Dissonant futures: occupational trajectories, gender and class in contemporary municipal adult education in Sweden. *Journal of Education and Work*, 31(1), 16-27. doi: 10.1080/13639080.2017.1400661
- Duckworth, V., & Tett, L. (2019). Transformative and emancipatory literacy to empower. *International Journal of Lifelong Education*, 38(4). doi: 10.1080/02601370.2019.1574923
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2020). Choosing one's future? Narratives on educational and occupational choice among folk high school participants in Sweden. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20, 31–47. doi: 10.1007/s10775-019-09392-5
- Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M., & Sandberg, F. (2018). *Medborgarskap och utbildning för vuxna: Om Komvux, folkbögskola och medborgarskapandets praktiker*. Studentlitteratur.
- Fejes, A., Olson, M., Rahm, L., Dahlstedt, M., & Sandberg, F. (2016). Individualisation in Swedish adult education and the shaping of neo-liberal subjectivities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 461-473. doi: 10.1080/00313831.2016.1258666
- Ferm, L., Persson Thunqvist, D., Svensson, L., & Gustavsson, M. (2019). Vocational students' identity formation in relation to vocations in the Swedish industrial sector. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 91-111. doi: 10.3384/njvet.2242-458X.199291
- Folkbildningsrådet. *Slutreglering av statsbidrag till folkbögskolor 2023*. Dnr. 22/0058, 2024-02-19

- Folkbildningsrådet. (16 maj 2024). *Folkbildning*. Folkbildningsrådet.
<https://folkbildningsradet.se/folkbildning/>
- Gilligan, C., & Eddy, J. (2017). Listening as a path to psychological discovery: An introduction to the listening guide. *Perspectives of Medical Education*, 6(2), 76-81. doi: 10.1007/s40037-017-0335-3
- Hugo, M., Hedegaard, J., & Bjursell, C. (2019). *Folkhögskolan som inkluderande miljö för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. (Encell rapport 2019:1). Encell: Nationellt kompetenscentrum för livslångt lärande, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping. <https://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1290728/FULLTEXT02.pdf>
- Högberg, R. (2009). *Motstånd och konformitet: Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. [Doktorsavhandling. Linköpings universitet]. Linköping Studies in Behavioural Science, No. 146.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:236449/FULLTEXT01.pdf>
- Jenkins, R. (2014). *Social Identity* (4:e uppl.). Routledge. (Originalutgåvan publicerad 1996)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S-E. Torhäll, Övers.; 3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Lindbäck, J. (2021). *Värsta bästa förorten: om unga i förorten och segregation i skolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg Studies in Educational Sciences, No. 463. <http://hdl.handle.net/2077/68282>
- Millenberg, F. (2023). *Att mötas på folkhögskola: en studie om folkhögskollärares pedagogiska hållning*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. Linköping Studies in Behavioural Science, No. 50. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1739373/FULLTEXT01.pdf>
- Nylander, E. (2014). *Skolning i jazz: Värde, selektion och studiekarriär vid folkhögskolans musiklinjer*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. Linköping Studies in Behavioural Science, No. 183. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:716895/FULLTEXT01.pdf>
- Nylander, E., & Dalberg, T. (2015). Jazzklass: folkhögskolan som intermediär utbildningsinstitution. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 100-126.
<https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:716891/FULLTEXT01.pdf>

Nylander, E., Rahm, L., & Fejes, A. (2020). Vem studerar på folkhögskola och varför? I P.

Andersson, H. Colliander & E.-M. Harlin (Red.), *Om folkhögskolan: en särskild utbildningsform för vuxna* (s. 87-111). Studentlitteratur.

Paldanius, S. (2014). *Sär-skild folkhögskolepedagogik?: Erkännandets didaktik i folkhögskolor*. (Rapporter i pedagogik 20). Örebro universitet,

<https://www.oru.se/contentassets/a9223a988167438cb1dd78e959ba2aca/sarskildfolkhogskolepedagogik.pdf>

Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333-346. doi: 10.1080/02680930110054335

Runesdotter, C. (2010). *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg Studies in Educational Sciences, No. 296
<http://hdl.handle.net/2077/22302>

Sayer, A. (2005). Class, Moral Worth and Recognition. *Sociology*, 39(5), 947–963.
<http://www.jstor.org/stable/42856807>

Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. (A. Persson, Övers.) Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1997)

Statistiska Centralbyrån. (2024). *Deltagare i folkhögskolan efter kursstyp och kön. År 2018-2023*. Statistiska centralbyrån. [Dataset.]

https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START__UF__UF0601__UF0601A/UF0601T01b/

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2024). *Sammanställning deltagare med stödperson 2023*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Söderman, A. (2022). *Digital studentkultur: Om slutna grupper på Facebook som icke-formell arena i högre utbildning* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg Studies in Educational Sciences, No. 468. <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/70806/Thesis.pdf>

- Terning, P. (1967) Från bondeskola till hela folkets skola. I A. Degerman, E. Tengberg, P. Terning & G. Vestlund (Red.), *Svensk folkhögskola 100 år*. (del III, s. 205-211). Svenska folkhögskolans lärarförening.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. (VR1708).
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Saxon House.
- Österborg Wiklund, S., & Nordvall, H. (2019). Könade (klass)resor och solidaritetsparadoxer inom folkhögskolans transnationella kurser i global utveckling. *Utbildning & demokrati*, 28(1), 55-78. <https://journals.oru.se/uod/article/view/1115/1104>