



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Pedagogisk forskning i Sverige*.

Citation for the original published paper (version of record):

Nordvall, H., Åberg, P. (2011)

Folkhögskolan som myt: Om global spridning och användning av nordiska folkbildningsidéer.

Pedagogisk forskning i Sverige, 16(1): 1-17

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:esh:diva-2373>

Folkhögskolan som myt

Om global spridning och användning av nordiska folkbildningsidéer

HENRIK NORDVALL

Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap
Örebro universitet

PELLE ÅBERG

Enheten för forskning om det civila samhället, Ersta Sköndal högskola

Sammanfattning: I artikeln uppmärksammas hur nordiska folkhögskoletankar spridits globalt. Möjligheterna att studera denna spridningsprocess med analytiska verktyg från nyinstitutionell organisationsteori diskuteras. Framförallt mytbegreppet bildar utgångspunkt för diskussionen. Utifrån en genomgång och tolkning av internationell litteratur presenteras tre idealtypiska spridningsmönster för folkhögskoletanken (migration, inspiration och export), vilka illustreras med hjälp av exempel på utbildningsinstitutioner från Japan, USA, Tanzania, Argentina och Bangladesh, och hänvisar till folkhögskolan som förebild. Artikeln uppmärksammar att frågan om hur olika föreställningar om folkhögskolan använts för att legitimera och organisera varierande typer av vuxenutbildningsinstitutioner och verksamheter världen över rönt betydande internationellt intresse, men att den ägnats nästan obefintlig uppmärksamhet i svensk pedagogisk forskning. Att studera folkhögskoletankens spridning med hjälp av verktyg från nyinstitutionell organisationsteori pekas ut som en möjlig och generativ forskningsingång som kan bidra till kunskapsutvecklingen inom svensk folkbildningsforskning och länka denna till internationell jämförande pedagogisk forskning.

Världen över återfinns utbildningsinstitutioner som hänvisar till de nordiska folkhögskolorna som förebild.¹ Vi hittar dem inte bara i europeiska länder som Holland, Tyskland, Ungern, Polen och de baltiska staterna (Bron 1992, Kulich 2002), utan även i Nordamerika, Sydamerika, Asien och Afrika (Rogers 2000, Zøllner 1994, 1997).² Syftet med denna artikel är att, med hjälp av nyinstitutionell teori, uppmärksamma och diskutera spridningen av tankar och institutioner som knyter an till folkhögskolan, vilket i förlängningen kan öka vår kunskap om utbildningsidéers globala spridning.

Det finns flera skäl att uppmärksamma denna globala folkhögskolekontext. Inte minst i Sverige har folkbildningsforskning och studier av folkhögskolan tenderat att hålla sig till en snävt nationell, eller på sin höjd nordisk, kontext (Arvidson 1992, Nordvall 2010). Dock finns några undantag där internationell spridning av folkbildningens tankar, idéer och modeller belysts, men då främst när det gäller studiecirkeltraditionen (se Wallin 2000, Åberg 2008). Genom att inkludera internationell folkhögskoleforskning och belysa folkhögskolorelaterade utomnordiska utbildningsinstitutioner kan vi berika kunskapsutvecklingen inom folkbildningsforskningsområdet.

Hur utbildningsidéer och utbildningssystem förflyttar sig över världen, så kallad »educational transfer» (Beech 2006, Rapple 2006), är ett klassiskt tema i internationell och jämförande pedagogik. Att stater implementerar utbildningsidéer som hämtats från olika kontext är välkänt (t ex Phillips & Ochs 2003). Vägarna för denna spridning är förhållandevis lätta att urskilja. De går ofta att följa via statliga och mellanstatliga policyprocesser. I ett fall som folkhögskolan, som i en nordisk kontext förmodas präglas av en relativt fri relation till staten och nära koppling till civilsamhället, är vägarna för möjlig spridning emellertid sällan skönjbara i explicit utbildningspolicy. Att studera dylika processer innebär därmed ett bidrag till forskningen om »educational transfer».

Artikeln bygger på en genomgång av litteratur om folkhögskoletankens utomnordiska spridning. Utifrån detta presenteras exempel för att illustrera olika spridningsmönster. De spridningsmönster som presenteras bygger på en tolkning utifrån befintlig sekundärlitteratur samt tidigare gjorda försök att skissera folkhögskoletankens spridning (jfr Bugge 1995). Dessa kommer också att giftas ihop med organisationsteoretiska perspektiv som bidrar med begrepp som underlättar en förståelse för folkhögskolans spridning i icke-nordiska kontexter.

I denna teori hämtas verktyg för att förstå vilka olika motiv för spridningen som finns, olika spridningsvägar och hur spridningsprocesser sker, samt vilken eventuell förändring som sker i idéerna och modellerna genom sådan förflyttning. Det ramverk som nyttjas hämtar inte minst inspiration från Åbergs avhandling (Åberg 2008) men går utöver densamma i att fokusera också på mytbegreppet och ytterligare aspekter av den nyinstitutionella teorin som inte nyttjas där. För att mer precist kunna uttala sig om hur folkhögskoletanken som organisatorisk och pedagogisk idé tolkas och omvandlas krävs emellertid ingående empiriska studier av varje enskilt fall, något som ligger utom räckvidd för denna artikel, som snarare är av översiktskaraktär.

FOLKHÖGSKOLAN SOM MYT OCH PRAKTIK

Spridning av idéer och organisationsformer kan ske på olika sätt, med olika aktörer som drivande och med olika incitamentsstrukturer. För att teoretiskt förstå och beskriva spridningen av föreställningar kring folkhögskolan använder vi oss i denna artikel av *mytbegreppet* som det utvecklats inom nyinstitutionell organisationsteori. Myter i detta avseende förstås som kollektiva föreställningar och socialt skapade normer i den institutionella omgivningen

kring hur organisering förväntas ske (jfr Greenwood, Oliver, Suddaby & Sahlin 2008; Meyer & Rowan 1977). För aktörer är sådana myter inte minst viktiga att förhålla sig till för att vinna legitimitet (Boxenbaum & Jonsson 2008, Meyer & Rowan 1977).

Folkhögskoletraditionen kan förstås som en sådan myt rörande hur bildningsarrangemang kan och bör organiseras. Det rör sig emellertid inte om en entydig och enkelt urskiljbar föreställning, utan just om en mångfacetterad idétradition som både rymmer konkreta och diffusa inslag. När vi här analyserar folkhögskolemytens spridning, är det alltså inte nödvändigtvis den »verkliga» praktiken i nordiska folkhögskolor som är i centrum utan just hur föreställningar och ideal opererar, används, översätts och kopplas till olika verksamheter som legitimeras genom referens till myten om folkhögskolan.

När det gäller möjligheterna för aktiv spridning av organisationsidéer har tidigare forskning betonat vikten av att abstrakta idéer »paketeras» i form av mer konkreta modeller (Åberg 2008). Förekomsten av konkreta modeller är emellertid inte alltid nödvändigt för att en idé ska uppfattas som attraktiv och sprida sig. Den som imiterar en idé kan också eftertrakta symboliska kopplingar till aktörer som uppfattas vara framgångsrika (Czarniawska & Sevón 2005). I sådana fall blir den retorisk-symboliska relationen till ursprunget viktigare än likhet i det praktiska iscensättandet av idén.

Innan vi illustrerar olika spridningsmönster bör några teman i det vi här kallar myten om folkhögskolan tydliggöras. Detta inkluderar återkommande föreställningar och berättelser om folkhögskolan som rör dess ursprung, utveckling och betydelse samt hur dess praktiska organisering förväntas se ut. Folkhögskolan kan »betecknas som de nordiska ländernas starkaste allmänna kulturmanifestation och mest självständiga insats på skolans och vuxenpedagogikens område» (Furuland 1991 s 468).

Ofta lyfts skolformens ursprung i Danmark fram, där den första folkhögskolan bildas 1844 i Rødding. NFS Grundtvigs nationalromantiska tankar om att ge vanliga människor kunskap om sin historia, religion och kulturarv brukar ses som en central källa till inspiration för de danska folkhögskolorna. Skolformen spred sig inte bara i Danmark, utan fick tidigt fäste i såväl Sverige (1868) som Norge (1864) och Finland (1889).

Även om inriktning och utformning skilt sig åt, både över tid och mellan de nordiska länderna, återkommer vissa aspekter i skildringen av folkhögskolan och dess egenart: den vanliga förekomsten av internatboende; de nära och informella relationerna mellan lärare och elever; den stora frivilligheten i deltagande som ofta har andra syften än att vara meriterande; den ursprungliga kopplingen till landsbygden, även om det idag blivit allt vanligare att folkhögskolor bedriver verksamhet i städer.

Inte minst i Sverige betonas också huvudmännen då de, för många folkhögskolor, utgör en koppling till det civila samhället även om skolorna i stor utsträckning finansieras av offentliga medel. I såväl Sverige som Danmark har folkhögskolorna kommit att relateras till demokratins framväxt. I Sverige har dess ursprungliga betydelse för den politiska skolningen av bondsöner, liksom den senare betydelsen för folkrörelsernas mobilisering, ofta lyfts fram.³

Sammantaget utgör detta centrala element i vad som här betecknas som myten om folkhögskolan. Det betyder inte att vi menar att historiken och karaktäristiken är falsk; vår avsikt är inte att avgöra historisk korrekthet, utan att i grova drag urskilja en central och återkommande berättelse. Det finns många olika historieskrivningar (se Gustavsson 2010). Det finns till och med de som ifrågasatt om det överhuvudtaget finns en gemensam och ursprungligt sammanbindande nordisk folkhögskoletanke.

I en skrift från den svenska folkhögskolans 75-årsjubileum menade till exempel folkhögskolerektorn Karl Hedlund att två av de första folkhögskolorna som grundades 1868 tillkom helt utan kännedom om de danska folkhögskolorna (Arvidson 1988 s 24). Andra nöjer sig med att betona att skillnaden är stor mellan länderna. Den danska traditionen ses som nationalromantiskt inriktad och den svenska som mer pragmatisk (Gustavsson 2010). Folkbildningsforskaren Ove Korsgaard (2010) har dock visat att även den danska folkhögskolan i betydande utsträckning präglades av en pragmatisk inriktning, till exempel på lantbrukskunskap, ända från sin tillblivelse.

När vi här skriver om folkhögskolan som myt är det med utgångspunkt i att det finns föreställningar, både i Norden och i andra delar av världen, om en nordisk folkhögskola och att den bygger på tradition, ursprung och vissa centrala idéer av det slag som skisserats ovan. Det är spridandet och användandet av denna myt som står i fokus för vår artikel samt hur detta på olika vis inspirerat och legitimerat skilda verksamheter.

Översikten begränsas till institutioner som i sin självbeskrivning uttryckligen anknyter till folkhögskoletraditioner i Norden, alternativt där konkreta samarbeten med nordiska aktörer funnits. Därmed utelämnas institutioner som må påminna om folkhögskolor men som inte uppvisar någon direkt anknytning.⁴

För djupare empiriska studier av spridnings- och översättningsprocesser blir förstas den mer exakta källan och det mer specifika innehållet i idéer och modeller som varit föremål för spridning av stor betydelse (jfr Åberg 2008). För sådana studier blir det därför också av vikt att ta hänsyn till vilken den nordiska källan varit och diskutera skillnader mellan olika folkhögskoletraditioner, vilket också kan generera intressanta jämförelser. Dock är inte detta föremål för den här aktuella studien och vi låter därför denna fråga bero, samtidigt som vi här vill poängtera vikten av detta för vidare forskning.

FOLKHÖGSKOLANS SPRIDNINGSMÖNSTER

I en genomgång av litteratur beträffande institutioner världen över med anknytning till nordiska folkhögskolor, är det möjligt att urskilja olika former av etableringsmönster. Idealtypiskt talar vi här om tre olika former: *migration* (nordiska emigranter som grundat skolor), *inspiration* (utomnordiska aktörer som »upptäckt» folkhögskolan och bildat inhemska motsvarigheter) och *export* (aktivt spridande av folkhögskoletanken från nordiskt håll). Dessa tre former utvecklas och illustreras nedan. I praktiken är de tre sällan renodlade men de kan ses som olika starkt framträdande i de fall som berörs i litteraturen. Till dessa idealtyper kan också verktyg från organisationsteori kopplas.

I fokus för artikeln är ju att öka förståelsen för en utveckling där organisationer som försökt efterlikna nordiska folkhögskolor etablerats runt om i världen. *Isomorfism* är ett begrepp som använts för att förstå och förklara homogeniseringstendenser organisationer emellan. För denna artikel är två isomorfa mekanismer av särskild vikt, dels *tvingande* och dels *mimetisk isomorfism* (DiMaggio & Powell 1991). Tvingande isomorfism åsyftar en process som följer av externt tryck på organisationer från andra aktörer som organisationerna är beroende av, samt av förväntningar från deras samhälleliga kontext (DiMaggio & Powell 1991). Detta kan kopplas till *export* som nämnts ovan, inte minst i fall då finansiering stått att finna från nordiska aktörer.

Isomorfism begränsas dock inte till en sådan tvingande form utan kan också följa av att organisationer själva aktivt väljer att imitera andra organisationer, så kallad mimetisk isomorfism. Organisationer som väljer att imitera andra gör ofta detta för att de är osäkra på mål och strategier. I en sådan situation är en möjlig väg att upprepa det som uppfattas vara lyckade exempel. Mimetiska processer handlar alltså om att organisationer försöker imitera framgångsrika exempel, inte minst för att förstärka organisationens legitimitet (DiMaggio & Powell 1991 s 69 f, Haveman 1993 s 598, Holm Pedersen 2006 s 988). Av de idealtyper som presenterats ovan skulle denna form av isomorfism vara närmast besläktad med *inspiration*⁵.

I samband med diskussionen kring isomorfism kan även begreppen *imitation* och *översättning* nämnas, som också de används inom nyinstitutionell organisationsteori. Imitation förstås här som en aktiv process som inte bara innebär att »passivt» kopiera det som gjorts i andra kontexter. Istället talas det om översättare och översättning. Här betonas hur mottagare av idéer eller imitatörer är aktivt handlande aktörer som, genom att anpassa eller översätta idéer, metoder och praktiker till den egna kontexten, förändrar det som sprids.

Man drar alltså lärdom av vad andra gjort tidigare men omvandlar det i enlighet med de behov, önskemål och förutsättningar man själv lever och arbetar under (Czarniawska & Sevón 2005, Sahlin-Andersson & Sevón 2003, Sahlin & Wedlin 2008, Sevón 1996, Åberg 2008). I detta teoretiska perspektiv uppmärksammas med andra ord betydelsen av den lokala kontexten, något som också fått allt större betydelse i studiet av transfer-processer inom internationell och jämförande pedagogik (Beech 2006). I vilken mån sådan översättning sker kan förstås variera från fall till fall, till följd av mottagande aktörers aktivitet och de förutsättningar som finns för att förändra innehållet i det som sprids.

För att relatera det till idealtyperna ovan finns det ju till exempel en möjlighet i en exportsituation att de som, från nordiskt håll, sprider folkhögskoletanken begränsar handlingsutrymmet för mottagande aktörer att förändra »modellen», inte minst om det även finns finansiellt stöd inblandat. Detta är bara ett exempel och vi kommer att återkomma till diskussioner kring olika möjliga processer och mekanismer i översikten av exempel på folkhögskoletankens spridning som nu följer.

SPRIDNING GENOM MIGRATION

Larson (1970) behandlar spridningen av folkhögskoletanken i USA där ett antal skolor grundades av emigranter från Norden. Den tidigaste är Elk Horn Folk high school (1878). Drivande i etableringen var emigranter från Danmark och i viss mån Norge. Den danska lutherska kyrkan i USA spelade en central roll och grundandet av en folkhögskola sammanföll med en ambition att stärka och vidmakthålla en dansk kulturell och religiös gemenskap i det nya landet. Skolan mottog tidigt bidrag från bland annat entusiaster kopplade till Askovs folkhögskola i Danmark, vilka också var betydelsefulla för denna och andra folkhögskolors fortsatta utveckling i USA (Zøllner 1997 s 65 ff). Genom att anknyta till folkhögskoletanken mobiliserades således ekonomiska resurser.

Under 1800-talet grundas ytterligare folkhögskolor av danska emigranter, till exempel West Denmark (Wisconsin 1884), Nysted (Nebraska 1887) och Danebod Folk School (Minnesota 1888). Några ytterligare tillkommer under tidigt 1900-tal (Larson 1970). Folkhögskolan användes här för att markera en nationell och kulturell gemenskap. Dels på ett symboliskt plan, dels rent konkret genom den praktiska verksamhet som bedrevs på skolorna där det talades danska, danska sånger sjöngs och samtal om minnen från Danmark var återkommande.

Här mobiliseras alltså myten om folkhögskolan i syfte att stärka en etnisk/kulturell gemenskap bland primärt danska emigranter. Därigenom legitimeras en rad institutioner som åtminstone initialt lyckas erhålla finansiering både från folkhögskolor i Danmark och från danskar i USA. Dock visar sig detta inte vara något långsiktigt hållbart initiativ. Närapå samtliga av de tidiga amerikanska folkhögskolorna upphör nämligen att existera efter några decennier. Undantaget är Danebod som fortsatt existera som en kyrklig mötesplats med viss internutbildning (Zøllner 1997).

I Argentina hittar vi ett annat exempel på spridning av folkhögskolemyten genom migration. Zøllner (1997) visar att utvecklingen här på flera sätt skiljer sig från den i USA, även om det också här var danska emigranter som var drivande. Det var huvudsakligen människor från landsbygden som emigrerade till USA. Till Argentina sökte sig främst stadsbor. Kyrkan hade inte heller samma inflytande i den dansk-koloni som bildades i Argentina. Den organisatoriska infrastrukturen som förelåg i USA med den lutherska kyrkan fanns inte.

Det dröjer också förhållandevis länge innan folkhögskoletanken aktualiseras i Argentina. Först 1946 bildas en förening, Centro Cultural Argentino – Danés, som lyfter fram folkhögskolan i sin ambition att återaktualisera kopplingen till Danmark och det danska. Folkhögskolan, Alta Mira, som upprättades samma år inriktade sin verksamhet på undervisning i bland annat muntlig och skriftlig danska, argentinsk historia, världshistoria, sång, gymnastik och dansk folkdans.

I början av 1960-talet avvecklas dock folkhögskolan på grund av svikande elevunderlag. Zøllner (1997) tolkar detta som ett uttryck för att de yngre danskättade argentinarna inte längre fann skäl att bevara det danska språket

och det grundtvigska arvet utan mer inriktade sig på att bli en integrerad del av det argentinska samhället. Folkhögskolan som myt och praktik verkar således ha fått ett begränsat genomslag i det argentinska sammanhanget.

Både i USA och i Argentina verkar spridningen och användandet av folkhögskolemyten följa den interkontinentala migrationsvågen från Norden till Amerika under 1800- och 1900-talet. Migrationen tycks emellertid inte vara en förklarande faktor i sig. För att institutioner som åberopar koppling till folkhögskoletanken ska etableras krävs också organiserade aktörer med tillräckligt starka drivkrafter, vilket exempelvis kan vara viljan att vidmakthålla en religiös organisations inflytande och/eller stärkandet av en etnisk/kulturell gemenskap.

NORDISKA FOLKHÖGSKOLOR SOM INSPIRATION

Exemplen ovan illustrerar ett mönster där myten spridits och folkhögskolor etablerats i kölvattnet av nordbors migration. Folkhögskolelika institutioner har även spridits från land till land till följd av att folkhögskoletanken inspirerat utomstående att etablera något liknande i den egna miljön. Den tidiga spridningen inom Norden tycks präglas av detta mönster. Genom tidningar, böcker och föredrag sprider sig kännedomen om de danska folkhögskolorna till Sverige.

Korrespondens med danska folkhögskoleentusiaster och resor till folkhögskolor i Danmark bidrog sannolikt till bildandet av de tidiga svenska folkhögskolorna (Arvidson 1988, Maliszewski 2003). På liknande sätt etableras de tidiga polska folkhögskolorna, med inspiration från både svenska och danska föregångare (Bron 1992). Även på längre geografiskt avstånd kan detta spridningsmönster skönjas. Nedan ges två sådana exempel, Tokai universitetet i Japan och Highlander Folk School i USA.

Tokai: Folkhögskolemyten som legitimitetsgrund för ett privat universitet

I Japan blev Grundtvig och hans tankar om folkhögskolan och folklig bildning kända i början av 1900-talet, huvudsakligen genom kristna intellektuella med intresse för europeisk och amerikansk kultur- och samhällsutveckling. Dessutom görs japanska studiebesök i Danmark och vid danska folkhögskolor under tidigt 1900-tal, vilket leder till att japanska aktörer försöker etablera utbildningsinstitutioner där Grundtvigs tankar och folkhögskolan åberopas som grund för verksamheten.

Det mest framträdande exemplet bland dessa är Tokai-universitetet, där det finns kopplingar till Grundtvigs ursprungstankar och kristna idélära (Mehl 2007, Zøllner 1994). Entreprenören bakom tillkomsten var ingenjören Shigeyoshi Matsumae (1901–1991), i Japan en känd kulturpersonlighet med en framträdande roll inom judosporten och med engagemang inom såväl utbildnings- och kulturfrågor som politik.

Efter att ha blivit förtrogen med Grundtvigs tankar genom kristna kretsar genomför Matsumae 1934 studiebesök på flera danska folkhögskolor, varefter han upprättar en utbildningsinstitution efter danskt mönster i utkanten av

Tokyo. Denna gavs namnet Bosai Gakijuku och gav möjlighet till internatboende för upp till åtta personer. Eleverna var studenter från några av de ledande universiteten och undervisningen rörde bland annat historia, kristendom och internationella frågor. Inslag av psalmsång och dansk gymnastik förekom också (Zøllner 1994).

Flera traditionellt vanligt förekommande teman i nordiska folkhögskolor (internatboendet, sång, osv) applicerades alltså i en japansk kontext. En viss kontrast kan emellertid skönjas till föreställningen om folkhögskolans nära relation till »vanliga människor», på landsbygden. Här är det studenter från elituniversitetet i Tokyo-området som rekryteras.

Bosai Gaijuku läggs ned i och med andra världskriget varefter Matsumae planerar en ny utbildningsinstitution med referens till folkhögskoletanken. Den uttalade avsikten var att etablera ett universitet som skulle motverka den känsla av osäkerhet och förvirring rörande identitets- och värdefrågor som Matsumae menade uppstått i Japan bland annat till följd av kejsardömets fall.

1946 beviljas tillstånd för upprättandet av Tokai-universitetet där Matsumae inledningsvis är ansvarig (Zøllner 1994). Här infogas alltså myten om folkhögskolan i ett slags ideologiskt skötsamhetsprojekt. Folkhögskolan sammanförs med andra företeelser som anses karaktärsdanande, till exempel judo. »Nya» impulser och innovationer från utlandet knyts därmed till traditionella japanska verksamheter. Anknytningen just till Danmark fick en ytterligare symbolisk innebörd, då Matsumae refererar till Danmark som ett land som besegrats i krig (av Tyskland 1864), men som återhämtat sig och erövrat en internationellt ansedd position som kulturnation – bland annat genom folkhögskolornas betydelse för att utveckla ett demokratiskt och fredligt samhälle (Mehl 2007). Myten om folkhögskolan passade således väl in i de sociala och politiska strävanden som förelåg i efterkrigstidens Japan.

Efter bildandet 1946 fram till idag har en omfattande utbyggnad skett av Tokai-universitetet. Det är idag ett av Japans högst rankade privata universitet och har inspirerat såväl grund- och gymnasieskolor som lantbruks- och judoskolor. Även utländska Tokai-filialer finns, bland annat Tokai University European Center i Danmark samt Tokai University Pacific Center på Hawaii (Zøllner 1994).

Tokai är i sitt uppförande alltså på flera vis olikt nordiska folkhögskolor. Intagningsförfarande och examination avviker inte från det övriga undervisningsväsendet. Att bygga en utbildningsinstitution utan dessa delar beskriver Zøllner som en orimlighet och en alltför stark avvikelse i den japanska utbildningskontexten. Däremot önskar man distansera sig från det övriga japanska utbildningssystemet genom att inte bara fokusera på intyg och examina utan även uppmärksamma utbildningens karaktärsdanande potential (Zøllner 1994).

Det som här beskrivits pekar på att en översättningsprocess ägt rum. Ursprungstankarna som utgjorde inspirationen till att skapa Tokai-universitetet, likväl som dess föregångare, har förändrats för att passa in i den sociala kontext där institutionerna byggdes upp. Inspiration hämtades från Norden och Danmark, men man har sedan närmat sig det formella utbildningsväsendet, möjligen för att inte riskera Tokais legitimitet och attraktionskraft. Just

att idéer och modeller behöver anpassas till den lokala kontexten har tydligt framhållits i tidigare forskning som arbetat med översättningsbegreppet (Johnson 2003, Åberg 2008). Det skulle också kunna förstås som att någon imitation inte skett. Istället har man i retoriken knutit an till folkhögskoletanken utan att i praktiken avvika i någon högre grad från det övriga utbildningsväsendet (Zøllner 1994).

Utifrån de organisationsteoretiska ansatser som denna artikel utgår från kan det förstås som ett exempel på »särkoppling» (decoupling). Med särkoppling avses att en organisation påstår sig anamma myter och anpassa sig efter modeller eller samhälleliga förväntningar utan att någon verklig förändring sker. Det blir alltså en särkoppling mellan organisationens retorik och praktik (jfr Boxenbaum & Jonsson 2008). Särkoppling är en strategi som organisationer kan nyttja för att vinna legitimitet och förhålla sig till moderna myter utan att i praktiken överge redan existerande handlingsrepertoarer.

Highlander: En skola i politisk kamp

Precis som i fallet Tokai var en enskild entreprenör, Miles Horton (1905 – 1990), viktig i samband med etableringen av Highlander. Hans engagemang, och utvecklingen av Highlander, framstår emellertid som mer präglad av konflikt med det omgivande politiska systemet än vad som var fallet för Matsu-mae och Tokai i Japan.

Tidigare forskning beskriver Horton som starkt socialt engagerad till följd av en uppväxt präglad av arbetslöshet och ekonomiska umbäranden. Redan innan han kommit i kontakt med den nordiska folkhögskolan verkar Horton haft en tanke om att etablera en utbildningsinstitution för vuxna, som kunde uppmuntra till arbete för social förändring. Kontakten med folkhögskolan uppges ha skett 1930 då han, under sin studietid vid Chicago University, möter den lutherska pastorn Aage Møller som varit föreståndare för Nysted folkehøjskola i Nebraska.

Horton studerar därefter litteratur om dansk kultur och folkhögskolor, även de äldre folkhögskolor som i USA grundats av danska emigranter. 1931 besöker han ett flertal folkhögskolor i Danmark. Utifrån dessa erfarenheter söker Horton, tillsammans med en annan folkhögskoleintresserad amerikan, Don West, resurser för en skola för vuxna med inriktning på social förändring. I detta sökande lyfter de fram den danskinspirerade utbildningsinstitutionen som en möjlig lösning på de sociala och ekonomiska problem som existerade. Highlander får en materiell grund via en privat donator, som överlåter en gård i Monteagle i Tennessee till Horton och West (Horton 1995, Toivainen 1995, Zøllner 1997).

Denna process, varigenom den nordiska folkhögskolan »upptäcks» och presenteras som lösning på en svår situation, passar väl in på hur en förändringsprocess förmodas inledas i tidigare forskning kring idéspridning och översättning. Lokala aktörer definierar ett problem. Därefter letar man modeller och aktörer som kan fungera som förebilder och vägledning mot en lösning (Sahlin-Andersson & Sevón 2003, Åberg 2008, jfr Røvik 2000).

Highlander kom, från att vara präglad av enskilda entreprenörer, snabbt att bli en del av ett rörelsesammanhang. Facklig utbildning hamnade tidigt i

centrum för skolans verksamhet. De pedagogiska arbetsformerna vid skolan utgick huvudsakligen från deltagarnas erfarenheter och lärarna fungerade mer som handledare (Toivainen 1995). Detta var inte bara till följd av ideologiska tankar om demokratiska arbetsformer, utan också en följd av att lärarna saknade djupare kunskaper om fackligt arbete och därför inte kunde hålla i någon egen undervisning i dessa frågor. Arbetsformerna påminner alltså på flera sätt om tankar centrala i folkbildnings- och folkhögskoletraditioner.

Under 1950-talet hamnade medborgarrättsrörelsens frågor i centrum för skolan. Flera ledare inom rörelsen fick också sin utbildning vid skolan, bland annat Rosa Parks. Highlanders deltagande i medborgarrättsrörelsen skapade i sin tur motreaktioner från det omgivande samhället och skolan beskylldes för att vara en kommunistisk utbildningsinstitution och för att underblåsa rasmotsättningar.

Detta kulminerade 1961 i och med att Tennessee State återkallade Highlanders tillstånd att verka som skola och att dess mark och egendom konfiskerades, vilket fick till följd att skolan flyttade och ändrade namn från Highlander Folk School till Highlander Research and Education Center (Zøllner 1997 s 176 ff). I och med namnbytet tunnades också den symboliska kopplingen till den nordiska förlagan ut, vilket kan förmodas bero på att nyttan med denna explicita anknytning inte längre sågs som lika central för att legitimera verksamheten. Initialt framstår det emellertid som om myten om folkhögskolan var viktig för mobiliseringen av stöd kring skolan.

EXPORT AV FOLKHÖGSKOLEMYTEN

Det tredje och sista idealtypiska spridningsmönster vi adresserar här – export – avser en situation där nordiska aktörer aktivt försöker sprida folkhögskoletanken till andra delar av världen, vilket inte minst varit framträdande i biståndssammanhang. I och med att folkhögskolan och folkbildningen förmodats haft så positiv betydelse för demokratins och välfärdens framväxt i Norden har den ofta antagits kunna få en likartad betydelse om den implementeras i länder som idag strävar efter detsamma (Kulich 1964, Simon 1989, Wallin 2000, Åberg 2008). Nedan kommer två sådana »exporter» att beröras: den av det danska biståndsorganet Danida finansierade etableringen av grundtviginspirerade folkhögskolor i Bangladesh, samt den Sida-finansierade etableringen av Folk Development Colleges i Tanzania.

Gonobidyalaya: Tredje världen i Nordens fotspår?

I början av 1980-talet bildades med danskt stöd fem folkhögskolor i Bangladesh, eller snarare: fem utbildningsinstitutioner som använt det som här diskuterats som folkhögskolemyten för att legitimera sin verksamhet. Institutionerna gavs namnet Gonobidyalaya, vilket består av de bengaliska orden *gono* som betyder folk och *bidyalaya* som betyder skola. Initiativet till skolornas etablering kan förstås bland annat mot bakgrund av de kontakter som fanns mellan en av Danidas rådgivare i utbildningsfrågor, Daniel Pedersen, och den organisation som sedan kom att stå som huvudman för skolorna – Bangladesh Association for Community Education (BACE). Dessutom relate-

rade folkhögskoletanken till en lokal bildningstradition, vilket blev centralt för etableringen (Bugge 2001).

1980 inrättade BACE den första gonobidyalaya-skolan, sydöst om Dhaka, nära staden Comilla. Året därpå ansökte man hos Danida om ekonomiskt stöd för utvecklingen av fler utbildningsinstitutioner av samma typ, vilket också beviljades och ytterligare fyra gonobidyalaya-institutioner inrättades. I ansökan anges att skolorna särskilt ska vända sig till socialt marginaliserade grupper, huvudsakligen barn, kvinnor, småbönder och arbetare, samt ha inter-natsmjlighet.

Från 1988 upprättades regelbundna kontakter mellan BACE och de danska folkhögskolornas riksorganisation, vilket dels innebar att danska folkhögskolelärare reste till Bangladesh för att delge BACE kännedom om Grundtvigs idéer och dels att centrala aktörer i BACE besökte Danmark för att studera folkhögskolornas verksamhet. Här fanns alltså en vilja från danskt håll att sprida folkhögskoleidéer till Bangladesh. Ett återkommande argument är att det skulle finnas stora likheter mellan den situation som rådde i Danmark under 1800-talet och den som rådde i Bangladesh under 1980-talet (Bugge 2001).

I denna beskrivning av folkhögskolans potential för Bangladesh framträder en föreställning om att »de» befinner sig på en utvecklingsnivå som »vi» (danskarna och nordbor) befann oss på för drygt hundra år sedan. I förlängningen av den tanken följer att om folkhögskolan kunde vara en väg till demokrati och välstånd för »oss» så kan det nu vara det för »dem». Detta liknar en vanlig föreställning Wallin (2000) fann i sin studie av fackligt biståndsarbete i Chile:

att kamraterna i utvecklingsländerna står inför problem som liknar dem vi i Sverige hade vid sekelskiftet» och att det »svenska exemplet» med folkbildning är en lösning också för dem. (Wallin 2000 s 33)

Sådana tankar förutsätter ett tämligen linjärt stadietänkande av det slag som länge dominerade forskning och debatt om »tredje världen», men som på senare decennier allt mer kommit att ifrågasättas som både förenklat och eurocentriskt. De nationella självbilder som produceras i relation till folkhögskolemyten när nordiska folkhögskoleivrare sprider idén i »tredje världen» kan, menar Nordvall och Dahlstedt (2009), rymma spår av koloniala tankefigurer. Myten om folkhögskolan kan i sådana sammanhang samspela med olika koloniala och nationella fantasier, även om det explicita syftet är att bedriva ett anti-kolonialt arbete.

I mötet med »de andra» kan således paradoxala drag uppträda, ett slag solidaritetens paradox, som sammanflätas med folkhögskolemyten (Nordvall & Dahlstedt 2009). I Bangladesh tycks danska intressenter varit drivande i spridandet av folkhögskoletanken samtidigt som det finns gemensamma intressen med lokala grupper som av olika skäl önskar relatera till folkhögskolemyten.

Tanzaniskt statsbygge och svensk folkbildning

Vårt andra exempel på aktivt spridande av folkhögskolemyten från nordiskt håll berör Tanzania. Där etableras 51 Folk Development Colleges (FDC) mellan 1975 och 1980 med stöd från Sida (Rogers 2000), antalet har sedan vuxit till 58. Dessa benämns ofta som »de tanzaniska folkhögskolorna» då förlagan varit den svenska folkhögskolan (Nordvall & Dahlstedt 2009).

Sverige har gett omfattande bistånd till Tanzania och i det utgör FDC:s en del. Julius Nyerere, president och ledare för TANU-partiet, som ledde den tanzaniska frigörelsen från kolonialmakten Storbritannien, upplevde ideologiska beröringspunkter med svensk socialdemokrati och hade goda personliga relationer med både Olof Palme och Tage Erlander. Efter ett flertal besök i Sverige kände Nyerere till svensk folkbildning och vuxenutbildningen tillskrevs en central roll vid byggandet av den nya självständiga och socialistiska tanzaniska staten (Rogers 2000, Sellström 1999).

Startskottet för etableringen av FDC:s är ett besök som genomförs 1971 av en delegation från det tanzaniska utbildningsdepartementet. Detta besök följs av ett önskemål från Tanzanias regering om bistånd från Sverige för byggandet av skolor av folkhögskoletyp. Detta beviljas och skolorna byggs upp med både ekonomiskt och pedagogiskt-konsultativt stöd från Sverige (Rogers 2000).

Det finns emellertid en betydelsefull förhistoria i sammanhanget som uppvisar vissa likheter med exemplet Gonobidyalaya i Bangladesh, vilket gör att vi, trots uppenbara inslag av inspiration, här valt att beskriva FDC-projektet som ett exempel på export. Redan innan självständigheten hade svenska missionärer verkat i Tanzania. En av dem, Barbro Johansson, fick stor betydelse för etableringen av FDC:s. Enligt Sellström (1999) är det Johansson som sammanför Nyerere med Palme och Erlander. Hon deltog även i arbetet med etablerandet av FDC:s. Det bör också påpekas att det före FDC-projektet fanns en påfallande närvaro av svenska och nordiska vuxenutbildare som rimligen bidragit till spridning av folkhögskolemyten i regionen (Kulich 1964, Rydström 1996).

Trots denna närvaro är det först efter det att Sverige fått ett officiellt önskemål om stöd från den tanzaniska regeringen som etableringen tar fart. Den snabba utbyggnadstakten skedde bland annat genom att FDC:s i princip tog över redan existerande utbildningsinstitutioner med lokaler och personal. Förutom ekonomiskt och pedagogiskt stöd på plats i Tanzania, har tanzaniska aktörer även getts möjlighet till studiebesök på svenska folkhögskolor. Precis som i Gonobidyalaya-exemplet fick alltså lokala aktörer möta folkhögskolan och folkbildningen på plats i Norden (Rogers 2000).

I vissa avseenden skiljer sig FDC:s tydligt från de svenska förebilderna. För det första är FDC:s ett statligt initiativ och ägs och regleras genom ansvarigt departement (Rogers 2000). Detta till skillnad mot flertalet folkhögskolor i Sverige som har lokalt skiftande huvudmän av vilka många är organisationer i det civila samhället. För det andra har skolorna i Tanzania en mer utpräglad inriktning på yrkesutbildning än vad fallet vanligen är på folkhögskolor i Danmark och Sverige (Rogers 2000).

Bland svenska folkhögskoleentusiaster som engagerat sig i arbetet har skillnader i form av mer auktoritära undervisningsformer i Tanzania också påpekats. Många av de utbildningsinsatser som riktat sig mot tanzaniska lärare och rektorer har också handlat om att uppmuntra en mer »folkhögskolemässig» pedagogik (Nordvall & Dahlstedt 2009). Här uppstår alltså en kamp om att definiera folkhögskolemyten, där dynamiker uppstår mellan lokala aktörers behov av att legitimera sin verksamhet och biståndsorganisationers och svenska folkhögskolors behov av att legitimera sin.

Samarbetet kan förstås som ett led i den tanzaniska regeringens försök att vinna legitimitet och ekonomiskt stöd för sitt politiska projekt. En strategi för att öka legitimiteten kan då vara att signalera en överensstämmelse i idéer och värderingar och påvisa likheter med aktörer som fungerar som förebilder eller som kan öka regimens internationella acceptans (jfr Meyer & Rowan 1977, Røvik 2000). Detta innebär att symboliken möjligen varit viktigare än att verka för en praktisk organisering i enlighet med folkhögskoletanken.

I samband med detta väcks frågan om eventuell »särkoppling» som diskuterats ovan. En utvärdering av en svensk satsning på utbildning av lärare vid FDC:s pekar dessutom på svag förankring hos skolorna, både i relation till lokalbefolkning och till det övriga utbildningssystemet (Rogers, Chadwick & Oglesby 1997). Samma utvärdering pekar också på att FDC:s inte vuxit fram ur lokala behov och intressen utan främst varit ett utslag av samverkan mellan den tanzaniska staten och svenska folkbildare.⁶

AVSLUTNINGSVIS

Det finns en rad utbildningsinstitutioner världen över, som är tydligt influerade av nordiska folkhögskolor, eller föreställningar om dessa institutioner. Vi har i denna artikel beskrivit folkhögskoletankens spridning utifrån tre idealtyper: migration, inspiration och export. Poängen med dylika kategoriseringar är att de pekar ut allmänna mönster, därmed inte sagt att de fångar den komplexitet som präglar varje enskilt fall. Tvärtom kan ett enskilda fall ha inslag av flera idealtyper. För att kunna uttala sig mer specifikt krävs djupare empiriska studier. Även om till exempel Folk Development Colleges i Tanzania byggdes upp genom aktivt ekonomiskt och pedagogiskt stöd från aktörer i Sverige, och därför här använts som exempel för spridningsmönstret export, kan såväl mönstret migration (av svenska missionärer som Barbro Johansson) som inspiration anas i sammanhanget.

De organisationsteoretiska inslag som presenterats i artikeln har väckt en rad frågor och även hjälpt till att belysa olika aspekter av våra exempel. Med hjälp av analytiska verktyg från denna tradition kan ökat teoribyggnade möjliggöras, och bidrag till ökad förståelse lämnas, när det gäller folkhögskoletankens internationella spridning. I flera av de exempel som tagits upp ser vi exempelvis hur en översättning av innehållet i folkhögskoletankarna tycks ha skett. Lokala aktörer har förändrat och anpassat idéer och modeller för att bygga institutioner som är funktionella i en annan organisatorisk kontext än den nordiska.

Den betydelse som tidigare forskning tillskrivit den lokala kontexten påvisas också i vår genomgång. Till exempel har utvecklingen av Tokai-universitetet inneburit ett närmande till det formella utbildningsväsendet, som inte traditionellt skulle förstås som naturligt i de nordiska länderna. Inspiration har emellertid hämtats från nordiska länder, inte minst som en möjlig väg att lösa lokala problem, vilket anknyter processen till idéerna kring mimetisk isomorfism.

Naturligtvis kan det också finnas en legitimitetsvinst för organisationer i att hävda en anknytning till en etablerad tradition, eller »myt», utan att det nödvändigtvis existerar några märkbara kopplingar till hur verksamheten faktiskt organiseras. Möjligen har spridningen inte lett till större genomslag i praktisk verksamhet. Istället kan det här vara frågan om en särkoppling mellan retorik och praktik. Anknytningar till folkhögskoletankar blir därmed primärt av vikt för att legitimera organisationer i olika kontexter.

Också när det gäller exempel på det vi här benämnt som export, finns det vinster med att applicera ett nyinstitutionellt organisationsteoretiskt perspektiv och nyttja begrepp som översättning. Till exempel uppvisar fallet med de tanzaniska FDC:s att det i implementeringen uppstått skillnader gentemot ursprungsidéerna. Dessa avvikelser har i flera fall uppfattats bland svenska aktörer som ett problem man försökt åtgärda, bland annat genom utbildning.

Detta skulle därmed kunna anknyta till en form av tvingande isomorfism, då det även kan vara kopplat till möjligheterna för de tanzaniska organisationerna att få fortsatt stöd. Med andra ord kan graden av beroende, ekonomiskt och annat, av nordiska partners påverka lokala organisationers handlingsutrymme. En intressant fråga som inställer sig här rör vilket handlingsutrymme för förändring och översättning som getts de mottagande aktörerna, vilket inte minst aktualiserar frågan om det handlat om en export där förväntan varit att implementering ska ske i enlighet med en färdigställd modell eller om en process där anpassning till lokala förutsättningar och förväntningar »tillläts» utan restriktioner eller invändningar.

Uppbyggandet av FDC:s är också det enda av här tagna exempel som liknar det konventionella spridningsmönster som uppmärksammas inom forskning om »educational transfer», det vill säga den form av policyprocess som följer av att en nationalstatlig aktör uppmärksammar, efterfrågar och implementerar en utbildningsmodell som finns i ett annat land. Övriga fall uppvisar istället kopplingar till både sociala rörelser och enskilda entreprenörer.

När det gäller Tokai-universitetet såväl som Highlander handlar det om enskilda individer som »upptäcker» och implementerar idén. Men trots denna likhet mellan dessa två institutioner blir skillnaden påtaglig då folkhögskoletanken i fallet Tokai implementeras som ett privat universitet, starkt integrerat i det reguljära utbildningsväsendet. Highlander däremot integreras i en rörelsekontext, sammanbinds med politisk aktivism, och stämplas under en period som subversiv av de lokala myndigheterna och tvingas stänga.

Oförutsägbarheten i utfallet av folkhögskolemytens spridning tycks med andra ord stor, större än den oförutsägbarhet educational transfer i nationalstatlig regi tenderar att uppvisa. Detta i sig talar för att vidare studier av folkhögskoletankens spridning rimligen inte bör ta avstamp i en föreställning om

att det finns en inneboende kärna av stabila innebörder som tar sig olika uttryck i olika kontexter. Snarare kan vi se hur folkhögskolan som myt attraherar aktörer världen över.

Denna myt används och omtolkas för att legitimera skilda verksamheter, verksamheter som rönt internationellt intresse men ägnats obetydlig uppmärksamhet i svensk pedagogisk forskning. Genom att betrakta folkhögskolan som myt kan vi också kringgå risken att romantisera en förmodat existerande enhetlig nordisk skolform. Vi kan nämligen betrakta även folkhögskolorna i Norden som institutioner vars utformning och innehåll skiljer sig både inom och mellan länderna.

Samtliga åberopar dock en folkhögskolemyt, en legitimerande berättelse, i syfte att uppnå olika saker: ekonomiskt stöd, utveckling av politiska och kulturella intressen, etcetera (se t ex Runesdotter 2010). Forskningsfrågan med en sådan utgångspunkt blir då inte hur förfuskare skiljer sig från rätttrogna, utan just hur folkhögskoletankar uttolkas och används för att organisera och legitimera olika typer av verksamheter världen över. Med en sådan ingång kan den ofta nationellt avgränsade svenska folkhögskoleforskningen länkas till en internationell diskussion om utbildningsidéers spridande och användning.

ABSTRACT

Nordvall Henrik & Pelle Åberg: The folk high school as a myth: Global dissemination and utilization of Nordic popular education ideas. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 16, No. 1, pp. 1–17. Stockholm: ISSN 1401-6788

The article demonstrates how Nordic ideas of folk high schools have spread globally. To study this process of dissemination, analytical tools from neo-institutional organizational theory, especially the concept of *myths*, are used. By surveying and interpreting international literature, three ideal-typical patterns for the dissemination of folk high school ideas are presented (*migration, inspiration* and *export*). These are illustrated by examples from educational institutions in Japan, the USA, Tanzania, Argentina and Bangladesh. Different conceptions of the folk high school have been used to legitimate and organize various adult education institutions and activities across the world. This has attracted significant international interest but has hardly been dealt with in Swedish pedagogical research. This article argues that using tools from neo-institutional theory to study the dissemination of ideas concerning the folk high school is a fruitful approach, which contributes to Swedish research on *folkbildning* and links this field to international, comparative, pedagogical research.

Keywords: folk high school, myth, legitimacy, dissemination

NOTER

1. Se Nordvall (2009) för en populärvetenskaplig beskrivning av folkhögskolor internationellt.
2. Se också Balle, Bugge, Korsgaard och Skovmand Jensen (2008) för en förteckning över utbildningsinstitutioner världen över med anknytning till nordiska folkhögskolor.

3. För en vidare historik och karaktäristik se Arvidson (1988), Furuland (1991), Gustavsson (2010), Runesdotter (2010).
4. Det finns t ex s k »residential colleges», vuxenutbildningsinstitutioner med internat, i olika delar av världen som påvisar likheter med folkhögskolor men utan explicita hänvisningar till den nordiska folkhögskolemyten.
5. Utöver dessa två former talas även om normativ isomorfism (»normative isomorphism») som handlar om att organisationer tenderar att bli mer lika varandra till följd av spridning av normer och standarder genom professionella nätverk (Holm Pedersen 2006 s 988, DiMaggio & Powell 1991).
6. Liknande tendenser har också uppmärksammats i studier av bistånd generellt (se t ex Boussard 2003, Henderson 2003).

LITTERATUR

- Arvidson, L. 1988: Frihet till vad? I L. Arvidson (red): *Folkhögskolans pedagogiska miljö*. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Arvidson, L. 1992: Folkbildning som forskningsområde. I O. Kylhammar (red): *Folkbildning i teori och praktik*. Linköping: Skapande vetande.
- Balle, T., Bugge, K.E., Korsgaard, O., Schade, R.O. & Skovmand Jensen, G.K. 2008: *Folkhøjskolernes verdenskort*. København: Højskolernes Hus.
- Beech, J. 2006: The theme of educational transfer in comparative education. *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 2–13.
- Boussard, C. (2003): *Crafting democracy*. Lund: Lunds universitet.
- Boxenbaum, E. & Jonsson, S. 2008: Isomorphism, diffusion and decoupling. I R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (red): *The SAGE handbook of organizational institutionalism*. London: Sage.
- Bron, A. 1992: Residential adult education: history, concept, evaluation. I J. Field & C. Normie (red): *Residential adult education*. Coventry: Warwick University.
- Bugge, K.E. 1995: Some International varieties of Grundtvig–inspiration. I L. Zøllner & A-M. Andersen (red): *Enlightenment in an international perspective*. Vejle: Kroghs forlag.
- Bugge, K.E. 2001: *Folk high schools in Bangladesh*. Odense: Odense University Press.
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (red) 2005: *Global ideas*. Malmö: Liber.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. 1991: The iron cage revisited. I W.W. Powell & P.J. DiMaggio (red): *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Furuland, L. 1991: Folkhögskola. I *Nationalecyclopedin*. Höganäs: Bra böcker.
- Greenwood, R., Oliver, C., Suddaby, R. & Sahlin, K. (red) 2008: *The SAGE handbook of organizational institutionalism*. London: Sage.
- Gustavsson, B. 2010: Folkhögskolan som skolform. I B. Gustavsson & G. Andersdotter (red): *Folkhögskolans praktiker i förändring, II*. Örebro: Örebro universitet.
- Haveman, H.A. 1993: Follow the leader: Mimetic isomorphism and entry into new markets. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 593–627.
- Henderson, S.L. 2003: *Building democracy in contemporary Russia*. Ithaca: Cornell University Press.
- Holm Pedersen, L. 2006: Transfer and transformation in processes of Europeanization. *European Journal of Political Research*, 45(6), 985–1021.
- Horton, M. 1994: *Den långa striden*. Linköping: Vuxenutbildarcentrum.
- Johnson, B. 2003: *Policyspridning som översättning*. Lund: Lunds universitet.
- Korsgaard, O. 2010: Den rene højskole som ideal. I F. Lundh Nilsson & A. Nilsson (red): *Två sidor av samma mynt?* Lund: Nordic Academic Press.
- Kulich J. 2002: Residential folk high schools in Eastern Europe and the Baltic states. *International Journal of Lifelong Education*, 21(2), 178–190.
- Kulich, J. 1964: The Danish Folk High School. *International Review of Education*, 10(4), 417–430.

- Larson, D.G. 1970: *A Comparison of the spread of the folk high school idea in Denmark, Finland, Norway, Sweden, and the United States*. Michigan: University Microfilms.
- Maliszewski, T. 2003: On the history of folk high schools in Sweden. I M. Byczkowski, T. Maliszewski & E. Przybylska (red): *Folk high school – school for life*. Wiezyca: Kaszubski Uniwersytet Ludowy.
- Mehl, M. 2007: NFS Gruntvig, Niels Bukh and other ›Japanese‹ heroes. *European Journal of East Asian Studies*, 6(2):155–184.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. 1977: Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Nordvall, H. 2009: Folkhögskola på export? I B. Gustavsson, G. Andersdotter & L. Sjöman (red): *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordvall, H. 2010: Internationell folkhögskoleforskning. I Gustavsson, B. & Andersdotter, G. (red): *Folkhögskolans praktiker i förändring II*. Örebro: Örebro universitet.
- Nordvall, H. & Dahlstedt, M. 2009: Folkbildning i (av)koloniserings skugga. *Utbildning & Demokrati*, 18(3), 29–47.
- Phillips, D. & Ochs, K. 2003: Processes of policy borrowing in education. *Comparative Education*, 39(4), 451–461.
- Rapplee, J. 2006: Theorizing educational transfer. *Research in Comparative and International Education*, 1(3), 223–240.
- Rogers A. 2000: Cultural transfer in adult education: The case of the Folk Development Colleges in Tanzania. *International Review of Education*, 46(1/2), 67–92.
- Rogers, A., Chadwick, A. & Oglesby, K. L. 1997: *TANDEM project with the Folk Development Colleges in Tanzania 1990 to 1996*. Stockholm: Sida.
- Runesdotter, C. 2010: *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rydström, G. (red) 1996: *Adult education in Tanzania*. Linköping: Centre for Adult Educators.
- Røvik, K.A. 2000: *Moderna organisationer*. Malmö: Liber.
- Sahlin, K. & Wedlin, L. 2008: Circulating ideas. I R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (red): *The SAGE handbook of organizational institutionalism*. London: Sage.
- Sahlin-Andersson, K. & Sevón, G. 2003: Imitation and identification as performatives. I B. Czarniawska & G. Sevón (red): *The Northern lights*. Malmö: Liber.
- Sellström, T. 1999: *Sweden and national liberation in Southern Africa*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Sevón, G. 1996: Organizational imitation in identity transformation. I B. Czarniawska & G. Sevón (red): *Translating organizational change*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Simon, E. 1989: »– og solen står med bonden op –»: *De nordiske folkehøjskoleers idehistorie*. Vejen: Askov højskoles forlag.
- Toiviainen, T. 1995: A comparative study of Nordic residential Folk high schools and the Highlander Folk School. *Convergence*, 28(1), 5–24.
- Wallin, K.E. 2000: *Folkbildning på export?* Stockholm: Stockholms universitet.
- Zöllner, L. 1994: *Grundtvigs skoletanker i Japan, Fillipinerne og Israel*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Zöllner, L. 1997: *Grundtvigs skoletanker i USA, Argentina og Chile*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Åberg, P. 2008: *Translating popular education: Civil society cooperation between Sweden and Estonia*. Stockholm: Stockholms universitet, Statsvetenskapliga institutionen.