

Könade (klass)resor och solidaritetsparadoxer inom folkhögskolans transnationella kurser i global utveckling

Sofia Österborg Wiklund & Henrik Nordvall

GENDERED CLASS MOBILITY AND PARADOXES OF SOLIDARITY IN TRANS-NATIONAL FOLK HIGH SCHOOL COURSES ON GLOBAL DEVELOPMENT. Nordic popular education (folkbildning) has a history of emancipatory endeavours. At the same time it has also been involved in, and reproducing, different structures of power. By studying participants on a Folk High School course on global development, where intersectional power orders are critically challenged while also permeating and enabling the course, this article addresses this paradox. Interviews are analysed with tools from critical and cultural sociological theory. The purpose of the study is to deepen the understanding of the conditions and significance of critical popular education. The stories depict how the courses become alternatives to more male-dominated elite courses at the Folk High School; how class is mirrored as the course becomes a tool for either upward class mobility or (middle) class reproduction; and how a moral subjectivity is created through a relation to, and distancing from, discourses of tourism and traditional aid.

Keywords: popular education, folk high schools, global development, gender, class.

Introduktion

Inom den nordiska folkbildningstraditionen utgör bildningsverksamhet som syftar till att utmana orättfärdiga maktförhållanden en central

Sofia Österborg Wiklund är doktorand i pedagogik med inriktning mot vuxnas lärande vid Linköpings universitet, 581 83 Linköping. E-post: sofia.osterborg.wiklund@liu.se

Henrik Nordvall är biträdande professor i vuxenpedagogik vid Linköpings universitet, 581 83 Linköping. E-post: henrik.nordvall@liu.se

inriktning. Den tidiga arbetarrörelsens studiecirklar och folkhögskoleutbildningar utmanade klassamhällets maktförhållande (Arvidson 1989). Inom kvinnorörelsen kom egenorganiserade studier att bli en central del av den politiska kampen mot patriarkala strukturer (Rydbeck 2002), och där inte minst folkhögskolan har fångats upp av feministiska rörelser (Larsson 2010, Yang 2010). Även inom rörelser som adresserat globala orättvisor har folkbildningsverksamhet varit ett centralt drag (Nordvall 2013).

Samtidigt som det funnits ett tydligt emancipatoriskt syfte i denna typ av folkbildning har den också präglats av, och bidragit till att reproducera, olika maktstrukturer. Folkbildningsaktiviteter som utmanar maktordningar baserad på klass kan mycket väl samtidigt reproducera maktordningar baserade på genus och föreställningar om ras och etnicitet (och vice versa) (Laginder et al. 2013). Dominerande tankar och strukturer som den pedagogiska verksamheten avser utmana är samtidigt ständigt närvarande i, och villkorande för, den verksamhet som iscensätts. Folkbildning för samhällsförändring och kritiskt medvetengörande är på så vis en verksamhet präglad av paradoxer och dilemman som ledare av sådana verksamheter måste hantera i form av didaktiska val (Larsson 2013). Det kan handla om folkhögskollärare, som vill ge deltagarna makten över utbildningen och uppmuntra till självständighet, men som måste förhålla sig till deltagare som motsätter sig detta och efterfrågar en tydlig ledare som ger klara besked om vad som är värt att kunna (Eriksson 2015). Bildningstraditionen inom arbetarrörelsen har i sig präglats av spänningpunkter och paradoxer, där idéer om den folkliga, självorganiserade bildningen – av och genom folket – förenats med idéer om att ett elitskikt inom rörelsen bör definiera vad denna bildning ska bestå i (Gustavsson 1991, Sundgren 2007). Dilemman och paradoxer är också, menar vi, något som även deltagarna i emancipatoriskt inriktad folkbildning tvingas hantera på olika sätt. I denna artikel vill vi bidra till förståelsen av den samhällskritiska folkbildningens villkor och betydelse genom att utgå ifrån vilka innebörder verksamheten, med dess inneboende dilemman och paradoxala drag, kan få för folkhögskoledeltagarna.

I studien som presenteras fokuseras deltagare i en folkhögskolekurs, en ettårig så kallad resandekurs, där utbildning som kritiskt adresserar intersektionella maktdimensioner och position i den globala världsordningen kombineras med en längre vistelse i det globala Syd. Syftet är att undersöka kursdeltagarnas motiv till deltagande och vilka värden de tillerkänner utbildningen, för att därigenom analysera hur förutsättningar i form av maktordningar och därtill relaterade dilemman hanteras av deltagarna. Ett konkret

exempel på en sådan förutsättning, präglad av ett av maktrelationer genomsyrat dilemma, som villkorar deltagandet kan ses i relationen till det interkontinentala resandet. Detta resande är en bärande del av kursen och bygger på att deltagarna omfattas av det globala reseprivilegium som är förbehållet de mer välbeställda skikten på planeten (Teschfahuney & Schough 2010). Deltagandet förutsätter alltså innehavet av ett privilegium som är ett uttryck för den typ av globala maktstrukturer som kursen kritiskt utmanar.

Vi vet också genom tidigare forskning att folkhögskolan internt är en starkt stratifierad utbildningsform. I folkhögskolans allmänna kurser, som kan ge behörighet till högre utbildning, deltar vanligen personer med särskilda behov samt utrikes födda som av olika anledningar haft svårigheter att fullfölja grundskola och gymnasium (Bernhard & Andersson 2017, Eriksson 2002). Detta i kontrast till folkhögskolans särskilda kurser som i vissa fall till och med kan förstås som elitutbildningar för resursstarka grupper, exempelvis inom musik (Nylander 2014) och politik (Broady 1998). Ett talande exempel är fallet med vissa jazzutbildningar där deltagarna till en övervägande del är inrikes födda från övre medelklasshem, mestadels yngre män, där inte sällan musikhögskolestudier föregått folkhögskoleutbildningen (Nylander 2014). Deltagare i folkhögskolans resandekurser, menar vi, har ofta beröringspunkt med den senare grupp-kategorin. Kurserna kan därmed förstås som en utbildningsväg för relativt resursstarka grupper med intresse för globala utvecklingsfrågor, och där kursdeltagarna vanligen är inrikes födda kvinnor från medelklasshem.

Inom folkhögskolans transnationella verksamhet har solidaritet och antikolonial kritik varit ett framträdande tema, åtminstone sedan 1970-talet (Maliszewski 2008, Nylander & Ahn 2013, Österborg Wiklund 2018). I denna verksamhet har det också noterats en påtaglig vilja bland svenska folkbildare att sprida vad som uppfattas som svenska idéer om folkbildning till före detta kolonier. Insprängt i det internationella solidaritetsarbetet har nationella självbilder formerats enligt kolonialt influerade tankefigurer; där ”det svenska” – folkbildning, förnuft, demokrati, jämställdhet – konstrueras i kontrast till bilder av ”de andra” som mer spontana, närmare sina känslor och mindre utvecklade. Detta har beskrivits som en *solidaritets paradox* inom svensk folkbildning (Nordvall & Dahlstedt 2009).

Några övergripande motiv bakom utformningen av folkhögskolornas transnationella kurser har berörts av ett fåtal tidigare studier (se exempelvis Nylander et al. 2011, Hyldegaard Nankler 2014, 2018). Det saknas emellertid forskning som beaktat deltagarnas berättelser. Med den här studien avser vi bidra till att fylla denna kunskapslucka

genom att ur ett kritiskt perspektiv undersöka deras motiv till deltagande och de värden de tillerkänner utbildningen.

Kritisk blick

I studiet av deltagarnas berättelser har vi inspirerats av två olika kritisk-teoretiska traditioner; den kritiskt diskursanalytiska samt en kultursociologisk.

Det kritisk diskursanalytiska spåret, med utgångspunkt i Norman Fairclough (1992), Ruth Wodak et al. (2009) och Michelle Lazar (2005), betyder att vi på ett övergripande plan har arbetat med att leta teman och diskurser, det vill säga sätt att tala om och förstå världen, i deltagarnas berättelser. Framför allt har vi funnit det användbart i talet om folkhögskolan och kursen som institution; vilka andra ideologiska och diskursiva element från vilka andra områden finns i materialet? Hur beskrivs och värderas de? Det har hjälpt oss att urskilja hur resandekurserna är en del av ett utbildningslandskap men också delar diskurser och materiella villkor med både bistånd och turism. På så sätt har vi också kunnat vända oss till studier som ligger utanför folkbildningsforskningen, såsom forskning om etnisk turism och volontärarbete, för att förstå folkbildningen på nya sätt.

Samtidigt har vi också funnit det användbart att förstå deltagarnas berättelser med utgångspunkt i Pierre Bourdieus förståelser av klassformationer och kultur samt av Beverley Skeggs feministiska vidareutveckling av Bourdieus kultursociologi. I den här studien har vi främst fokuserat på hur klass, kön, etnicitet, och i viss mån ålder, samspelar i deltagarnas skildringar, och betraktat dem som dynamiska och som i kontinuerlig produktion i styrande gruppers intresse (Skeggs 2004, s 3f). Klass ser vi, liksom andra maktdimensioner, som strukturellt och påverkar vilka positioner som är tillgängliga (Skeggs 2004, s 146), och där olika kulturella karaktäristiska ”fix some groups and enable others to be mobile (Skeggs 2004 s 2).

Här har vi också funnit habitus- och kapitalbegreppen som användbara analytiska verktyg (Bourdieu 1986, jfr Broady 1998, Skeggs 2004). Symboliskt kapital (Bourdieu 1997 & 1999) syftar till att vissa företeelser, egenskaper och sociala positioner i ett visst sammanhang ges prestige och anseende. Det innebär kollektivt erkännande av värde och vilar på en grupps trosföreställningar. Kulturellt kapital är en mer specifik benämning på tillgångar som tillskrivs högt värde ur samhällets perspektiv, exempelvis prestigefulla universitetsutbildningar, eller förmåga att uttrycka sig i tal och skrift, men också sådant som förtrogenhet med olika kulturella uttryck (musik, litteratur, konst).

Med begreppet habitus avses ”a model of accumulation, based on knowledge of the game and how to play it” (Bourdieu 2000b, s 184), det vill säga människors förmåga att handla utifrån sina kapitaltillgångar; ett förkroppsligt kapital (jfr Broady 1998, s 3). Skeggs vidareutvecklar förståelsen genom att beskriva kroppar som bärare av klassmarkörer och fungerar som ”de fysiska platser där klass-, köns-, ras-, sexualitets- och åldersrelationer möts, förkroppsligas och utövas” (Skeggs 2004, s 133).

Dessa kategorier görs exempelvis genom olika särskiljande teknologier och genom att tillskriva andra särskilda attribut som står i kontrast till de egna (Skeggs 2004, s 6), exempelvis framstår medelklassen ofta som i framkant, som representativa för en nationell identitet och/eller kosmopolitism, i motsats till arbetarklassen som definieras i brist av kultur, smak och agens och som att stå i vägen för modernitet och framsteg (Skeggs 2004, s 94f, 170). Det inbegriper också medelklassens förmåga att appropriera och kommodifiera andra kulturer och klasser och där medelklassen får sitt värde genom att förkroppsliga en mobil, kosmopolit som lär känna sitt själv genom ”travelling through the cultures of others” (Skeggs 2004, s 158).

I Sverige kan just en förankring i folkrörelser och föreningsliv ses som ett viktigt ”organisationskapital”, som kräver förmåga att orientera sig i olika folkrörelser (Broady 1998, s 23). Även utlandsviselsen och språkkunskaper hör till investeringar i ett kulturellt kapital och kan användas som delar av ett personlighetsutvecklingsprojekt (Broady 1998, s 24), liksom folkhögskoleerfarenheten som också kan erbjuda vägar för socialt uppåtstigande (Broady 1998, s 23). Subjektspositioner är ”effekter av diskurser och (organisations-) strukturer”, medan diskursiva positioner är mindre specifika och präglar subjektspositionernas innebörder och hur de tas an (Skeggs 2006, s 27). I den här studien innebär det att vi vill förstå deltagarnas berättelser utifrån vilka subjekts- och diskursiva positioner som framträder i dem.

Material och metod

Studien bygger på ett fältarbete där huvudförfattaren följde en och samma resande kurs under ett års tid. Eftersom deltagarnas förhållningssätt står i förgrunden analyseras särskilt de tolv djupintervjuer som gjorts med nio av de femtontal folkhögskoledeltagarna i kursen. Fältarbetet utgör totalt fjorton dygn av deltagande observationer och intervjuer, både utanför och i klassrummet. Under fältarbetet deltog

huvudförfattaren bland annat i lektioner, studiebesök och workshops, reste samt umgicks tillsammans med deltagarna.

Fältarbetet inleddes med relativt öppna frågeställningar om sociala processer och lärande, samt om vilka frågor som kursdeltagarna själva ville ge betydelse. Det var också den typ av frågeställningar som delgavs informanterna för att förklara syftet med studien samtidigt som de tillfrågades om samtycke till deltagande i studien och gavs information (både skriftligt och muntligt) om bland annat kontaktuppgifter samt studiens frivillighet och rätten att avbryta deltagandet.

Under fältarbetet blev det tydligt att kursinnehållet starkt präglade deltagarnas upplevelser av sig själva och de sociala processer som skedde i gruppen. Förutom den globala orättvisa och postkoloniala analys som en del folkhögskolekurser i global utveckling historiskt förmedlat, fanns det också ett explicit intresse för andra maktrelationer. Läraren adresserade intersektionella förståelser av klass, etnicitet, kön och sexualitet för att hjälpa deltagarna att utveckla verktyg för att analysera både världsordningen, samhället och de egna positionerna och relationerna. Detta är också något som kontinuerligt återspeglas i materialet, både som något deltagarna själva använder för att beskriva sin livsvärld, men också något som intervjuerna också blev mer och mer orienterade kring. I analysarbetet har detta lett till ett multidimensionellt metodologiskt förhållningssätt, där materialet ofta ger uttryck för liknande teoretiska analysverktyg som vi har använt i analysen av materialet.

Den deltagande inställningen till fältarbetet har här inneburit att forskaren arbetat med sin egen person för att skapa kontakt med deltagarna. Exempelvis förankrades intresset för forskningen i erfarenheterna av att ha gått en snarlik utbildning på folkhögskolan några år tidigare, samt utifrån ett engagemang i liknande sociala rörelser som deltagarna. Forskaren delade dessutom könade, rasifierade och, i vissa fall, klassade erfarenheter och positioner med deltagarna, samt var enbart några år äldre än de äldsta deltagarna. Detta, tillsammans med kunskapen om kontexten, gjorde att forskaren kunde navigera i, och säkert också medskapa, centrala värden på fältet. Forskarens oundvikliga subjektivitet kan ses som både hämmande och produktiv, exempelvis påverkar det vilka perspektiv som uppmärksammas och lyfts fram i forskningen. Som ett exempel kan vi i det här fallet anta att forskarens bakgrund kan ha varit en styrka för att känna igen och locka fram perspektiv på utbildningen präglade av arbetar-, landsbygds- och lägre medelklassbakgrunder, samtidigt som det också kan ha utgjort tillkortakommande i att tolka nyanser i övre medelklass- och storstadsperspektiv på den.

Tolkningen av materialet har gjorts i flera steg. Efter att större delen av alla intervjuer transkriberats har huvudförfattaren gått igenom både intervjuer och fältanteckningar och letat efter mönster och teman. Efter att ha beslutat att analysera motiv och värden samt makt har vi försökt fånga både implicita och explicita berättelser om detta samt vilken plats kursen hade i deltagarnas livsberättelser. Därefter kategoriserades deltagarnas berättelser efter vad de uttryckte om uppväxtbakgrund, utbildning och vad deltagarna gjort tiden innan folkhögskoleåret, deras tidigare erfarenheter av utrikes resor samt relation till folkhögskolan som institution innan kursen. Denna bakgrundinformation har sedan använts som en tolkningsresurs vid analys av berättelserna.

Vid kurstillfället var de flesta deltagarna mellan 18 och 25 år och identifierade sig som kvinnor och/eller icke-män. Samtliga var så vitt vi vet svenska medborgare som hade fötts i Sverige. Av alla 9 intervjuade deltagare hade de flesta varit på en längre utrikes resa, antingen på egen hand eller med familjemedlemmar. Flera spelade instrument och/eller hade varit aktiva i föreningsliv. Av de nio deltagarna hade sju minst en förälder med ett arbete som krävde minst tre års högskoleutbildning, varav fem hade minst en förälder med högre tjänstemannayrken (till exempel läkare, musiker eller forskare). Av dessa sju kom tre från någon av storstadsregionerna, tre från medelstora städer och en från landsbygden. Utöver dessa sju deltagare, från övervägande urbana medelklassmiljöer, fanns det två deltagare med föräldrar som hade yrken som inte krävde högskoleutbildning (till exempel städerska, undersköterska eller hantverkare) och som var uppvuxna på landsbygd eller i småort. I artikeln har vi valt att använda begreppet arbetarklass när vi talar om de två sistnämnda deltagarna och medelklass när vi talar om de övriga. Ordvalen utgår från deltagarnas egna självdefinitioner och reflektioner kring identitet och tillhörighet.

Resultat

Nedan kommer vi att redogöra för våra analyser av hur deltagarna närmat sig utbildningen, vilka motiv och värden de tillerkänner utbildningen samt hur samspelet mellan olika maktordningar skapar olika förutsättningar för – men också olika skäl till – deltagandet. Vi har i vår analys funnit tre teman: (1) hur klass speglas då utbildningen blir verktyg för antingen en uppåtgående klassresa eller en (medel) klassreproduktion, (2) hur resandekurserna blir ett alternativ till mer mansdominerade folkhögskoleutbildningar, samt (3) hur en ”god”

och moralisk subjektivitet skapas genom ett förhållande till, och avståndstagande ifrån, både turism och traditionella biståndsdiskurser.

Ett sabbatsår och en (klass)resande kurs

Majoriteten är ju såhär medelklass och så är det ju liksom som att de andra anpassar sig efter det. Och det har jag typ såhär jättedåligt perspektiv på för jag har aldrig umgåtts i annat än medelklasskretsar. Kulturellt typ. Kulturellt bildade typ. (Agnes)

Citatet kommer från Agnes, en av deltagarna med bakgrund i ett tjänstemannahem i en utav storstadsregionerna, och speglar ett sätt att tala om utbildningen på som är vanligt förekommande bland deltagarna: den förknippas med en majoritetssvensk, kulturell ”medelklass” som de på olika sätt förhåller sig till utifrån sina olika positioner och erfarenheter. Att teoretisera på ett mer ingående sätt kring klass och sina egna rasifierade positioner som vita svenskar i en kolonial och rasistisk världsordning är relativt nytt för många av dem och har kommit som ett resultat av undervisningen. Vad just ”medelklassighet” består av råder det dock olika uppfattningar om. Det är inte alltid deltagarna explicit eller medvetet förknippar olika uttryck, som forskning kanske skulle definiera som sådan, med medelklassighet. De speglar ambivalenta värdeladdningar i begreppet; dels verkar det ha det en negativ klang, dels ges uttryck för en slags resignation till att många av dem ju ”ändå är” medelklass, inte minst i global skala.

Samtidigt som deltagarna förhåller sig kritiska till medelklassigheten är de egenskaper och förmågor som tillerkänns värde i deras berättelser kopplat till just kulturell medelklass i Bourdieus och Skeggs bemärkelse. I kurssammanhanget förekommer flera olika egenskaper och förmågor som beskrivs som eftersträvansvärda att antingen reproducera eller förvärva. Att kunna språk, vara resvan och insatt i olika politiska frågor samt att ha en alternativ livsstil, att köpa ekologiskt, att vara vegetarian eller vegan och att klä sig i (rätt sorts) second handkläder är något som värderas högt. Att våga och kunna ta plats, att vara aktivistisk och att stå upp emot auktoriteter, beskrivs också som värdefulla egenskaper. Värdet av att ha kunskap, särskilt om politik och om maktstrukturer, lyfts återkommande fram, liksom värdet av att kritiskt kunna reflektera över sig själv samt sin egen och andras positioner i maktstrukturerna. Alex och Klara sammanfattar det enligt följande;

Kunskap ger verkligen talutrymme (på skolan). (...) Men personer som vet saker, som har studerat saker, som kan ett språk eller som varit någonstans, som har mer vetskap om det än vad andra har i (skolan) får ju mycket mer utrymme att prata helt enkelt. (Alex)

Men det är nog det här med kunskap, det är ju det som räknas som kunskap här. Saker om vad som är... att ha koll på vad som är bra grejer att äta, vad som är bra för miljön. Ja men att vara insatt liksom. Att då kunna tala för sin sak och ha argument. Och vara rak och vara ärlig, helt plötsligt så blir man ju en person som tar väldigt mycket plats. (Klara)

Klaras och Alex berättelser ger inte bara uttryck för en självreflexivitet som karaktäriserar ett medelklassgörande (jfr Skeggs 2004), utan också specifika värden som kan sammankopplas med symboliska kapital; en slags informationskapital som innebär att vara välinformerad i sakfrågor samt ett organisationskapital med förmågan att orientera sig i folkrörelser (men också i utbildningssammanhang) med den självklarhet som finns ”hos den som tar för givet att omgivningen vill eller måste lyssna (Broady 1998, s 23). Denna självklarhet och naturliga känsla av *entitlement* (Skeggs 2004), speglas i både Klara och Alex citat; Alex, som kommer från ett arbetarklasshem, uttrycker att kunskap och utrymme är något som ”dom” (det vill säga andra än Alex själv) *får*, medan Klara, med medelklassbakgrund, talar utifrån ett mer generellt perspektiv där ”man” *blir* någon som tar mycket plats.

De klassade sätt att gå utbildningen på som beskrivits ovan syns, om än på ett mindre uttalat sätt, i hur deltagarna beskriver sin väg till folkhögskolan samt vilken betydelse en resande folkhögskolekurs kan ha i en längre utbildnings- och livsplan. Det visar sig bland annat i hur deltagarna talar om folkhögskoleerfarenheten som mer eller mindre naturliga inslag i en utbildningsväg. Både Ebba och Klara, som både kommer från tjänstemannahem med högt kulturellt kapital, har en relativt naturaliserad inställning till varför de skulle gå folkhögskola. Det har förekommit i deras bekantskapskretsar, och för Ebba passade det ihop med intressen och tidigare livserfarenheter;

Varför jag är här just nu och valt kursen är för att jag var utbytesstudent för några år sedan (på gymnasiet) (...). Så jag har ett intresse för (kontinenten) och relationen mellan Sverige och Europa och de här länderna. Sedan har jag haft ett politiskt engagemang länge och engagerat mig i massa frågor. (...) Jag började ju för att jag känner två som gått här och rekommenderat det. Från (samma stad). Nåt syskon till nån kompis och sådär. (Ebba)

Jag har en kompis vars storasyster gått här och hon trivdes väldigt bra. Så jag har alltid tänkt, eller jag och hennes syster har alltid tänkt att vi ska gå här ihop någon dag. (Klara)

Samtidigt beskrivs också kurserna som ett ”sabbatsår”; något som görs ”mitt emellan” något annat och utan vidare förpliktelser; ett år att fundera över framtiden och som ”inte leder till något särskilt”:

Det var väl att jag inte visste vad jag skulle göra. Jag hade väl tänkt bli någonting, läsa på universitetet. (...) Jag vet inte riktigt vilket håll jag vill gå åt, så då kändes det väl bra att göra något som inte nödvändigtvis blir någonting, som bara är, för att det är bra. (...) Men allt man gör behöver inte leda till något. Just det där att jag lär mig jättemycket och det är viktigt i sig. Det behöver inte vara målet som är viktigt utan resan. Och spendera ett år och göra saker man är intresserad av, jag tror det är viktigt. (Ebba)

Kurserna som sabbatsår eller naturliga inslag i livsplanen är dock inte självklara ur ett klassperspektiv. Ett sätt som vi tolkar att klass blir tydligt i deltagarnas berättelser är just hur de talar om vägen till folkhögskolan och syftet med kursen. Till skillnad från sina klasskamrater från medelklassen talar inte deltagarna med arbetarklassbakgrund om kursen som en lika naturaliserad del av livsplanen. Kursen beskrivs inte heller som främst ett sabbatsår, utan snarare som en plattform att hitta och skapa plats på; i samhället och i sin livsplanering. De talar, som vi tolkar det, både explicit och implicit om pågående och uppåtgående klassresor som en av anledningarna till att de valt att gå kursen. För Alex handlar det om att få en känsla av samhörighet och ”hitta en plats”, i motsats till tidigare sammanhang i exempelvis skolan och på uppväxtorten. Den plats som skapas för Alex tycks vara både social, politisk och bildningsmässig; att bli en bättre aktivist genom att lära sig om makt och ojämlikhet, att ”äntligen få vakna upp ur det här tillståndet av ignorans” och att ”bli lite klokare”;

Att inte kanske förtrycka i lika hög grad. Eller kanske förstå min, det är ju så individualistiskt alltid, men att förstå ens egen roll i allt som händer. (...) Men jag hoppas bara, det är bara att jag inte ska vara så dum i huvudet som jag har varit de senaste 20 åren i mitt liv. (Alex)

Alex beskriver sitt tidigare liv som ett tillstånd av ignorans och som att ha varit ”dum i huvudet” och folkhögskoleåret som ett slags uppvaknande från detta. Folkhögskoleåret framstår på så sätt en

bildningsresa mot en föreställd ”medveten” och reflexiv subjektsposition som också kan tolkas som klassad (jfr Skeggs 2004).

Patricia beskriver uttalat kursen och föreningsaktivism som betydelsefulla delar i en klassresa mot att skaffa sig mer utrymme och ökat politiskt och socialt inflytande:

En av de här grejerna som har gjort att jag ändå känner att jag kommer att göra en klassresa...eller att jag drar på mig en massa medelklassmarkörer, klättra bort från arbetarklasskultur, är just samhällsengagemang. Att det var där jag fick en annan plattform att ta plats och utveckla mig själv och kämpa för något större. (...) så jag har ju lärt mig otroligt mycket om samhället och därigenom fått verktygen att analysera just klass. Och analysera min egen position. Till exempel feminism har gett mig verktyg att våga ta plats som kvinna, se vad det är som händer när jag inte får ta plats, hur jag ska jobba mot det. Det har gett ganska praktiska konsekvenser, att jag kan ta plats i vissa utrymmen som jag kanske inte hade känt mig bekväm i tidigare. Och gett mig mycket kunskap. Jag känner mig lite akademisk (skratt) jag förstår den världen, jag känner mig hemma. (Patricia)

Både Patricias och Alex berättelser speglar den komplexa ambivalens som den uppåtgående klassresenären kan förhålla sig till sin klassbakgrund på (jfr Sohl 2014).

Volontärresan har tidigare beskrivits som en viktig beståndsdel i formandet av självet, men också som en formell merit från ett etablerat organisatoriskt fält. Det är en merit som indikerar specifika karaktärsdrag hos individen, snarare än en kompetens i form av praktiska yrkeserfarenheter (Jonsson 2012, s 194f). I den här kursen verkar det ta sig uttryck i både ett förädlade av ett starkt medelklasskapital, men också ett förvärvande. De informella, karaktärsdanande förtjänsterna är dock inte entydiga för deltagarna i folkhögskolekursen. Ett exempel är från en ”runda” under en lektion, där var och en av deltagarna berättade vad de skulle göra på sin lediga tid under kursens resemoment. De flesta berättade om solsemestrar och ledighet. Patricia säger istället att hon planerar att volontärarbeta med jordbruk. Hon berättar senare att hon blir stressad av att kursen inte har några examinationer och att hon tar alla tillfällen i akt att bättra på sitt CV via att ta på sig administrativa kursuppdrag och kontinuerligt skaffa sig konkreta yrkeserfarenheter.

Intervjuare: Det var intressant när vi gjorde den här rundan. Vad ni skulle göra på er lediga tid. Det var bada, vara ledig. Och du bah ”nej, jag blir stressad av att ta det lugnt”.

Patricia: Ja, men det är mitt dåliga samvete. (Det är inte som att) plugga till byggnadsarbetare! Jag tror det var därför jag valde att vara med i ekonomigruppen, då känns det som att jag får en merit, att det på nåt sätt känns mer vettigt.

Patricias berättelser står ganska bjärt i kontrast till gängse beskrivningar av resandekurserna som dels ett sabbatsår där ”man inte gör så mycket”, dels som karaktärsdanande bildningsresor istället för praktiska utbildningar. Patricia gör här sin utbildning både karaktärsdanande men också praktisk och formellt meriterande och där hon själv tar på sig ansvar för att utbildningen ska bli mer ”vettig”. Sätt att gå igenom utbildningen på som framstår som viktiga för att, som Patricia tidigare beskriver, göra en klassresa.

I det här avsnittet har vi visat på hur samspelet mellan klass och kön speglas i deltagarnas vägar till folkhögskolan. Detta genom att folkhögskoleerfarenheten antingen beskrivs som naturaliserad eller aktivt uppsökt samt hur betydelsen av folkhögskoleåret framstår som antingen ett sabbatsår ”som inte behöver leda till något särskilt”, eller som ett viktigt steg på väg mot just en annan plats i samhället. Vi har också visat på hur det kan finnas klassade dimensioner av att volontärresan inte enbart fungerar som ett informellt förädlade av självet, utan också innefattar mer praktiska och formella yrkesmeriter.

Ett eget rum som alternativ till mansdominerade elitutbildningar på folkhögskolan

Just ”kultur” och ”bildning”, som Agnes förknippar med medelklass i inledningen av avsnittet ovan, är ett uttryck som vi uppfattar att deltagarna förhåller sig till som klassmarkörer på ett mer eller mindre explicit plan. Trots att utbildningen i sig inte är estetiskt inriktad finns det ett stort gemensamt intresse för musikutövande och flera av deltagarna musicerar tillsammans under fritiden på internatet. Utöver de politiska och aktivistiska beskrivningar som framträder bland deltagarna, som mer tydligt kan kopplas till kursens innehåll, återfinns även motiv som hör till deltagarnas föreställningar om folkhögskolan som utbildningsform. Flera har, genom bekanta eller syskon, fått en bild av folkhögskolan som ett attraktivt sammanhang. Tanken att under en längre tid bo och fritt studera på folkhögskola har i sig varit lockande. Det är inte ovanligt att deltagarna introducerats till folkhögskolan via de musikaliska sammanhang de befunnit sig i innan, exempelvis musikgymnasier, såsom Klara och Agnes beskriver nedan:

Sen var jag mest inne på att gå någon musikfolkis först, men jag kom inte in på den jag ville och det var mycket hit och dit så då var det nä men då går jag (...) för jag har ändå tänkt att gå det nån gång, (...) Först ett år musik och sen här. Men så blev det här. Och det var nog väldigt rätt. (Klara)

Ja men jag tror det var på gymnasiet som jag för första gången fick höra om folkhögskola, det var i musikkontexten, att folkhögskola är till för att spela musik. Det är en kusin som gick ett år över mig och som nu är musiker och gick folkhögskola och ”du måste testa det här, det är...!” och det var min bild, och det var långt efter som jag fattade att det fanns andra linjer. Och där var nog när min mamma tryckte upp broschyrer i ansiktet på mig: ”Det finns resande folkhögskolor, resande!”. (Agnes)

Föreställningen av folkhögskola som associerat med musik och kulturutövande i första hand är med andra ord närvarande, samtidigt som folkhögskola som utbildningsform beskrivs som en relativt naturlig del i en utbildningsväg. I tidigare forskning understryks hur specifika jazzlinjer på folkhögskolan etablerat sig som betydelsefulla reproduktionsinstanser för de högre klassfraktionerna i samhället, primärt för unga män med nedärvt starkt kulturellt kapital (Nylander 2014, s 244). Detta är en bild som är närvarande bland resandekursens deltagare: folkhögskolan är en attraktiv utbildningsform, främst inom estetiska ämnen, men den är också mansdominerad och ”snubbig”, och därmed avskräckande. Nedan beskriver Agnes hur resandekursen för henne har utgjort ett alternativ till musikutbildning på folkhögskola för att undgå patriarkala strukturer men ändå få tillgång till erfarenheten av att gå på folkhögskola;

Nånstans har jag nog alltid velat gå folkhögskola, sen vill jag inte gå musik. För det är så himla snubbigt (skratt). (...) jag har en kompis som gick folkis musik som sa jag skulle komma in för jag skulle bli inkvoterad som tjej och instrumentalist. Det är så extremt få tjejer. (Agnes)

Att det ”bara är tjejer och icke-män” i klassen ser deltagarna i allmänhet som något positivt. Det ger dem ett eget rum att utvecklas i utan att behöva förhålla sig till cis-män, patriarkala strukturer, heteronormativitet och de särskilda dynamiker som kan uppstå i icke-könsseparatistiska klassrum (jfr Larsson 2010).

Deltagarna menar att det råder en sammansvetsning i gruppen där konflikter sällan förekommer sinsemellan. De berättar att de ibland talar om klass och geografisk bakgrund, som de ser som de enda maktdimensionerna som skiljer dem åt på gruppnivå. Just medvetenheten

om klass tar de två deltagarna med arbetarklassbakgrund som exempel på en respektfull inställning i gruppen i förhållande till andra sammanhang de befunnit sig i. Samtidigt ger de också, om än mindre explicit, uttryck för hur vissa sammanhang, som går att koppla till just klass och kulturellt kapital, kommit att skava på olika sätt. Alex ger just musicerandet på internatet som exempel på ett sammanhang där Alex själv inte känner sig som en självklar deltagare:

Som jag spelar musik, men jag har inte studerat det. Och det har alla andra gjort. Och då blir det automatiskt att jag känner mig i en underlägsen position när jag spelar med dem för jag kan inte, alltså, för att jag inte vet. Jag kan inte jamma, för jag är inte så duktig, men det kan de göra. Men då är jag sämre för jag kan inte musikteori på samma nivå (...) när jag sagt att jag inte är lika duktig som de andra är, så har jag fått till svar att jag är mest ambitiös för det är jag som spelar mest, att jag kan flest låtar. (Alex)

Trots att folkhögskolekurserna i global utveckling i allmänhet inte har någon explicit estetisk inriktning, såsom exempelvis särskilda linjer inom musik, konst eller författarskap, är detta en självklar del i kursen och folkhögskoleerfarenheten för många. Det kan tolkas som att det estetiska intresset utgör en del i ett allmänt habitus som blir en del av resandekursens deltagarsubjekt, tillsammans med frågor som är mer uppenbart kopplade till kursinnehållet såsom aktivism och global medvetenhet. Folkhögskoleerfarenheten i sig verkar också för flera ha varit ett motiv till deltagande som är lika viktigt som kursens innehåll. Här ger de exempel på att hellre ha valt en icke-mansdominerande kurs med en annan inriktning än det de först tänkt sig, än att studera musikalisk elitlinje med mansdominans. Resandekurserfarenheten blir därmed ett eget rum att stärka sig själva i och slippa förhålla sig till patriarkala strukturer och relationer i.

Reflexivitet och moralisk subjektivitet som reaktion på global orättvisa

Liksom tidigare lyfts fram grundar sig flera av deltagarnas syften med att gå kursen i ett genomgripande samhällsengagemang för frågor som rör makt och globala orättvisor. I det ingår här också att på olika sätt skapa sig en moralisk och reflexiv subjektivitet i sin aktivism (jfr Skeggs 2004). Denna reflexivitet vänder sig också mot det egna jaget; de (själv)rannsakas hur de som resandekursdeltagare kan agera på ett moraliskt riktigt sätt i relation till en omoralisk och orättvis

världsordning. De försöker hitta moraliska subjektspositioner som en respons på att de blir presenterade för teorier om historiska globala maktförhållanden och i takt med att deras egna rasifierade positioner i koloniala och rasistiska strukturer blir synliggjorda för dem. Den kritiska reflexiviteten som värderas högt i sammanhanget vänder sig emellertid inte bara mot strukturer, eller mot kontexter utanför dem som deltagarna ingår i. Den vänds också, inte minst, mot de egna sammanhangen av resenärer och aktivister.

En angelägen del i moraliskt subjektblivande, och som förmedlas av skolan, är att inte bli betraktad som ”koloniasör” och att inte agera ”kolonialt” eller förtryckande, vilket de antas automatiskt reproducera om de inte aktivt avlär sig det beteendet. I många fall tycks ”att inte vara kolonial” krocka med de ideal som deltagarna framhäver som önskvärda i klassrummet, som kan ses som uttryck för ett medelklasshabitus; att ta plats samt att stå upp emot auktoriteter såsom äldre och lärare går tvärt emot vad det innebär att inte vara kolonial i världsländet. En nyckel för att inte anses bete sig kolonialt är att lära sig att analysera sin egen maktposition och att ha förkunskap om platsen de kommer till. Patricia och Alex beskriver folkhögskolan som en förutsättning för det:

Så det var en grej som är bra med just (den här skolan) att de har redan kontakter där och vi kommer inte bara dit som koloniasörer, utan vi pratar om det hela året och hittar knep för att inte göra det. (Patricia)

Jag hade nog varit väldigt mycket mer lugn (med att resa) om jag inte gått folkhögskola. För det känns som att mycket, mycket, vårt svenska beteende har profilerats som väldigt, väldigt negativt under kursens gång. Och (...) det är ju väldigt negativt. Många saker som, ja... men just det där individualistiska, tycker jag inte så mycket om, exempelvis. Att det är väldigt kolonialt. Och just det här att konsumera saker bara. Åh, nu ska vi åka dit, nu gör vi det, check, och åker dit, check. Sådåra. (Alex)

Ett av de sätt som detta som starkast tar sig uttryck är genom värdet att inte vara turist. Turisten framhålls som en motbild till den medvetna och kritiskt reflexiva folkhögskoledeltagaren på resa. Själva problematiserandet är en central del i folkhögskolekursen och deltagarnas berättelser. Detta till den grad att flera deltagare övervägde att inte delta i resemomentet. Alex och Agnes beskriver det som följande;

Ja, jag tycker inte det finns någon ursäkt eller förklaring. Jag tycker att jag skulle bara kunna inte resa på det här. (...) För hur jag än gör kommer jag stöta på massor av olika forum som inte är bra. Som typ hela turismsektorn är ju jätteproblematisk. Och också flyga. (...) Så varför är ni då här? Så jag vet inte riktigt hur jag ska ställa mig, jag vet ju hur jag ställer mig till det, men inte vad jag ska göra åt det. (Alex)

Agnes: En annan grej var väl också lite att ta reda på om det går att resa på något sätt som inte är jätteproblematiskt, eller som inte jag mår så dåligt av. Jag ser det som att jag kan uppskatta det på ett sätt och må väldigt dåligt av det på ett annat sätt.

Intervjuare: Vad har du kommit fram till då?

Agnes: Nu är vi ju mitt i det. Men jag personligen mår bättre av det här sättet att resa för det är inte planen att äta tre gånger om dagen, vara i solen, läsa skönlitterära böcker och gå på marknader, för det blir jag helt tokig på. Gå på museum. Se och lära utan att det är att träffa människor, organisationer, bli inspirerad på ett annat sätt. Sen vet jag fortfarande inte om det är legitimt eller att sådana här kurser är bra. Typ. Det vet jag inte. (...) Och det kanske är så att vi ska åka dit och få den smällen och bara inse att det går inte! Det går inte att legitimera det här och jag mår fan inte bra av att resa även om det är på ett inlindat sätt. Solidariteten.

Intervjuare: Skulle du göra det igen (resa)?

Agnes: Jag kan ju inte säga att jag inte kommer fortsätta resa. Det kan jag inte säga. För det är ändå så stor del av... ja... jag kommer verkligen fortsätta problematisera det. Jag vill kunna säga att jag kommer sluta resa. (Agnes)

Agnes utgår från sin egen känsla inför resandet som måttstock på huruvida resandet, som näst intill framstår som en oundviklig del i ett specifikt habitus, är bra eller dåligt. De frågar sig om det överhuvudtaget går att finna en moralisk subjektivitet i resandet, vilket varken Agnes eller Alex kommer fram till i sina resonemang. Samtidigt framställs det egna resandet i kontrast till en mer problematisk turistindustri.

Ytterligare ett sätt varigenom deltagarna försöker distanseras sig från vad som kan sägas vara ett arv från hjälparbetets och biståndets koloniala diskurser, vilandes på tanken om att utse sig själv till vägledare och räddare av "de andra", är att de betonar värdet av det egna lärandet. Flera deltagare reflekterar självkritiskt kring vad de ser som koloniala föreställningar om dem själva som hjälpare och

betonar istället att det är den egna transformeringen och bildningen som är syftet med engagemanget och kursdeltagandet, snarare än exempelvis solidaritet. Samtidigt är de också ambivalenta i relation till detta sätt att rättfärdiga sitt resande och deltagande i kursen; att den egna *reflexiviteten* och medvetenheten om kolonialism och global orättvisa skulle rättfärdigande ett i övrigt omoralisk ansett handlande. Å ena sidan tycks reflexiviteten, att rannsaka den egna maktpositionen och dess effekter, tjäna som ett sätt att skapa en moralisk subjektivitet (jfr Skeggs 2004), å andra sidan ger detta sätt att legitimera resandet upphov till ytterligare problematiseringar. Det ses inte som ett fullgott sätt att legitimera vad som i övrigt ses som ett i många avseenden omoraliskt resande:

Ja, och då blir det ju bara värre om man försöker spela god! Jag går en folkhögskolekurs och vill lära mig om solidaritet än att du... (åker som turist). (...) (Turism) kanske är det ärligaste sättet att resa. Jamen jag är bara här för att kolla på Mona-Lisa-tavlan, vaddå? Istället för att linda in det i något budskap. Det är väl då det kan bli vidrigt? Att såhär majoriteten av alla människor försöker förneka de här strukturerna. Men det finns en vidrighet i att säga att du kämpar för dem men ändå profiterar på dem. (...) Skulle de här vara OK då bara för att jag har tänkt en massa intressanta tankar om det här? Är det OK då? Att jag reser? (Agnes)

I flera av deltagarnas berättelser florerar således både folkhögskolan, bistånd och turism som olika fält med olika moraliska innebörder. Framför allt bildar traditionella föreställningar om bistånd och turism projektionsytor för det som deltagarna och skolan *inte* är och *inte* vill bli förknippade med, till skillnad mot folkhögskolan som ses fungera som en motvikt. Men som vi har sett så är även lärandemotivet, och inramningen av engagemanget som just en utbildning, problematiserat i deltagarnas berättelser. Folkhögskolan och lärandet blir därmed ännu ett, om än mer subtilt, ”maskerande av strukturer”, såsom Agnes uttrycker det, liksom också turism och bistånd.

Slutdiskussion

Vi har i den här studien belyst några av den samhällskritiska folkbildningens villkor och betydelser för deltagare i folkhögskolans transnationella kurser. Vi har undersökt hur deltagarna orienterat sig till utbildningen, vilka motiv och värden de tillerkänner den samt hur samspelet mellan olika maktordningar skapar olika förutsättningar

för, men också dilemman i, deltagandet. Vi har funnit hur exempelvis kön, klass, ras och etnicitet speglas i hur de studerande själva talar om sitt deltagande i folkhögskolan, dels i vilka kapital, habitus och subjekts- och diskursiva positioner som är tillgängliga för deltagarna. Här blir dominerande strukturer som den pedagogiska verksamheten avser utmana, samtidigt ständigt närvarande i, och villkorande för, den verksamhet som iscensätts. Samspelet av olika maktordningar skapar olika förutsättningar för – men också olika skäl till – deltagandet. Deltagarnas motiv och dilemman, som ofta relaterar till ett feministiskt, anti-rasistiskt och antiimperialistiskt engagemang, måste därmed förstås som villkorat på olika strukturella premisser.

I analysen av intervjuerna med deltagarna framträder hur vägen till folkhögskolan, och de värden, motiv och paradoxer som sammankopplas med utbildningen, klassas, könas och rasifieras specifikt i den här folkhögskolekontexten. Här blir kursen antingen ett sabbatsår och ett sätt att förädla informella medelklasskapital, eller ett viktigt steg i en uppåtgående klassresa, där även formella yrkesmeriter involveras i utbildningen. Resultaten speglar också hur en idé om resandekurs utgör alternativ för unga kvinnor och transpersoner som vill få tillgång till en efterlängtd folkhögskoleerfarenhet utan att behöva utsättas för den ”snubbighet” och de patriarkala normer som upplevs karaktärisera folkhögskolans elitutbildningar inom musik. Samtidigt uttrycker deltagarna också ambivalens inför sin förmåga, eller berättigande, att delta i det solidaritetsarbete som skolan uppmanar till. Detta visar sig bland annat i hur de, genom reflexivitet, navigerar i att hitta moraliska subjektiviteter i förhållande till det antirasistiska och postkoloniala kursinnehållet.

Dessa olika aspekter av deltagandet relaterar till och går in i varandra på olika sätt, inte minst i hur klass, kön, ålder och etnicitet interagerar i hur folkhögskoleerfarenheten levs och ges mening åt på olika sätt. För kursdeltagarna blir frågan om plats viktig när det beskriver motiv, vad som är värdefullt och de utmaningar och dilemman som utbildningen medför. Att få en plats, att hitta en plats, att ge eller ta plats, att bli fråntagen plats, eller att uppta plats, återkommer i berättelserna. Frågan om plats relateras inte bara till en social klassrumsdimension, utan laddas också med samhälls- och maktpolitiska innebörder; att skaffa sig plats för samhälleligt inflytande, och att få vara ifred på en plats utan att utsättas för förtryckande strukturer. Men också att orättfärdigt uppta plats på bekostnad av andra, genom att exempelvis ”bete sig kolonialt” eller att flyga tvärs över jorden.

Utbildningen kan, via deltagarnas berättelser, förstås som ett emancipatoriskt alternativ till patriarkala strukturer på musikutbild-

ningarna inom folkhögskolan. Samtidigt utgör kursen också ett klassat och rasifierat rum med sina egna inne- och uteslutningsprocesser, något som kan sätta ramarna för vem som orienterar sig till kurserna, samt hur och varför. I den här kursen utgör inte deltagarsammansättningen i sig ett utmanande av de strukturella förhållanden som präglar folkhögskolans internt stratifierade utbildningar; snarare är kursen ett relativt homogent rum beträffande kön och genus, ålder, etnicitet, funktionsvariation och även klass. Utbildningens prägel av kulturell medelklassreproduktion gör att vi ser likheter med de folkhögskoleutbildningar med musikinriktning som i tidigare forskning pekats ut som en typ av elitutbildningar (Nylander 2014). Samtidigt framkommer det att i det här kurssammanhanget, genom kursens kritiska upplägg, så ifrågasätts och omförhandlas deltagarnas subjektspositioner och föreställningsvärldar på ett sätt och i en utsträckning som framstår som särskiljande.

Utbildningen har ingen tydlig yrkesinriktning, utan betonar mer informella värden, att skaffa sig rätt erfarenheter och sätt att vara, samt ett omformande av självet. I materialet blir det tydligt hur resandekurserna erkänns värde just genom att erbjuda verktyg för att antingen förvalta, växla eller förädla specifika kulturella och symboliska medelklasskapital, eller, för de med arbetarklassbakgrund, att förvärva detsamma. Dessa symboliska kapital är inte uteslutande kopplade till föreningsliv, politik eller aktivism, utan anknyter också till kulturella musikaliska kontexter där folkhögskolan framträder som ett attraktivt sammanhang.

I berättelserna från deltagare med arbetarklassbakgrund framträder kursen som ett viktigt steg i ett socialt uppåtstigande, både genom informella och formella värden och meriter. Tidigare forskning har lyft fram folkhögskolan som en betydelsefull instans för klassresenärer inom författarskap och journalistik (Furuland & Svedjedal 2007), men också som viktiga för uppåtgående klassresor generellt (Broady 1998). Här framstår, förutom folkhögskoleerfarenheten i sig, också det feministiska föreningssammanhanget som viktigt för deltagare när de beskriver sina skäl till deltagande i utbildningen och den utveckling av livsmöjligheter de eftersträvar (jfr Sohl 2014 s 87, 424).

Genomgående i deltagarnas berättelser är även hur könade, klassade och rasifierade spår av traditionellt hjälparbete och turism genomsyrar folkhögskoleutbildningens egna diskurser. Detta är inte särskilt förvånande med tanke på att resandekurserna är helt eller delvis uppbyggda på, och därmed beroende av, den globala turismens och biståndets diskurser, mobilitetsmönster och infrastrukturer för sin existens (jfr Tesfahuney & Schough 2010, Österborg Wiklund

2018). Folkhögskolans resandekurser har i betydande utsträckning haft kopplingar till den svenska biståndspolitiken när det gäller så väl inriktning på kurserna, deras finansiering och vilka länder som de vänder sig till. Men resandet inom folkhögskolan delar också likheter med det som inom turismforskning brukar kallas för ”etnisk turism”; en form av resande som är inspirerad av den klassiska antropologin och där resenären söker efter att uppleva främmande kulturer bortom de gängse turiststråken (Mattson 2016, jfr Nylander et al. 2011, s 5). Många av resmålen för etnisk turism utgörs av före detta kolonialiserade länder som efter antikolonial frigörelse blivit del av den globala turismen (Mattsson 2016, s 39), vilket också sammanfaller med folkhögskolans mobilitet. Den etniska turismen, liksom volontärturism, ses ofta som en bildningsresa för en medveten och välutbildad västerländsk övre medelklass där resandet blir en läroprocess som erbjuder resenären både att uppleva den nya platsen och att få syn på, och förverkliga, sig själva (Mattsson 2016, jfr Jonsson 2012 s 183). Folkhögskolans resandekurser, kan därmed sägas vara ansluten till en långtgående historisk tradition av *Bildningsresan*, med rötter i de adliga ungdomarnas ”le grand tour” på 1600-1700-talet (jfr Jonsson 2012).

Deltagarna relaterar därmed till en större diskurs om resande som bildning, där de engagerade är noga med att särskilja den egna resan både från en kommersiellt turistisk och en hjälparbetesfilantropisk resa. Här framstår de olika förhållningssätten som en del i de specifika habitus och kapital som skapas i resandekurserna. Det framstår som angeläget för deltagarna att särskilja sig från koloniala diskurser om hjälparbete och att ta avstånd från den smaklösa och mer lättillgängliga ”massturismen”, till förmån för ett mer förfinat resande (jfr Mattsson 2016). På så vis relaterar deltagarna till liknande paradoxer som resenärer inom den etniska turismen och dess önskan om att resa bortom koloniala maktförhållanden. I ett försök att ta avstånd från turismens besvärande koloniala arv som vita, översittande koloniserare, investerar de etniska resenärerna i en ”god”, maskerad och klassmarkerad vithet; på så sätt legitimeras det egna resandet och det framställs som oskyldigt (Mattson 2016, s 99).

I den här studien förhåller sig dock deltagarna inte bara till annan form av massturism, utan också till den antropologiska bildningsresan, och försöker ställa sig bortom och utanför även den. Detta blir tydligt i hur de förhåller sig till olika värden som i många fall krockar med varandra i en slags solidaritetens paradox (jfr Nordvall & Dahlstedt 2009). I kontrast till den etniska resenären, som undviker att problematisera sig själv och den egna positionen inom den globala turismen, är själva problematiserandet en central del i folkhögskolekursen och deltagarnas berättelser. På liknande sätt som deltagarna kontrasterar

turismen mot det egna resandet, verkar de också förhålla sig till idéer om traditionellt bistånd och hjälparbete. De skapar identitet både i kontrast till traditionella filantropiska diskurser, men problematiserar också dess motreaktion: 2000-talets individualistisk-realistiska volontärsubjekt, med förståelsen och syftet att ”lära sig själv mer än man kan hjälpa” (Jonsson 2012, s 191).

Deltagarnas vilja att ”inte vara kolonial” och att förstå kolonialismens innebörder, liksom kursens inriktning mot avlärande av nedärvda sätt att vara kolonial på, kan ses i ljuset av hur kolonialism specifikt och historiskt har tagit sig uttryck i bistånd och turism. Att förhålla sig till detta verkar för deltagarna innebära att både vilja avsäga sig detta arv, men samtidigt också investera i en moralisk, reflexiv, kosmopolitisk, berättigad och god subjektivitet (jfr Skeggs 2004). Att förhålla sig kan också handla om att förhandla denna diskursiva position, att disidentifiera sig med den eller att försöka hitta nya vägar för aktivism i de historiska och globala maktordningar som sätter ramarna för engagemanget.

På liknande sätt som Bergs solidaritetsarbetare, synliggör folkhögskolans deltagare i resandekursen i många fall ”en förhoppning bortom en geopolitisk ordning, rasifieringar och materiella orättvisor” (2007, s 274). I det här sammanhanget får folkhögskolan som institution, dock inte utan kritisk reflektion, symbolisera denna förhoppning, i kontrast till biståndet och turismens sfärer. Skillnaden mot både Bergs (2007) solidaritetsarbetare, Jonssons (2012) volontärer och Mattsons (2016) etniska resenärer är att detta är ett sätt att bedriva solidaritetsarbete och att resa på som är inlemmad i berättelsen om svensk folkbildning genom folkhögskolan som institution, dess tradition, historia och nutida förehavanden.

Referenser

- Arvidson, Lars (1989): Popular education and educational ideology. I Stephen J. Ball & Staffan Larsson, red: *The Struggle for Democratic Education: Equality and Participation in Sweden*, s 149–169. New York: Falmer.

- Berg, Linda (2007): *InterNationalistas: identifikation och främlingskap i svenska solidaritetsarbetares berättelser från Nicaragua*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2007. Umeå.
- Bernhard, Dörte & Andersson, Per (2017): Swedish folk high schools and inclusive education. *Nordic Studies in Education* 37(2), 87–102.
- Bourdieu, Pierre (1997): The forms of capital. I A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown & Stuart Wells, red: *Education: Culture, Economy, and Society*, s 46-58. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Praktiskt förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Broady, Donald (1998): *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg* [Elektronisk resurs]. 2., korr. utg. Uppsala: ILU, Uppsala Universitet.
- Eriksson, Lisbeth (2002): Folkhögskolan i en globaliserad värld. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 11 (2), 53–69.
- Eriksson, Lisbeth (2015): ”Att vara lärare är inte lätt...” I *Folkbildning & Forskning Årsbok 2014-2015*, s 67–86. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.
- Gustavsson, Bernt (1991): *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- Furuland, Lars & Svedjedal, Johan (2007): *Svensk arbetarlitteratur*. Stockholm: Atlas.
- Hyldgaard Nankler, Clara (2014): Folkhögskolans globala engagemang. I *Årsbok om folkbildning*, s 48–72. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.
- Hyldgaard Nankler, Clara (2018): *Folkbildning och solidaritet: om uppkomsten av folkhögskolans globala engagemang*. Stockholm: BoD.
- Jonsson, Cecilia (2012): *Volontärerna: internationellt hjälparbete från missionsorganisationer till volontärresebyråer*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet, 2012. Växjö.
- Laginder, Ann-Marie; Nordvall, Henrik & Crowther, Jim, red. (2013): *Popular Education, Power and Democracy: Swedish Experiences and Contributions*. Leicester: NIACE.
- Larsson, Berit (2010): *Ett delat rum: agonistisk feminism och folklig mobilisering: exemplet Kvinnofolkhögskolan*. Göteborg: Makadam.

- Larsson, Staffan (2013): En folkbildningsdidaktik för mobilisering? I Lisbeth Eriksson; Staffan Larsson; Martin Lundberg & Henrik Nordvall, red: *Folkbildning för förändring*, s 5–10. Linköping: University Electronic Press.
- Lazar, Michelle (2005): *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power, and Ideology in Discourse*. New York: Palgrave Macmillan.
- Maliszewski, Tomasz (2008): *Den svenska folkhögskolan: en betraktelse från andra sidan Östersjön*. Linköping: Vuxenutbildarcentrum.
- Mattsson, Katarina (2016): *Turistisk vithet och begäret till den andra*. Hägersten: Tankekraft.
- Nordvall, Henrik (2013): The global justice movement encounters Swedish popular education. I Ann-Marie Laginder; Henrik Nordvall & Jim Crowther, red: *Popular Education, Power and Democracy*, s 122–146. Leicester: NIACE.
- Nordvall, Henrik & Dahlstedt, Magnus (2009): Folkbildning i (av) kolonialiseringens skugga: Demokrati, nationella mytologier och solidaritetens paradoxer. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 18 (3), 29–48.
- Nylander, Erik (2014): *Skolning i jazz: värde, selektion och studiekarriär vid folkhögskolornas musiklinjer*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2014.
- Nylander, Erik & Ahn, Song-Eeh (2013): Vart leder internationaliseringen? I Andreas Fejes red: *Lärandets mångfald. Om vuxenpedagogik och folkbildning*, s 209–230. Lund: Studentlitteratur.
- Nylander, Erik; Mustel, Kerstin & Jansson, Therese (2011): *Gränsöverskridande folkbildning – om resurser, nätverk och transnationellt engagemang*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Rydbeck, Kerstin (2002): Kön och makt i folkbildningen: Reflektioner kring kvinnornas positioner inom 1900-talets fria bildningsarbete. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 11 (2), 33–52.
- Skeggs, Beverley (2000): *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skeggs, Beverley (2004): *Class, Self, Culture*. London: Routledge.
- Sohl, Lena (2014): *Att veta sin klass: Kvinnors uppåtgående klassresor i Sverige*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2014.
- Sundgren, Per (2007): *Kulturen och arbetarrörelsen: Kulturpolitiska strävanden från August Palm till Tage Erlander*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2007.

- Tesfahuney, Mekonnen & Schough, Katarina, red. (2010): *Det globala reseprivilegiet*. Lund: Sekel.
- Wodak, Ruth; de Cilla, Rudolf; Reisigl, Martin & Liebhart, Karin, (2009): *The Discursive Construction of National Identity*. 2:nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Yang, Chia-Ling (2010): *Othering Processes in Feminist Teaching: A Case Study of an Adult Educational Institution*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2010.
- Österberg Wiklund, Sofia (2018): (Inter)nationalistisk folkbildning: säkerhetspolitik, nationalism och opinionsbildning i den svenska folkhögskolans mobilisering för utvecklingsfrågor 1950–1969. *Nordic Journal of Educational History* 5 (1), 51–72.