UTBILDNINGSHISTORISKA MEDDELANDEN

1

Editores: Esbjörn Larsson & Johannes Westberg

Till Bror Rudolf Hall
(1876–1950)

Utbildningens sociala och kulturella historia

Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen

Esbjörn Larsson & Johannes Westberg
(red.)

Utbildningshistoriska meddelanden
Redaktion: Esbjörn Larsson och Johannes Westberg
Utgivare och distributör; Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi
(Sociology of Education and Culture)

Postal address	SEC, Uppsala University
	Box 2136, S-750 02 Uppsala
Phone	018–471 2440, int. +46 18 471 2440
Telefax	018–4712 400, int. +46 18 471 2400
URL	http://www.skeptron.uu.se/uh/

Omslaget: Illustrationen på omslagets framsida bygger på en bild av universitetshuset i Uppsala. Bilden är tagen från universitetsparken i samband med konferensen och i förgrunden syns John Börjessons staty över Erik Gustaf Geijer. (Foto: Finn Calander)

© Författarna 2010
Sättning: Esbjörn Larsson och Johannes Westberg
Omslagslayout: Petra Wåhlin
Korrekturläsning: Germund Larsson
Översättningsarbete: Madeleine Michaëlsson

ISBN 978-91-86701-00-0
ISSN 2000-4168
urn:nbn:se:uu:diva-133280 (http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-133280)
Printed in Sweden by Edita Västra Aros i Västerås

Innehåll

Förord 7

Utbildningens sociala och kulturella historia: En översikt 9
av *Donald Broady, Esbjörn Larsson & Johannes Westberg*

Utbildningshistoria som forskningsområde:
Några historiografiska, teoretiska och metodologiska synpunkter 21
av *Marc Depaepe*

Arkitekterne, skolebyggeriet og velfærdsstaten 1940–1970 ca. 39
av *Ning de Coninck-Smith*

Riktade utbildningssatsningar för inhemska minoriteter:
Några motiv och kategoriseringsproblem i historisk belysning 61
av *David Sjögren*

From one model to the other:
Swedish vocational education and training in the twentieth century 83
av *Anders Nilsson*

Journalistutbildningens dilemma: Praktik eller teori? 103
av *Elin Gardeström*

Menige mans humaniora:
Centrala budskap i den första upplagan av Läsebok för folkskolan 117
av *Henrik Edgren*

Educational selection technologies in neo-colonial Greenland:
The preparation scheme in the Greenlandic educational system 1961–1976 147
av *Christian Ydesen*

Professional debate and social structure in Swedish mathematics education:
The case of geometry instruction at the lower secondary level 169
av *Johan Prytz*

Teachers and the State: The teaching profession between autonomy and public reform ideologies in Sweden 1989–2009 185
av *Niklas Stenlås*

Skolgårdsfrågan: Asfalt, mobbning och framväxten av skolgården som ett politiskt och medialt problem 197
av *Anna Larsson*

Konferensens presentationer 217
Uppsatsförfattarna 317
Konferensen i bild 319

Förord

För drygt ett år sedan arrangerades Fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen i Uppsala. I denna volym publiceras ett urval av konferensens presentationer tillsammans med korta sammanfattningar av konferensens samtliga bidrag.

Arbetet med konferensen och denna rapport har inte varit möjligt utan det stöd vi fått vid Uppsala universitet och från det nordiska utbildningshistoriska forskningsfältet. Miljön vid Nationella forskarskolan i utbildningshistoria och den i förtid avlidna Institutionen för utbildning, kultur och medier har varit en förutsättning för vårt arbete. Ett särskilt tack riktas till: de tålmodiga vaktmästarna vid universitetshuset, bröderna Hassan (för maten), Finn Calander (för de vackra bilderna), Katarina Ellingsson och Jila Ashaier (för ett stort arbete med konferensens webb), Marie Ols (för att hon såg till att allt fungerade) samt våra fantastiska konferensvärdar.

Allt har också sin ekonomiska grundval. Utan stöd från Historisk-filosofisk fakultet, Helge Ax:son Johnsons stiftelse, Vetenskapsrådet, Kollegiet för utbildningsvetenskaplig forskning vid Uppsala universitet och Uppsala kommun hade konferensen inte varit möjlig att genomföra. Bidrag för tryckning av konferensrapporten har även erhållits ur Vilhelm Ekmans universitetsfond.

Johannes Westberg
Koordinator för Fjärde utbildningshistoriska konferensen och redaktör för denna volym

Esbjörn Larsson
Konferensens *consigliere* och redaktör för denna volym

KAPITEL 1

Utbildningens sociala och kulturella historia – en översikt

Donald Broady, Esbjörn Larsson, & Johannes Westberg

Fjärde nordiska utbildningshistoria konferensen fyllde hela Uppsala universitetshus 1–2 oktober 2009. Den samlade omkring 170 deltagare från Sverige, Danmark, Norge, Finland, Island, Tyskland och Belgien som utöver att lyssna till konferensens huvudtalare kunde välja mellan 24 olika sessioner med sammanlagt 128 presentationer.

Som arrangör för konferensen stod den svenska Nationella forskarsskolan i utbildningshistoria med stöd från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (Uppsala), Helge Ax:son Johnsons stiftelse, Historiska institutionen vid Uppsala universitet, Uppsala universitets historisk-filosofiska fakultet, Kollegiet för utbildningsvetenskaplig forskning vid Uppsala universitet, Research Unit for Studies in Educational Policy and Educational Philosophy (Uppsala) samt Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté. Konferensen gästades också av utställare: Föreningen för svensk undervisningshistoria, Nationella forskarskolan i utbildningshistoria, Natur & kultur, Opuscula historica upsaliensia samt Stockholms universitets förlag.

Svensk utbildningshistoria och konferensens förhistoria

Utbildningshistoria är ett mångvetenskapligt forskningsfält. I Sverige har den aldrig utvecklats till någon egen akademisk disciplin. Till skillnad från bland annat ekonomisk historia eller idéhistoria kan man inte disputera i utbildningshistoria vid något svenskt universitet. Det har varit både en styrka och en svaghet. Till det senare hör att forskningen under långa perioder haft en jämförelsevis blygsam omfattning. Som helhet kan andra hälften av 1900-talet betraktas som en nedgångsperiod. Ansvaret för den akademiska utbildningshistoriska forskningen vilade under denna period i stor utsträckning på enskilda personer, som exempelvis pedagogen Wilhelm Sjöstrand och historikern Gunnar Richardson. Forskningen har också riskerat att bli fragmenterad. Den kritiska massa saknades som krävs för att ett forskningsfält ska kunna utvecklas.

Vinsten med att utbildningshistoria inte har utgjort någon institutionaliserad egen disciplin i Sverige har framförallt legat i den tvärvetenskapliga utvecklingspotentialen. Mångfalden av perspektiv och angreppssätt har bidragit till vitaliteten och växtkraften under de senaste tio eller tjugo åren då intresset åter tagit fart. Frånvaron av ämnesdisciplinära skygglappar har inneburit att utbildningshistorisk forskning i dag bedrivs inom en rad olika universitetsämnen. Utbildningshistoria såsom den bedrivs i Sverige kan därför inte ses som ett eget ämne; det är snarare ett forskningsfält där historiska aspekter av utbildning utforskas med hjälp av metoder hämtade från en rad olika discipliner och forskningstraditioner.

Svensk utbildningshistoria var länge närmast synonymt med pedagogikens historia, som under 1900-talets första hälft var ett framträdande inslag i svensk pedagogik- och lärarutbildning. Det historiska intresset inom pedagogikämnet blev emellertid nära nog utrotad efter andra världskriget när pedagogik blev ett beteendevetenskapligt snarare än humanistiskt eller samhällsvetenskapligt ämne. På universiteten fanns några få ställen där man ägnade sig åt pedagogikhistorisk forskning, såsom hos Wilhelm Sjöstrand i Uppsala eller, om vi beaktar hela det svenska språkområdet, hos Karl Bruhn i Helsingfors. I Lund hade John Landquist verkat, men han lämnade sin professur 1946. Under efterkrigstiden var det länge framför allt utanför universiteten, bland amatörhistoriker och hembygdsforskare, som pedagogikhistoria odlades. Under flera decennier var den typiske svenske pedagogikhistorieforskaren varken pedagog eller historiker eller ens forskare till yrket, utan en skollärare eller rektor som efter pensioneringen grävde i arkiven för att teckna sin skolas historia.[1]

Inom historievetenskaperna var utbildningshistoria länge en ganska undanskymd företeelse, frånsett enstaka livskraftiga fält såsom universitetshistoria. Detta hade framförallt sin grund i att fram till mitten av 1960-talet var historisk forskning i Sverige närmast synonymt med politisk historia. 1960-talets introduktion av socialhistoria öppnade emellertid en rad nya forskningsfält och däribland det historiska studiet av utbildning.[2]

Med 1970-talet, och det ökade inflytandet från samhällsvetenskapliga teorier om klass och samhälle inom historievetenskapen, följde en revisionistisk rörelse som ifrågasatte den traditionella utbildningshistoriska forskningens ofta ateoretiska historiesyn. I stället ville man sätta in utbildning i ett vidare sammanhang i en strävan att hitta generella förklaringsmodeller. Denna anda präglade även mycket av 1980-talets utbildningshistoriska forskning, vilket exempelvis ledde till att utbildning studerades som maktmedel för social

[1] Donald Broady: Nationell forskarskola i utbildningshistoria. Program, 18 april 2004; Donald Broady & Esbjörn Larsson, "Utbildningshistorisk forskning vid svenska lärosäten och bildandet av en nationell forskarskola i utbildningshistoria" i *Vägval i skolans historia* (2007:2–3) s. 3.
[2] Ragnar Björk, "Utbildningsforskning som historisk analys", i Staffan Selander (red.), *Forskning om utbildning: en antologi* (Stockholm: Symposion 1992) s. 331–341.

reproduktion eller att man visade hur barn historiskt definierats genom att skiljas ut från andra åldersgrupper.[3]

Till de insatser som placerade utbildning i ett samhälleligt perspektiv, och som även uppmärksammades internationellt, hörde den forskning som bedrevs vid Lunds och Umeå universitet. I Lund hävdade Lars Sandberg i en uppmärksammad artikel att svensken vid 1800-talets mitt var en "Impoverished Sophisticate"; Sveriges humankapital var, som en följd av en omfattande folkundervisning, stort samtidigt som landet var fattigt. Den svenska utbildningsnivån var dock, menade Sandberg, en förutsättning för den starka ekonomiska utveckling som sedan följde.[4] I Umeå bedrev Egil Johansson sitt högst internationellt orienterade arbete med att kartlägga och analysera den svenska befolkningens läskunnighet. Genom omfattande kvantitativa undersökningar kunde han ifrågasätta nödvändigheten i sambandet mellan modernisering och läskunnighet, och visa att även det tidigmoderna samhället kunde karaktäriseras av spridd läskunnighet.[5]

Utbildningshistoria runt sekelskiftet 2000

Under de senaste tjugo åren har den utbildningshistoriska forskningen i vårt land utvecklats till ett av de allra mest livaktiga utbildningsvetenskapliga forskningsfälten. En inventering av svenska avhandlingar under perioden 1990-2002 ger belägg för denna utveckling.[6] Utifrån en definition av utbildningshistoria som "det historiska studiet av bildning, utbildning, undervisning, fostrande och lärande" kunde 110 avhandlingar från den aktuella perioden hänföras till det utbildningshistoriska området. Någon absolut avgränsning mot andra forskningsområden var varken möjlig eller önskvärd. I stället pekade sammanställningen ut olika tyngdpunkter i fältet och inom de discipliner och miljöer där utbildningshistorisk forskning bedrevs.

Inventeringen visade att svensk utbildningshistorisk forskning är bred. Avhandlingarna var spridda på inte mindre än 16 olika ämnen: ekonomisk histo-

---

[3] Lars Petterson, "Pedagogik och historia: en komplicerad förbindelse" i Staffan Selander (red.) *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (Stockholm: Myndigheten för skolutveckling 2003), p. 369 f. Exemplen refererar till Tomas Englund, *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education* (Lund: Studentlitteratur 1986) och Bengt Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850* (Lund: Arkiv 1986).

[4] Lars Sandberg, "The Case of the Impoverished Sophisticate: Human Capital and Swedish Economic Growth before World War", i *The Journal of Economic History* (1979:1). Sandbergs teser har på senare tid uppmärksammats i Sanderson, Michael, "Educational and Economic History: The Good Neighbours" i *History of Education* vol (2007: 4-5).

[5] För en introduktion till Egil Johanssons arbete och den forskningsmiljö som han byggde upp, se Daniel Lindmark, "Från Bygdeå till Budapest: 30 år av utbildningshistorisk projektforskning", i Göran Larsson (red.), *Arkiven i forskningens tjänst: 20 år med Forskningsarkivet vid Umeå universitet* (Umeå: Forskningsarkivet 2003).

[6] Redovisningen av inventeringen bygger på Esbjörn Larsson, *Inventering av utbildningshistorisk forskning vid svenska lärosäten [med förord av Donald Broady]* (Uppsala: SEC Research Reports 2003).

ria, etnologi, historia, idé- och lärdomshistoria, juridik, konstvetenskap, kulturgeografi, kyrkohistoria, litteraturvetenskap, musikpedagogik, pedagogik, religionsvetenskap, socialt arbete, sociologi, teatervetenskap och tema barn. Dock hade nära två tredjedelar av avhandlingarna lagts fram inom något av de tre ämnena pedagogik, historia och idé- och lärdomshistoria.

Vidare visade inventeringen på en jämn spridning av publicerade avhandlingar i såväl tid som rum. Under perioden 1990-2002 publicerades mellan fyra och tolv utbildningshistoriska avhandlingar om året, med undantag för 2001 då inte mindre än 19 avhandlingar på ett eller annat sätt berörde utbildningshistoriska frågor.

Geografiskt var avhandlingarna jämnt spridda över i första hand Lunds universitet, Uppsala universitet, Umeå universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Linköpings universitet och Stockholms universitet. I mindre antal hade avhandlingar lagts fram även vid Örebro universitet, Tekniska högskolan i Luleå (nuv. Luleå tekniska universitet) och Musikhögskolan i Stockholm jämte enstaka från andra håll. Med andra ord: med detta mått mätt, antal utgivna avhandlingar, fanns inget självklart centrum för svensk utbildningshistorisk forskning. De 110 avhandlingsförfattarna var verksamma vid inte mindre än 42 olika institutioner.

Könsfördelningen var jämn och åldersspannet stort, 44 år mellan den yngste och den äldste vid disputationstillfället. Unga manliga avhandlingsförfattare vara vanligast inom historia och till viss del även idé- och lärdomshistoria, medan kvinnor i mogen ålder främst återfanns inom ämnet pedagogik.

Vidare illustrerade inventeringen den traditionella arbetsdelningen mellan historiker och pedagoger – där historiker främst studerar utbildning för att komma åt mer allmänna historiska trender, medan pedagoger i större utsträckning intresserat sig för utbildningen i sig.

Trots att inventeringen inte påvisade någon tydlig trend vad gällde antalet utbildningshistoriska avhandlingar har det under de senaste tio till femton åren funnits andra uttryck för ett växande intresse för utbildningshistorisk forskning. En upptakt var arrangerandet av en tredagarskonferens i september 1998 vid Lärarhögskolan i Stockholm som skulle få uppföljare; den i Uppsala 2010 var den hittills fjärde i serien.

Omfattningen av 1998 års konferens var den största som forskningsfältet sett på länge, om ens någonsin. Ett 60-tal paper presenterades och utgavs i den 600-sidiga konferensskriften *Pedagogikhistorisk forskning: perspektiv, betydelse och funktion i dagens samhälle.*[7] Ser man till deltagarsammansättningen var det framförallt en svensk angelägenhet och som namnet angav framför allt pedagoger som bidrog.

[7] *Pedagogikhistorisk forskning: perspektiv, betydelse och funktion i dagens samhälle: konferens 10-12 september 1998.* (Lärarhögskolan i Stockholm: Stockholm 1999). Huvudansvariga var Per Johan Ödman och Donald Broady. Inbjudna plenarföreläsare var David Hamilton och Peter Burke.

Denna konferens följdes sedan av en andra konferens i slutet av september 2003, vilken benämndes "Pedagogikhistorisk forskning – Perspektiv, metoder, förhållningssätt". Deltagarna från grannländerna var denna gång högre, vilket gjorde att konferensen nu kallades nordisk. Vidare deltog fler historiker och idéhistoriker.[8]

Parallellt med dessa konferenser pågick även arbetet med att skapa en forskarskola som kunde främja pedagogikhistorisk och utbildningshistorisk forskning i Sverige. Den refererade inventeringen, finansierad av Vetenskapsrådet, var ett led i detta arbete och fungerade som en grund för såväl en programförklaring som ansökningar om medel för skapandet av en forskarskola. Det uttalade syftet med forskarskolan var tudelat; dels att tillföra historievetenskaplig kompetens till lärarutbildningsområdet, dels att öka intresset för utbildningsstudier inom de historievetenskapliga disciplinerna. I linje med detta mångvetenskapliga syfte kom forskarskolan att ges namnet Nationella forskarskolan i utbildningshistoria.

Med stöd från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté var det möjligt att påbörja verksamheten under 2005. Sedan dess har forskarskolans verksamhet utvidgats i och med att doktorander från olika lärosäten och discipliner valt att associera sig för att ta del i forskarskolans olika föreläsningar, seminarier, workshops och kurser. Till dags dato har över 40 doktorander inom didaktik, filosofi, historia, idéhistoria, pedagogik, pedagogisk psykologi, pedagogisk sociologi, pedagogiskt arbete, sociologi samt utbildningssociologi deltagit forskarskolans verksamhet som associerade doktorander.[9]

Utöver arrangerandet av kurser och seminarier för doktorander arbetar forskarskolan också med att främja utbildningshistorisk forskning genom det utbildningshistoriska nätverk som bildades i samband med Svenska Historikermötet i Uppsala i april 2005.[10]

Under de år som därefter följde förefaller den svenska utbildningshistoriska forskningen ha blivit allt mer sammanhållen. Med bland annat stöd från den nybildade forskarskolan blev exempelvis Historikermötet i Uppsala 2005 det första av Svenska historiska föreningens möten där utbildningshistoria, i likhet med andra ämnesområden såsom exempelvis politisk historia och genushistoria, samlades i en egen serie av sessioner, nämligen inte mindre än sju sessioner.[11] Detta har vidare visat sig bli ett återkommande inslag i och med att även det följande historikermötet i Lund 2008 innehöll ett spår av sessioner under temat utbildningshistoria.[12]

---

[8] Se Pedagogikhistorisk forskning – Perspektiv, metoder, förhållningssätt: konferens 25–27 september 2003 [Opublicerat konferensmaterial].
[9] <http://www.skeptron.uu.se/utbhist/>, 16/11 2010.
[10] <http://www.skeptron.uu.se/utbhist/natvark.htm>, 16/11 2010.
[11] <http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/e-0504-histmote.htm>, 16/11 2010.
[12] <http://www.hist.lu.se/historikermote_2008/info/08HistorikermotetProgram.pdf>, 16/11 2010, s. 12 f.

Denna utveckling har också skett i andra fora. I mars 2006 arrangerade Institutionen för Humaniora vid Mittuniversitetet i Härnösand workshopen "Nyttiga kunskaper, sann gudsfruktan och goda seder: den unga människan i fostran och undervisning, 1600-1920",[13] och på hösten samma år hölls den tredje nordiska pedagogikhistoriska konferensen vid Lärarhögskolan i Stockholm under temat "Kultur, makt och utbildning".[14] Under 2007 arrangerade Nationella forskarskolan i utbildningshistoria workshops med deltagare från hela landet under rubrikerna "Ny utbildningshistorisk forskning" och "Nya perspektiv på skolans historia". I september 2008 genomfördes konferensen "Fostran i skola och utbildning – historiska perspektiv" i Umeå, som hösten 2010 följdes upp med en workshop på temat Norrlands utbildningshistoria.[15]

För tio år sedan fanns som nämnts inget självklart centrum för svenska utbildningshistorisk forskning, som då var tämligen jämt fördelade på snart sagt alla lärosäten med mer omfattande humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. I dag är det tydligt att två centra vuxit fram, ett vid Umeå universitet och ett vid Uppsala universitet.

Studiet av utbildningens sociala och kulturella historia

I likhet med de tre föregående konferenserna präglades den fjärde av en strävan att stärka och utveckla den utbildningshistoriska forskningen i Sverige och i Norden. Dock hade somligt ändrats. Den ordnades till skillnad från de tidigare inte vid Lärarhögskolan i Stockholm utan i Universitetshuset i Uppsala. Den var mer mångvetenskaplig. Redan under förberedelserna tog detta sig uttryck i de inbjudningar som skickades ut. Inför tidigare konferenser hade information främst skickats till lärarutbildningar och institutioner för pedagogik och didaktik. Denna gång inbjöds också ett brett spektrum av framförallt historievetenskapliga institutioner att delta. Även benämningen ändrades: medan de tre första konferenserna hade varit "pedagogikhistoriska" kallades den fjärde "utbildningshistorisk".

Eftersom konferensen var jämförelsevis stor och mångvetenskaplig till sin karaktär blev innehållet ganska varierat. Huvudtemat var dock *utbildningens sociala och kulturella historia*. Vårt syfte var att skapa utrymme för sessioner som behandlade frågeställningar kring utbildningskulturer, olika kategorier av lärare, elever och studenter samt olika sociala gruppers förhållande till utbildning. Vi tänkte oss att de studier som presenterades skulle handla om exempelvis sådant som olika sociala gruppers utbildningsstrategier, rekrytering av elever och studenter till olika utbildningar, den kultur som odlas vid

[13] <http://www.miun.se/upload/Institutioner/HUM/Dokument/Program.pdf>, 16/11 2010.
[14] Pedagogikhistorisk forskning – Kultur, makt och utbildning: 3:e nordiska konferensen 28–29 september 2006 [Opublicerat konferensmaterial].
[15] Länkar till dessa evenemang finns samlade i Nationella forskarskolans kalendarium, se <http://www.skeptron.uu.se/utbhist/kalendarium.htm>, 16/11 2010.

dessa utbildningar, professionaliseringssträvanden och sambanden mellan utbildning, karriär och arbetsliv.

Detta tema utvecklades även av konferensens två huvudtalare, Marc Depaepe och Ning de Coninck-Smith, vilkas anföranden finns publicerade i denna volym. Marc Depaepe, professor vid universitetet i Leuven, är en central gestalt inom europeisk utbildningshistoria både i kraft av sina egna undersökningar och tack vare bland mycket annat sitt mångåriga engagemang som redaktör (tillsammans med Frank Simon) för *Paedagogica Historica* och som president för ISCHE (*International Standing Conference for the History of Education*). Depaepes tankeväckande bidrag behandlade den utbildningshistoriska forskningens framväxt och tillstånd. Bland annat argumenterade han för en utbildningshistorisk forskning som är historisk till sin karaktär och inget annat. Det kan låta som en självklarhet men får konsekvenser. Utbildningshistorisk forskning ska inte i första hand förse oss med avskräckande eller inspirerande exempel, utan i stället innebära studiet av en historisk utveckling i sociala och kulturella sammanhang.

Ning de Coninck-Smith är en av de alltför fåtaliga dedikerade danska utbildningshistorikerna, vilket hon kombinerar med ett intresse för barndomens historia. Hon har nyligen tillträtt en professur vid Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. I sitt anförande uppmärksammade hon olika sätt att närma sig skolans utveckling och det faktum att denna utveckling inte låter sig förstås enbart utifrån pedagogiken. Genom ingående studier av skolbyggnationer i Danmark under senare delen av 1900-talet visar de Coninck-Smith hur skolans utveckling präglades av en dialog mellan arkitekturen och pedagogiken. Inte sällan var arkitekterna de pådrivande.

Konferensens deltagare – bakgrund och hemvist[16]

Den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen samlade omkring 170 deltagare, att jämföras med 126 vid närmast föregående konferens. Sju länder var representerade men med ett fåtal undantag kom deltagarna från Sverige, Danmark eller Norge. Med andra ord var konferensen snarare skandinavisk än nordisk. Svenskarna var i stark majoritet. De utgjorde fyra femtedelar av deltagarskaran, vilket var samma andel som under 2006 års konferens.

Frågan om huruvida svenskarnas dominans var ett problem som bör åtgärdas diskuterades under några av plenumöverläggningarna. Ett alternativ som presenterades var att acceptera sakernas tillstånd och låta kommande konferenser bli i huvudsak svenska angelägenheter, vilket rimligen innebär att ordet ”nordisk” i benämningen slopas. Andra ville hålla fast vid ambitionen att tillhandahålla en nordisk eller åtminstone skandinavisk samlingsplats.

[16] Uppgifterna rörande de berörda konferenserna är hämtade från: Pedagogikhistorisk forskning – Kultur, makt och utbildning: 3:e nordiska konferensen 28–29 september 2006 [Opublicerat konferensmaterial]; Fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen 2009 [Opublicerat konferensmaterial].

Vi som fungerade som arrangörer var tvungna att berätta att det senare är lättare sagt än gjort. Trots att inbjudningar och information skickats till talrika lärosäten och forskningsmiljöer även i grannländerna, kom den övervägande delen av sessions- och paperförslagen från svenskar. En förklaring är att utbildningshistorisk forskning har olikartad ställning och omfattning i de nordiska länderna. När någon klagade över den dåliga uppslutningen från dansk sida genmälde Ning de Coninck-Smith att nästan alla danska utbildningshistoriker faktisk hade infunnit sig.

De svenska deltagarna utgjorde således en majoritet. Bland dem kom ungefär var tredje från Uppsala universitet och var sjätte från Stockholms universitet, och därutöver åtskilliga från Umeå universitet, Karlstads universitet, Södertörns högskola, Göteborgs universitet, Försvarshögskolan, Högskolan Dalarna, Lunds universitet och Örebro universitet. Att deltagarna från lärosätet som förestod konferensen var överrepresenterade är inte så konstigt. Vid den tredje pedagogikhistoriska konferensen kom drygt var femte från Lärarhögskolan och räknar man också in andra institutioner i Stockholm uppgick andelen till närmare en tredjedel.

Utgår man från deltagarnas ämnesmässiga hemvist kan en betydligt jämnare fördelning noteras i jämförelse med föregående konferens 2006, då merparten, närmare 70 procent, representerade ämnet pedagogik och 24 procent rent historievetenskapliga ämnen. Under 2010 års konferens företrädde närmare tre av fyra av deltagare antingen historiska vetenskaper (historia, idéhistoria eller ekonomisk historia) eller pedagogiska dito (pedagogik, didaktik, pedagogiskt arbete etcetera). Fördelningen mellan dessa två kategorier var tämligen jämn; pedagogernas andel var drygt två procentenheter högre än historikernas. Bland övriga discipliner som företräddes av flera deltagare ingick utbildningssociologi, konstvetenskap, religionshistoria, krigsvetenskap, sociologi, tema barn samt retorik.

Nämnas kan också att deltagarnas aktivitetsgrad var mycket hög vid 2009 års konferens. Det genomfördes inte mindre än 128 presentationer inom ramen för 24 sessioner. Flertalet av deltagarna agerade således inte bara publik utan presenterade även egen forskning.[17] En närmare granskning av sessionernas sammansättning visar också att elva av dessa involverade deltagare från olika länder. Vidare kan noteras att vid nitton av sessionerna fanns det deltagare från olika discipliner. Ett gott exempel på ett möte över ämnes- och nationsgränserna var sessionen "När praktikgrundad kunskap möter högskolan - kontinuitet och förändring i högre utbildning", som samlade representanter för ämnena pedagogik, idéhistoria, historia och konstvetenskap från Örebro, Södertörn, Stockholm, Helsingfors, Tromsø och Uppsala.

Vad gäller det tvärvetenskapliga samarbetet kan noteras att inte mindre än 15 av de 24 sessionerna hade deltagare från såväl historievetenskapliga discipli-

[17] Vid 2006 års konferens hölls fjorton sessioner med sammanlagt 70 presentationer, vilket innebar att presentatörerna även då utgjorde en majoritet av deltagarna.

ner som pedagogiska dito. Detta är värt att notera mot bakgrund av det vid många konferenser vanliga förhållandet att disciplinerna och subdisciplinerna har egna separata spår. Såtillvida uppnåddes syftet att förena utbildningshistoriska forskare från olika håll.

Konferensens sessioner och deras innehåll

Konferensens sessioner vittnade om den aktuella utbildningshistoria forskningens bredd inte bara i fråga om discipliner utan även i fråga om ämnesval.

Eftersom konferensen anordnades vid Uppsala universitet kom den i någon mån att präglas av det intresse för utbildningens sociala och ekonomiska historia som här vuxit sig starkt. Vid sidan av sessioner om förskolans historia, utbildningens ekonomiska historia, islamisk utbildning och förändringar i lärarutbildningens rekrytering ordnades två sessionspass om transnationella strategier inom högre utbildning och kulturella fält. Utgångspunkten för de sistnämnda var att Sverige aldrig varit självförsörjande på utbildning. Såväl studenter, lärare och forskare som vetenskapliga inflytanden har både importerats och exporterats. Importen skedde tidigare framförallt från den europeiska kontinenten och sedermera från USA och andra anglosaxiska länder. Sessionens paper behandlade bland annat invandringen av utländska språklärare i 1800-talets Sverige, Svenska Amerika-Stiftelsens stipendiaters sociala ursprung och karriärer samt betydelsen av förtrogenhet med det franska språket och fransk kultur för karriärer inom det kulturella fältet i Sverige under 1900-talet.

Av konferensen framgick även det stora intresse för läroplanshistoria som fortfarande karaktäriserar svensk utbildningshistoria. Tre sessionspass arrangerade av Ulf P. Lundgren och Harald Jarning behandlade detta tema. De ämnen som berördes var bland annat tre generationer av läroplansreformer i Norge, introduktionen av standardiserad mätning inom de svenska och tyska skolsystemen under 1900-talets första hälft samt de svenska matematiklärarnas debatt om geometriundervisningen under perioden 1920-1960.

Under ledning av Agneta Linné, Lars Petterson och Sune Åkerman ägnades tre sessionspass åt folkskolelärarnas historia. Det första passet utgick från projektet "Folkskollärarna i samhällsutvecklingen i Norden 1860–1960", det andra handlade om folkskollärarnas insatser i lokalsamhället, och under det tredje diskuterades folkskollärarkåren ur genusperspektiv och i mångetnisk miljö. Bland bidragen kan nämnas studiet av *Läsebok för folkskolan* såsom en del av det nationella projektet, Torgny Nevéus presentation av sin bok *I katedern på orgelstolen vid bikuporna: en folkskollärares verksamhet för hundra år sedan* samt en studie över folkskollärarinnorna och kvinnorörelsen med utgångspunkt i Ulla Alm Lindströms gärning som bland annat redaktör för folkskollärarnas tidning.

Stort intresse rönte också de texter som presenterades vid dubbelsessionerna "Att sortera och dokumentera skolelever". Ofta med utgångspunkt från

ett post-foucaltianskt perspektiv uppmärksammades sessionen skolans särskiljningsmekanismer, och hur dessa fungerat genom begrepp som till exempel dyslexi. Bland annat uppmärksammades begreppet obildbar som en social konstruktion och i en undersökning av hur grönländska barn valdes ut för undervisning i Danmark studeras denna praktik utifrån neokolonialism.

Den expansiva utbildningshistoriska forskningsmiljön i Umeå representerades av två sessioner, arrangerade av Daniel Lindmark och Björn Norlin. Vid Lindmarks session presenterades projektet "Historia utan gräns: Den internationella historieboksrevisionen 1919–2009".[18] I dess fokus står det nordiska och europeiska samarbetet för att reformera historieundervisningen. Bland annat studeras hur internationella konferenser och ömsesidig läroboksgranskning arrangerades i strävan efter att förändra historieämnets karaktär från politisk och militär historia till social och kulturell historia, och hur man arbetade för att introducera nordiska, europeiska och globala perspektiv.

Norlins dubbelsession "Elevkultur och institutionsliv" behandlade bland annat idrottens betydelse för läroverkskulturen, skolgårdarnas förändrade betydelse under framförallt 1960- och 1970-talen, olika perspektiv på kamratfostran och självverksamhet, ungdomstidens betydelse för konstruktionen av klass och kön samt skolfanornas betydelse för detta identitetsskapande. Ämnet för dessa två sessionspass kan därmed sägas ha knutit an till Lisa Rosén Rasmussens och Helle Bjergs session "Livet i skolen – skolen for livet?", som handlade om på vilka sätt utbildningens kulturhistoria kunde skrivas med utgångspunkt från erfarenheten av bland annat bollsparkande, de äldre killarna i skolan och bagarens kakor.

Med sikte mot Umeå 2012

När man ser tillbaka på den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen finns således mycket att glädjas åt. Att svenskarna dominerade så stort var kanske inte idealt, men åtskilliga kolleger från de, rent kvantitativt, jämförelsevis mindre norska och danska utbildningshistoriska forskningsmiljöerna fanns trots allt på plats. Blandningen av företrädare för olika discipliner var tillfredsställande. Konferensserien har verkligen utvecklats i mångvetenskaplig riktning.

Samtidigt visade konferensen på forskningsområden där mer kan göras. Hit hör uppenbart tidigmodern utbildningshistoria, men också förhållandet mellan utbildning och religion, som trots ovan nämnda session om islamisk utbildning hamnat i skymundan. Som historiker med intresse av sociala och ekonomiska perspektiv önskar vi förstås också ytterligare studier kring i synnerhet utbildningens ekonomiska förutsättningar.

Inför den femte konferensen finns det också andra önskemål. Framförallt inser många vikten av att engagera fler deltagare från andra länder än Sverige,

[18] <http://info.adm.umu.se/FoDB/Projektbeskrivning.aspx?id=363>, 15/11 2010.

och att utveckla samarbetet över disciplin- och nationsgränser även under tiden mellan de utbildningshistoriska konferenserna.

Valet av Umeå universitet ger konferensen goda möjligheter att utvecklas i en positiv riktning. Institutionen för idé- och samhällsstudier i Umeå är mångvetenskaplig, och bedriver forskning inom en rad discipliner, däribland arkeologi, filosofi, historia, idéhistoria, religionsvetenskap och teologi. Vid institutionen finns också en omfattande utbildningshistorisk forskningsmiljö, som bygger vidare på den av Egil Johansson grundade och redan nämnda starka traditionen av studier om läs- och skrivkunnighet. I övrigt är forskningen inriktad mot utbildningshistoriska aspekter på fostran, mångkultur och ämnesdidaktik.

I forskningsmiljön har ingått fem internt finansierade doktorandprojekt som behandlat ämnen som elevkultur och minoriteters medborgarskolning. Vid institutionen finns även det ovan nämnda projektet "Historia utan gräns" inom vilket ytterligare tre doktorander finansieras. Projektet, som bygger på ett samarbete med mellan Umeå universitet, Karlstads universitet och Georg Eckert-institutet för internationell läroboksforskning i Braunschweig, Tyskland, har i nuläget nio deltagare, finansierade av Vetenskapsrådet och Umeå universitet.[19]

Institutionens utbildningshistoriska miljö har också välutvecklade internationella kontakter. Vid sidan om fortsatt samarbete med Georg Eckert-institutet har man framförallt riktat sig mot det anglosaxiska området. Detta har märkts bland annat genom att man var huvudarrangör för de internationella konferenserna "Pietism, Revivalism and Modernity, 1650–1850" (2005) och "Technologies of the Word: Literacies in the History of Education" (ISCHE 28; 2006). Det ska bli spännande att se vad dessa förbindelselänkar med utbildningshistoriker utanför Sveriges och Nordens gränser kommer att betyda för genomförandet av den femte nordiska utbildningshistoriska konferensen år 2012.

Konferensrapportens syfte och disposition

Denna konferensrapport innehåller ett axplock ur allt det som presenterades vid konferensen. Utöver skriftliga versioner av de två huvudtalarnas föreläsningar innehåller den ytterligare åtta uppsatser samt abstracts till alla 128 presentationerna. Tillsammans ger texterna en bild av den bredd – både i ämnesval och i disciplinär tillhörighet – som kännetecknade konferensen.

Inte minst Marc Depaepes öppningsanförande väcker ett antal frågor: Vilken är den utbildningshistoriska forskningens ställning idag? Vilka principer bör vägleda den framtida utvecklingen? Vilka slag av källmaterial kan begagnas? Frågor som man med fördel kan hålla i minnet vid läsningen av de övriga bidragen.

[19] <http://info.adm.umu.se/FoDB/Projektbeskrivning.aspx?id=363>, 16/11 2010.

KAPITEL 2

Utbildningshistoria som forskningsområde
Några historiografiska, teoretiska och metodologiska synpunkter

Marc Depaepe

I

Varje vetenskapligt forskningsområde är i ständig omvandling. Denna truism gäller både den kunskapen som området genererar och dess didaktiska översättning till motsvarande undervisningsämne. När ämnet *pedagogikens historia* introducerades vid europeiska universitet på 1800-talet,[1] hade lagstiftarna och läroplansförfattarna helt andra tankar om ämnets mål och innehåll än vad som idag förkunnas av de *nya utbildnings- och kulturhistorikerna*.[2] Att vi själva föredrar att tala om undervisningens ellerutbildningens historiografi bekräftar detta och visar att utvecklingen av ordet *historia* inom kunskapsområdet utbildningshistoria bär sin egen och ombytliga historieskrivning.[3] Denna är delvis ett resultat av vetenskapsområdets historiska processer, men också en konsekvens av att kunskapsprocessen i sig rymmer ett tolkningsperspektiv. Vår observation av verkligheten görs från vissa utgångspunkter (biologiska, historiska, sociala, kulturella, ideologiska) i tid och rum, medan kunskapen (tänkande, talande och skrivande) om samma verklighet alltid gestaltas via språkets reduktionistiska snitt. Kunskap, och i synnerhet kunskap om det förflutna, formas av tidsbundna språkliga begrepp vars betydelse varierar med särdragen i den kultur där de används och skiftar därmed ständigt i förhållande till den samtida kulturen.

I den allmänna historiografin betraktas Leopold von Ranke som en av grundarna till den så kallade historismen. Inom denna intellektuella rörelse

---

[1] Se t.ex. Marie–Madeleine Compère, *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la Façon dont elle s'écrit* (Berne, etc./Paris: Lang/INRP 1995).
[2] T.ex. Sol Cohen, *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education* (New York 1999).
[3] Marc Depaepe, Frank Simon & Angelo van Gorp (eds.) *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie* (Leuven/Voorburg: Acco 2005).

riktades uppmärksamheten mot det historiska innehållet som fenomen. Historia relaterades till de normer som karaktäriserar varje tidsålder. Dessa normer betraktades som en naturlig del av den historiska verkligheten och som aktiva substanser, vilka i sig formade det förflutna. Historikerns inflytande över historieskrivningen betraktades som ett passivt, fotografiskt återgivande. Hans språk var på så vis bundet av och speglade den historiska verkligheten.[4]

Under 1900-talet började man emellertid inse att saker och ting inte var så enkla som 1800-talets historism ville göra gällande. Den historiska verkligheten är inte ett faktum som kan anges på förhand, utan en verklighet som skapas i tolkningen i efter hand. Historikern framställer det förflutna inom den rådande historiografiska traditionens ramar. Med hjälp av en historisk berättelse skapas ett sammanhang i det förflutna som inte är identiskt med den förgångna verkligheten.

Ingen historiker kan komma ifrån att forskningen börjar med insamling av en begränsad mängd uppgifter, vilka alltid samlats från en konstlad avgränsning. Därefter organiseras och omorganiseras dessa uppgifter i en text, vilken genom sin specifika struktur och konstruktion bär inom sig en *unité de sens*.[5] Språket fungerar alltså inte som en neutral spegel eller ett objektivt fotografi. Det är egentligen inte någon spegel alls, utan ett uttryck för oss själva och för hur vi strukturerar våra tankar.[6] Det är endast i historiska diskussioner, i samtal med andra forskare, som text kan uttrycka historisk kunskap.

Vår kunskap om historien formas inte av det förflutna, utan av historievetenskapliga angreppssätt. Det förutsätter ett avstånd i tid som möjliggör den projektion, eller den subjektiva historicitet, som forskaren upptäcker och kan beteckna som *annorlunda* eller *vara avvikande* i det förflutna. Trots att sådana historiska tolkningar inte är "säkra", betyder det inte att de enbart är konstruktioner. I den mån en framställning av det förflutna, i samråd med samtidens historiografiska praxis, är kapabel att skilja det falska från det falsifierbara, kan den utan tvivel göra anspråk på att vara vetenskaplig. Historisk forskning fungerar således som kritisk hermeneutik. Den tar sin utgångspunktpunkt i brytningen med den myt och retorik som varit tidigare historikers bidrag och som därmed resulterar i någonting mitt emellan fiktion och vetenskap.

***

[4] Se Frank R. Ankersmit, *De navel van de geschiedenis. Over interpretatie, representatie en historische realiteit* (Groningen: Historische Uitgeverij 1990); Frank R. Ankersmit, *De spiegel van het verleden. Exploraties I: geschiedtheorie* (Kampen/Kapellen: Kok Agora/Pelckmans 1996).
[5] Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire* (Paris: Gallimard 1978).
[6] Se t.ex. Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia & Michel Trebitsch, *Michel de Certeau, les chemins de l'histoire* (Brussels: Complexe 2002).

Inom historieforskningen har den så kallade *lingvistiska vändningen* lett till att mer uppmärksamhet har riktas mot språkets roll, diskursiva praktiker och disciplinens berättarstrukturer. Sol Cohen, en av USA:s ledande utbildningshistoriker, hävdar med avseende på detta att:

> Om den lingvistiska vändningen lär oss någonting, så lär den oss att läsa annorlunda och att vi måste börja skriva på ett annat sätt. Det finns inte ett specifikt riktigt sätt att läsa en historisk text på, utan olika sätt att läsa den. Skilda lässtrategier innebär att en historisk text bemöts på olika sätt. Den lingvistiska vändningen tvingar oss att omvärdera vad för slags handling historieskrivning är, hur berättandets former är tillåtande eller begränsande, vad för slags historia vi vill berätta och vilken typ av berättelse vi faktiskt återger.[7]

Det övergripande poststrukturalistiska förhållningssättet spelar en avgörande roll för de nya kultur- och utbildningshistorikerna, av vilka Cohen är ett av många exempel. Här finns en koppling till Foucault i det att en unik mänsklig individ inte antas ha författat texten eller de intentioner den förmedlar. Texten ses som en avsubjektifierad framställning. I uttrycket blottas principer för hur orden organiseras, för texten som helhet, för det ursprungliga betydelseinnehållet och för texten som samlande punkt för relationen mellan dessa faktorer.[8]

De nya kultur- och utbildningshistorikerna intresserade sig också för berättelsernas blinda fläckar. Istället för att troskyldigt förmoda att historiska texter fungerar som ett transperent fönster mot det förgångna, utnyttjades textmässiga tystnader för att avslöja omedvetna aspekter av berättelsen. Texter kan inte obekymrat återge vad som finns utanför texten, men som källmaterial har de kapacitet att visa de strukturer och processer som möjliggjort produktionen av dem. De nya kultur- och utbildningshistorikerna försöker därför förstå hur språk och kultur samverkar med våra handlingar enligt en egen logik. Forskaren analyserar diskursiva nivåer, symboliska handlingar och mediala tekniker som strukturerar individens deltagande i samhället:

> Vårt intresse riktas mot en historisk tanke där utbildningshistoriska studier fokuserar på kunskap som ett fält av kulturell praxis och kulturell produktion. Det innebär att skriva den historia som tidigare var underkastad en 'filosofisk medvetslöshet', vilken vilade på intressen som både försvarade och rättfärdigade moraliska imperativ och frälsningshistorier. Denna historieskrivning förkastar inte tidigare slutsatser, men anser att de bör bifogas till och införlivas i granskningen genom att samtliga intressen blir föremål för tolkning och reflektion.[9]

---

[7] Cohen (1999) s. 81f.
[8] Ankersmit (1996) 122f.
[9] Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin & Miguel A. Pereyra, "History, the Problem of Knowledge and the New Cultural History of Schooling", i Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin & Miguel A. Pereyra (eds.), *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling* (New York/London, RoutledgeFalmer 2001) s. 3–42, citatet på s. 15 (*citatet i vår översättning*).

För utbildningshistorisk forskning har den lingvistiska vändningen också inneburit ett ifrågasättande av flera antaganden om modernismen, som kan kopplas till upplysningsprojektet. Den utbredda framstegstanken var det första som betvivlades. Närmare bestämt var det den linjära och teleologiska historiesynen som ogillades. Ett sådant synsätt gör inte bara gällande att en person och ett samhälle kan bli *bättre* genom utveckling, utan också att detta mål är ett uttryck för historiens inneboende dynamik. För det andra framstår idén om individen som en historisk aktör som mycket problematisk. Idag riktas fokus mot de diskurser som kan sägas strukturera utbildningsområdet, snarare än på de individer vilka antas ha bidragit med impulser till utbildningsmässiga innovationer och förbättringar. Man undersöker hur det diskursiva rummet realiseras, hur det utvecklas, hur det konstruerar både individer och sociala aktiviteter (som uppfostran, träning och utbildning) och vilka former av makt och förtryck som följaktligen produceras och organiseras. Genom detta angreppssätt distanserar sig den nya kulturhistorien påtagligt från tidigare paradigm. Enligt Popkewitz med flera är dessa infallsvinklar fortfarande hårt knutna till historismen.[10] Den historiska traditionen har svårt att acceptera tanken på ett frånvarande historiskt subjekt. Upplysningstidens kunskapstanke banade väg för en självmedveten aktör. Detta kreativa subjekt, med kapacitet till frigörelse genom allsidig kunskap, antogs kunna styra den historiska utvecklingen i riktning mot en bättre civilisation. När denna tradition knöts till liberala tankegångar och föreställningar om den moderna staten som förutsättning för en kollektiv frigörelse, ledde det till framgångshistorier som hyllade uppfostran, utbildning och det goda livet för barn, lärare och samhälle.

För att punktera historismen syn på individen och kollektivet som medvetna aktörer, kan man använda sig av dekonstruktionsmetoder. Det innebär att man identifierar och lyfter fram de språkliga drivkrafter som en sådan syn vilar på. När historismen språkliga fundament synliggörs, blir det möjligt att se hur det har konstruerats. Foucault visade att historien om mänsklighetens kunskap och vetenskap handlar om att urskilja en dold ordning och den sanning som existerar parallellt med denna. Medvetna om att detta är ett sisyfosarbete har vi vid upprepade tillfällen argumenterat för ett demytologiseringsperspektiv.[11] Demytologisering är, så som Rorty beskriver det, en *kartografisk* verksamhet som går ut på att kartlägga diskussionen. Detta arbete kräver i sin tur att vi funderar över vilka paradigm som dominerat forskningsområdet.

***

[10] Popkewitz et. al. (2001) s. 13ff.
[11] Se Marc Depaepe, "Demythologizing the Educational Past: An Endless Task" i *History of Education, Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* 9 (1997) s. 208–223.

Thomas Kuhn använde termen paradigm för att beskriva de gemensamma utgångspunkter, exempelvis lagar, teorier, tillämpningar och verktyg, som används av forskare inom ett visst vetenskapsområde. Paradigmen är axeln runt vilken kropparna av vetenskapliga revolutioner rör sig. Kuhn betonar starkt den brist på sammanhang som föregår dessa revolutioner. Han menar att övergången från ett paradigm till ett annat sker genom krisartade tillstånd som gör det möjligt för en ny vetenskapstradition att utvecklas. Kuhn betraktar inte denna utveckling som en kumulativ process. Det är snarare ett skeende där vetenskapsområdets utgångspunkter kan omformuleras genom att de plötsligt blir synliga, som vid en avtäckningsceremoni.[12]

Idén om paradigm som avlöser varandra kan i viss mån hållas för sann beträffande utbildningshistoria. När det gäller förutsättningarna för paradigmskiften finns det emellertid möjlighet att komma med avsevärda invändningar. Vi föreställer oss att den utbildningshistoriska forskningen i mycket hög utsträckning kan beskrivas som ett kontinuum.[13] Utvecklingen kan liknas vid ett variationsrikt rutmönster med korsvisa resultat. De brytpunkter som Kuhn nämner i samband med sin analys av naturvetenskaperna, är i utbildningens historiografi mer att betrakta som sammanbrott i forskningsområdets dialog. När syftet var att med metodologiska, teoretiska och historiografiska reflektioner visa hur annorlunda de nya utgångspunkterna tedde sig, blev det alltid viktigare att betona bristen på kontinuitet snarare än det omvända.

När det gäller utbildningshistoria som vetenskapligt forskningsområde, är det utifrån ett internationellt perspektiv möjligt att urskilja tre eller fyra stadier under efterkrigstiden. Den nya kultur- och utbildningshistorien, som vann mark under 1990-talet, förgicks av den nya socialt inriktade utbildningshistorien. Detta så kallade paradigmskifte anses ha ägt rum under 1960- och 1970-talen och innebar en mer socialt eller sociologiskt inriktad historieskrivning. Inom forskningsområdet betraktas detta som en kursändring bort från den föråldrade historieskrivning, som i hög utsträckning fokuserade på de stora pedagogiska tänkarna och deras idéer. I viss mån florerade en sådan historiesyn på lärarutbildningarna under 1950-talet. Sedan 1800-talet fanns där en tradition som sammanfogade utbildningsområdets idéhistoriska arv och den samtida pedagogiska gärningen. Dessa möten medförde en samtidig legitimering av det sistnämnda. Denna historieskrivning kontrasterade i sin tur mot en tidigare och kronologiskt uppbyggd *acts-and-facts history* vilken ofta förekom i samband med utbildningsinstitutionernas historia. Denna skolhistoria saknade i och för sig inte modernistiskt inriktade framstegstankar, men

[12] Thomas S. Kuhn, *De structuur van wetenschappelijke revoluties* (Meppel/Amsterdam: Boom 1979 [1962]).
[13] Marc Depaepe, "How should history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work", *Studies in Philosophy and Education* 23 (2004) s. 333–345.

hade visat sig vara mindre lämplig för lärarutbildningssammanhang än en idéhistoriskt inriktad historieskrivning.[14]

Den som på grundval av faktiska publikationer vill undersöka det utbildningshistoriska forskningsfältets utveckling, kommer att upptäcka en mer komplex bild än vad än vad ovan gjorda generaliseringar ger utrymme för. Först och främst överlappar paradigm varandra betydligt mer än vad som vanligtvis förutsätts. Utbildningens sociala och kulturella historieskrivning är exempelvis inte en sen 1900-talsuppfinning. Redan i den tyska historismens kölvatten riktades uppmärksamhet mot förändringar inom utbildningens relativt autonoma kulturella fält, även om sådana studier hade en annan utformning än dagens sociala och kulturella historieskrivning. Vidare finns det fortfarande de som menar att utbildningshistorisk forskning i första hand ska vara professionellt och utbildningsmässigt relevant. Således förekommer det än idag impulser från tidigare paradigm.

Dessutom tillkommer en brokig blandning av nya tankar från den sociala och kulturella historieskrivningen, som inte kan negligeras. Varken den sociala eller kulturella utbildningshistoriska forskningen är fasta ämnesområden. Snarare föddes de ur en het metodologisk diskussion om relationen mellan teoriutveckling och historia; en debatt där diametralt skilda ståndpunkter ofta intogs. I denna diskussion återfinns allt från sociala och kulturella analyser med utgångspunkt i empiriskt källmaterial till utbildningsstudier baserade på sociologiska modeller och kulturella teorier.[15]

Enligt vår mening krävs idag en förening av metoder och synsätt med flera olika perspektiv.[16] Ett sådant angreppssätt rustar oss för att hantera olikartade och ibland motsägelsefulla beskrivningar av utbildningens historia. Utbildning är i likhet med politik inte motsägelsefullt i sig,[17] men framstår ofta så i historiska studier. De historiska perspektiven tydliggör skillnaden mellan utbild-

[14] För utvecklingen i Sverige, se Wilhelm Sjöstrand, "Den historisk–pedagogiska forskingens raison d'être", *Pedagogisk Tidskrift* 103 (1967) s. 122–126; Thor Nordin, "Geschichte der Pädagogik in Schweden. Anmerkungen zur Forschung während der letzten dreißig Jahre", i Manfred Heinemann (ed.), *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*, Teil 2. (Stuttgart: Klett-Cotta 1985).

[15] På grund av utrymmesbrist kan jag inte återge diskussionen mer detaljerat i detta sammanhang, utan se t.ex. Marc Depaepe, *On the Relationship of Theory and History in Pedagogy: An introduction to the West German discussion on the significance of the history of education (1950–1980)* (Leuven, Leuven University Press 1983); Marc Depaepe, "Philosophy and History of Education: Time to bridge the gap?" *Educational Philosophy and Theory* 39:1 (2007a), s. 28–43; Marc Depaepe, *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos criticos* (Barcelona: Octaedro 2006); Marc Depaepe, "Jenseits der Grenzen einer 'neuen' Kulturgeschichte der Erziehung? Über die Paradoxien der Pädagogisierung", i Rita Casale, Daniel Tröhler & Jürgen Oelkers (eds.), *Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Methode und Probleme* (Göttingen: Wallstein Verlag 2006); Jürgen Herbst, "The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century", *Paedagogica Historica* 35 (1999) s. 737–747; Roy Lowe (ed.) *History of Education: Major Themes* 4 vols. (London/New York: Routledge Falmer 2000).

[16] Se även David Tyack, "Ways of Seeing: An essay on the history of compulsory schooling", i *Harvard Educational Review* 46 (1976) s. 355–389.

[17] Se Ankersmit (1990).

ningens mål och resultat på samma vis som konsekvenserna av politisk aktivitet kan skilja sig betydligt från de mål verksamheten grundar sig på. Här utgår vi, i likhet med bland andra Carlos Barros,[18] varken från en renodlat objektivistisk historiografi på von Rankes vis, eller från en förenklad postmodern subjektivistisk inställning, utan: "Vi föreslår en vetenskap med ett mänskligt subjekt som upptäcker det förflutna så som människor har framställt det" – vilket ackompanjeras av en medvetenhet och klädsam blygsamhet om vår egen föränderlighet. Om vi inte uppskattar relativiteten hos de kategorier vi undersöker riskerar vi att inte vinna någonting, men förlora allt…

II

På begäran av redaktörerna för *Zeitschrift für Pädagogische Historiography* har jag operationaliserat dessa teoretiska och historiografiska tankegångar i några metodologiska tumregler för god utbildningshistorisk forskning.[19]

Först och främst kan historisk forskning, vilket inkluderar utbildningshistorisk forskning, aldrig vara annat än historisk. Detta påstående är långt ifrån så självklart som det kan verka. När utbildningshistoria utvecklades som ämne vid lärarutbildningarna under 1800-talet, var syftet allt annat än att bedriva en historisk forskning.[20] Historiska exempel användes främst som inspirationskällor för den praktiska undervisningen, men också som underlag för att utveckla moderna utbildningsteorier. Av denna anledning har historiker i allmänhet sett ned på utbildningshistoria och överlåtit ämnet till pedagoger eller lärare. Under de senaste decennierna har dock den utbildningshistoriska forskningen blivit märkbart mer *historisk* än tidigare, men skillnaderna och spänningarna i fältet har ändå fortlevt. I många fall kan motsättningarna relateras till utomvetenskapliga faktorer, såsom strävan efter prestige, status och makt.

För det andra definieras *utbildning* inom utbildningshistoria mer av den aktuella forskningens inriktning än av forskningsmetoden. Studieobjektet, för att använda uttryck från en äldre vetenskapshistorisk terminologi, inom denna disciplin är naturligtvis utbildning i förfluten tid och mer precist den rent historiska aspekten av området.[21] Då den historiska utvecklingen har skett i ett bredare socialt och kulturellt sammanhang får forskaren inte heller blunda för detta. Utbildningshistoria innebär därför studiet av en social institution,

[18] Carlos Barros & Lawrence J. McCrank (eds.), *History Under Debate: International Reflection on the Discipline* (New York: The Haworth Press 2004).
[19] Marc Depaepe, "The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research", i *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie 13* (2010).
[20] Se Marc Depaepe, "Entre pédagogie et histoire : Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation", i *Histoire de l'éducation* 77 (1998) s. 3–18; Depaepe (2006a).
[21] Se Marc Depaepe, "Some Statements About the Nature of the History of Education", i Kadriya Salimova & Erwin V. Johanningmeir (eds.), *Why should we teach history of education?* (Moskva, The Library of International Academy of Self-Improvement 1993).

som på flera plan sammanflätar olika ideologiska (genom värderingar, normer eller människobilder) och intellektuella (vilket innefattar såväl kunskapsförmedlingen i sig som produktionen av kunskap och forskning om utbildning) nivåer. Sammantaget är dessa relationer så komplexa att ett samarbete mellan pedagoger och historiker oftast är otillräckligt.

I vår forskargrupp har både sociologer och antropologer bidragit,[22] men inte ens det utgör en tillräcklig förutsättning för god forskning. Framför allt måste man undvika kortsiktiga och detaljerade frågeställningar i forskningens initiala skeden. Vidare är det en nackdel om forskaren eller forskargruppen är alltför involverade i det ämne som studien avser. Enligt min mening är det svårt för en forskare att göra en historisk kartläggning av en rörelse eller en institution där han själv varit delaktig. En viss distans är en förutsättning för att kunna studera det förflutna med kritisk blick, vilket för övrigt även gäller förhållandet till tid. Med tanke på detta finns heller inget skäl att alltid studera den historiska utvecklingen ända fram till vår egen samtid. Det leder bara till att nutida lärare, anhängare eller förespråkare för olika inriktningar, samt deras antagonister skulle känner sig hotade.

Ovanstående resonemang innebär emellertid inte att det nutidshistoriska perspektiv, som den första vågen av amerikansk revisionistisk forskning i början av 1960-talet var ett uttryck för, kan sägas vara ett metodologiskt missgrepp.[23] Snarare är det en nödvändig förutsättning som varje utbildningshistorisk forskare måste lära sig att leva med. Självklart ser vi tillbaka på det förflutna utifrån vår egen samtid, det vill säga från vår biologiskt, men också kulturhistoriskt, sociologiskt och psykologiskt förankrade position. Likväl är det vår uppgift att, så långt som möjligt, undvika de fallgropar som det nutidshistoriska perspektivet ger vår syn på det förflutna. Som forskare i utbildningshistoria är det också av största vikt att avstå från lockelsen att röna erkännande och uppskattning i de samtida utbildningsdebatterna.[24]

***

En förutsättning för vår förståelse av historien är att den begrips i sitt eget sammanhang. En upptäcktsresa i flydda tider förutsätter, likt ett besök i en främmande kultur, en önskan om dialog. Visserligen sker det med utgångspunkt i nutiden, men genom att begrepp och teorier utarbetas för att tolka och förstå det förflutna. Ändå innebär detta något annat än att skriva en nutidshistoria som utmanar den samtida synen och det är inte heller det samma

[22] Se Marc Depaepe & Frank Simon, "Qui ascendit *cum* labore, descendit *cum* honore". Sobre el trabajo con las fuentes: consideraciones del taller sobre la historia de la educación (tal vid Xalapa, Veracruz, Mexico, Nov. 2008, planerad publicering 2009).

[23] Se Marc Depaepe, "History of Education anno 1992: 'a tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing'? Presidential Address ISCHE XV", *History of Education* 22 (1992) s. 1–10.

[24] För mer om denna problematik, se även Lynn Fendler, "The Upside of Presentism", i *Paedagogica Historica 44* (2008) s. 677–690.

som att, i Foucaults anda, uttryckligen ha för avsikt att utmana vårt eget sätt att förhålla oss till nutiden. En sådan historieskrivning riskerar att bli undervisande och är dessutom författad med skygglappar. Här föreslås istället en dialogbaserad relation med det förflutna som är lämplig för varje historievetenskapligt arbete,[25] och som enligt min mening, låter det förflutna att fullt ut vara det förflutna.

Det betyder inte att Foucaults[26] insatser för historia i allmänhet och utbildningshistoria i synnerhet ska nedvärderas. Snarare tvärtom. Genom att uppmärksamma de språkliga aspekterna av det historievetenskapliga arbetet har han tydliggjort att historia framförallt är en berättande vetenskap och att den som sådan har sin egen diskursiva makt. Historieskrivning bär, ofta omedvetet, på ett budskap som härrör från en social, politisk eller ideologisk strävan. Historia är inte, som 1800-talets empiriker och historiker valde att presentera det, en rekonstruktion av hur det *egentligen* var. Däremot innebär det ett ständigt nyskapande av samtida berättelser om det förflutna. Dessa skildringar kompletteras sedan på olika sätt i takt med att nuet förändras. Varje generation har från sin samtida position i uppgift att, med alla tillgängliga medel (källor, litteratur, tolkningsmetoder och tekniker, historisk kritik), producera bästa möjliga historieskrivning om det förflutna. I många fall innebär det, som jag redan har visat, en *dekonstruktion* av redan existerande och ofta slitna historiska skildringar.[27]

Detta tillvägagångssätt, med dekonstruktion av befintliga historiska berättelser, leder oundvikligen till att dyrt omhuldade myter om det förflutna kullkastas. Historisk forskning blir därför alltid oroande, då just detta kritiska förhållningssätt till det förflutna är en grundförutsättning. Historiker ställer inte bara obekväma frågor till samtidens skönmålande tolkningar. De visar också att det, när det gäller beteendevetenskaperna, inte finns någon anledning för en triumfatorisk historieskrivning. Andra samtida discipliner (som psykologi) kan genom att reflektera över sitt förflutna vanligtvis enas om en förhistoria som sammanfattar deras framåtskridande begreppsutveckling. Historikerna kan i stället visa att de pedagogiska idéernas historia och utbildningsvetenskaperna har tagit många och onödiga omvägar från det förflutna till idag. Dessutom har långt ifrån alla vägar lett till förbättringar. Historiker är därför inte de bästa talarna vid jubileer eller fester eftersom de sällan kan tillföra något som deltagarna eller hedersgästerna vill höra. Av samma skäl anses de också ofta "kacka i eget bo".

Den utbildningshistoriska forskningen ska varken bedöma eller fördöma det förflutna. Disciplinens främsta uppgift är och kommer att vara, att presentera tolkningar av vad som skedde i förfluten tid. Det är inte intressant att lyfta fram flydda tiders aktörer för att ställa dem till svars eller göra löje av dem, men

[25] De Certeau (1984).
[26] Michel Foucault, *Surveiller et punir : Naissance de la prison* (Paris: Gallimard 2004 [1975]).
[27] Depaepe (1992); Depaepe (1997).

däremot för att bättre förstå deras tankar och handlingar. För att öka antalet tolkningsmöjligheter är det därför lämpligt att studera förfluten tid från så många olika perspektiv som möjligt. Olika *sätt att se* kan bidra till tolkningsmöjligheter på många nivåer.[28] Denna förmåga till perspektivbyten är inte bara en nödvändig epistemologisk eftergift, det är också ett tecken på intellektuell mognad. Sammantaget framstår detta som så självklart att inga lärda skrifter behöver skrivas om det. Metod för historisk forskning grundar sig, kanske i högre utsträckning än något annat vetenskapligt område, på sunt förnuft. Resultatet blir helt enkelt det främsta beviset för metodens tillämpning.

***

Istället för att skriva oräkneliga artiklar om den utbildningshistoriska forskningens särdrag, anser jag att det är viktigare att förbättra våra förklaringsmodeller genom att höja den teoretiska medvetenheten. Än idag kännetecknas utbildningshistorisk forskning av faktabeskrivningar, vilket egentligen inte är förvånande då vissa utvecklingstendenser alltid fångar vår uppmärksamhet. Det utesluter inte att vi behöver teorier om de strukturella processerna inom utbildningens historia. En sådan teoretisk medvetenhet finns mer eller mindre, men dessvärre lånas teorier allt för lättvindigt från de sociologiska eller kultursociologiska forskningsfälten. I allmänhet leder detta till grova generaliseringar, vilket inneburit att det empiriska materialet har använts för att bevisa värdet av sådana grovmaskiga modeller (ett exempel på detta är Foucaults normaliseringsparadigm). Istället behövs mer finmaskiga förklaringsmodeller som utvecklas inifrån den utbildningshistoriska disciplinen. Dessa ska inte fungera som handledningar, utan bör användas för att skapa insikt och strukturera utbildningens kaosartade historia.[29]

En sådan utbildningshistoria höjer inte något förmanande finger och moraliserar inte. Den motsvarar inte lärarnas behov och har därför också svårt att underkasta sig utbildningsmål och andra syften, vilka bestäms och operationaliseras på förhand.[30] Dess mervärde ligger på en annan, högre, mer abstrakt och de facto mer särpräglad nivå. Utbildningshistorisk forskning relativiserar den ofta överdrivna retoriken kring *utbildning* och gör det därigenom möjligt att hantera komplexa, ibland paradoxala, och ofta problematiska slutsatser om det förflutna. Problemet är dock att det är svårt att med avsikt uppnå detta. För när historien underordnas en dagordning som har ideologisk, politisk eller undervisande agenda upphör den att vara historia.

I vårt nyliberala samhälle räknas endast ekonomisk lönsamhet och nytta som legitima skäl för en verksamhet. Dessa motiv försvårar kulturhistorisk

[28] Depaepe (2006a); Depaepe (2006b).
[29] Marc Depaepe, "Philosophy and history of education: Time to bridge the gap?", i *Educational Philosophy and Theory* 39 (2007a) s. 28–43.
[30] Marc Depaepe, "A professionally relevant history of education for teachers: does it exist? Reply to Herbst's the State of the Art Article", *Paedagogica Historica* 37 (2001) s. 631–640.

forskning, men även utbildning i den mån det rör sig om kulturell förmedling. Investeringar i verksamheter som dessa leder inte till några omedelbart synliga resultat, i synnerhet inte i termer av praktisk eller professionell nytta.[31] Ändå är ett historiskt förhållningssätt långt ifrån överflödigt i vårt samhälle. Det utgör en fördämning mot det tyranni som endast erkänner det omedelbart användbara. Historisk och utbildningshistorisk forskning har kapacitet att överskrida vår tids kortsynta tänkande genom att uppmärksamma hur den väletablerade idén om vikten av nyttighet i själva verket är en byggsten i den långsiktiga moderniseringsprocessen. Därmed hålls dörren öppen för kritiskt reviderande tankar som kan utgöra grogrund för en icke-utilitaristisk kultur.

III

Traditionellt har historiskt forskningsarbete karaktäriserats av det strävsamma studiet av källmaterial. Den olyckligt lottade Marc Bloch (1886–1944) skriver i *Apologie pour l´histoire ou Métier d'historien* att historiska studier, i motsats till studier av samtiden, med nödvändighet bygger på *indirekt* varseblivning.[32] Att berätta om vad som har varit, *ton eonta legein* som Herodotos uttryckte det, kan inte göras utan primärvittnens redogörelser. Leopold von Ranke, som började undervisa i historia vid universitetet i Berlin 1825, ansåg att det historiska arbetet måste utgå från att historiska fakta är givna på förhand. Problemet är att fakta inte säger någonting i sig själva. Därför är *förståelse* nyckelordet för Bloch. Förståelse är vägvisaren in i och inspirationskällan för den historiska forskningen. Först och främst måste denna förståelse (*Verstehen*) förlita sig på fakta, det vill säga källor som placeras i ett tid- och rumssammanhang.[33]

Min professor, Maurits De Vroede, som jag har mycket att tacka för, såg till att det första källmaterial jag kom i kontakt med var *pedagogiska tidningar*, det vill säga tidskrifter.[34] Dessa källor speglar inte endast tidsperioden, de flesta pedagogiska tidskrifter för lärare och lärarutbildare vittnar också tydligt om utbildningens teori och praktik. Lite eller ingenting av det tankegods som utgjorde Belgiens pedagogiska liv undslapp tidskriftsredaktörerna eller deras kollegor. I en mångfald av artiklar uppmärksammade och problematiserade de utbildningsverksamhetens vardagliga och ömma punkter på ett sätt som gör dessa tidskrifter till en guldgruva för utbildningshistorisk forskning. De är, skulle man kunna utrycka det, *alla utbildningshistoriska källors moder.*

---

[31] Paul Smeyers & Marc Depaepe (eds.), "A method has been found? On educational research and its methodological preoccupations", i *Paedagogica Historica* XLIV:6 (2008).
[32] Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historie* (préface de Jacques Le Goff) (Paris: Armand Collin 1998).
[33] Depaepe & Simon (2009).
[34] Maurits De Vroede et al., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België: de periodieken (1815–1940)* (6 Vols.). Leuven/Ghent: Seminaries voor Historische (en Vergelijkende) (Pedagogiek/Leuven University Press 1973–1987).

Obestridligen förhöll det sig så att många av de texter som publicerades i den pedagogiska pressen var normativa till sin karaktär. De var trots allt sprungna från utbildningens och bildningens utbudssida och var uttryck för pedagogiska målsättningar och filosofier. Inte desto mindre är det möjligt att fånga en normalitet genom dessa normativa källor. Som vi angivit på annat ställe sker detta bäst genom en indirekt läsning och klartänkt analys av texternas argument och presentation.[35] Eftersom dessa tidskrifter ofta hade ett tydligt uppdrag, vissa hade uttryckligen grundats för att sprida en viss filosofi eller pedagogisk ideologi, är det möjligt att avgöra hur detta budskap framställdes på retorisk nivå. Här blir det också möjligt att följa hur dessa tankar översattes för att passa in i den vardagliga verkligheten; spänningen mellan de olika språknivåerna avslöjar paradoxer, ombildningar och ironiska anslag. I det att artiklarna producerades av en homogen grupp människor är de att betrakta som ett relativt homogent material. Därmed erbjuder de också en solid grund för omfattande *diakroniska* studier, vilka i hög utsträckning kan bedrivas utan att hänsyn tas till individerna bakom texterna. Det redaktionella filtret fungerade i många fall som en ideologisk buffert för vad som var möjligt eller inte möjligt att publicera. Tidskrifter inte bara en källa som möjliggör studier över tid, utan också en tydligt avgränsad källa som med fördel kan användas för kvantitativa analyser.

När *cliometriska* strömningar bredde ut sig i flera länder under slutet av 1970-talet blev även vi utbildningshistoriker intresserade av att arbeta med statistiska metoder.[36] Detta resulterade i att belgisk utbildningsstatistik för grundutbildningen blev tillgänglig under slutet av 1990-talet.[37] Analyserna fick (viss) internationell uppskattning och bidrog till liknande undersökningar om gymnasieutbildningen. Projektets viktigaste bidrag kom emellertid att bli den välgrundade källkritik som följde publiceringen. Självklart hade statistiken använts för samtida utbildningspolitiska syften. Det statistiska materialet, eller *den fabricerade statistiken* för att uttrycka det i termer som Popkewitz och Lindblad använder,[38] var en del av de strategier som användes för att uppnå tidens politiska mål. Därför bör vi idag läsa och förstå denna politiskt färgade och statliga källa i sitt sammanhang. Såväl lärare som inspektörer uppmanades av administrationen att samarbeta, vilket inte alltid bidrog till

[35] Kristof Dams, Marc Depaepe & Frank Simon, "By indirections finding directions out: Classroom history, sources and objectives", i Wieslaw Jamrozek & Dorota Zoladz–Strzelczyk (eds.), *Dialogue with the past: To professor Jan Hellwig in memoriam* (Posnan: Adam Micikiewicz University Press 2001) s. 57–92.

[36] Marc Depaepe, "Kwantitatieve analyse van de Belgische lagere school (1830–1911)", *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis. Revue belge d'Histoire contemporaine* 10 (1979) s. 21–81.

[37] Luc Minten, *Les statistiques de l'enseignement en Belgique : L'enseignement primaire 1830–1992* (5 Vols.). (Brussels: Archives générales du Royaume 1991–1996).

[38] Thomas S. Popkewitz & Sverker Lindblad, "Educational statistics, equity problem and systems of reason: Relations of governing education and social inclusion and exclusion", i Sverker Lindblad & Thomas S. Popkewitz (eds.), *Statistical information and systems of reason on education and social inclusion and exclusion in international and national contexts* (Uppsala: Uppsala University, Department of Education 2001) s. 331–350.

korrekt och adekvat information. Faktorer som påverkade de statistiska undersökningarnas tillförlitlighet var bland annat slentrian och brist på förståelse för dess kategorier, men naturligtvis var även egenintresse hos skolornas personal avgörande.

Självfallet gäller liknande premisser också för *oral history*. I samband med en studie rörande lärarens sociala position hade vi tillgång till hundratals muntliga intervjuer[39], som hade samlats in i samband med utvecklingsarbeten hos olika lärarorganisationer. Nyligen fick vi så damma av tekniken för *oral history* inom ramen för studiet av *det progressiva pedagogiska arvet* i Flandern,[40] och i analyser av de faktorer som strukturerat skolerfarenheter.[41]

Varken *oral history* eller statistiska undersökningar har emellertid kapacitet att svara på samtliga av våra forskningsfrågor. Förvisso kan dessa källor ofta belysa gråzoner som inte skriftliga källor kan kasta ljus över, exempelvis det personliga förhållandet mellan olika utbildningsaktörer. Efterhandskonstruktionens medföljande missfärgning måste emellertid alltid leda till att dessa metoder används kritiskt tillsammans med annat källmaterial. I många fall är muntliga vittnesmål, som i vår studie av det progressiva pedagogiska arvet, dessutom exempel på självbiografiskt material och detta måste relateras till de inblandades livshistorier. Ett mångfacetterat källmaterial är därför den bästa garantin för adekvata svar.[42]

***

Under den senare halvan av 1990-talet ägnade vi mycket tid och energi åt att undersöka skolans *lärobok*, som självfallet var en förstklassig källa för utbildningshistorisk forskning. Den hade redan varit föremål för liknande granskning i andra länder. Frankrike, Spanien, följt av Latinamerika och Tyskland gick i bräschen för dessa studier och närbesläktade undersökningar gjordes även i Kanada, där många jämförelser kan göras med belgiska förhållanden.

Trots flera pilot- och förstudier kunde vi inte förverkliga drömmen om en fullständig bibliografi över de minst 30 000 läroböcker som användes i Belgien för grundskolan och gymnasiet fram till första världskriget. Ett sådant

[39] Marc Depaepe, Maurits De Vroede & Frank Simon (eds.). *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw* (Kapellen: Uitgeverij Pelckmans 1993).

[40] Tom De Coster, Marc Depaepe & Frank Simon, "'Alternative' education in Flanders (1960–2000). Transformation of knowledge in a Neo–Liberal context", *Paedagogica Historica* 45 (2009).

[41] Frederik Herman, Melanie Surmont, Marc Depaepe, Frank Simon & Angelo Van Gorp, "Remembering the schoolmaster's blood–red pen: The story of exercise books and the story of children of the time", i *History of Education & Children's Literature*, 2(2) (2008) s. 351–375; Marc Depaepe, Frank Simon, Melanie Surmont & Angelo van Gorp, "Menschen in Welten". Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. *Beiheft* (2007) s. 96–109.

[42] Se även Antonio Nóvoa, "Texts, Images, and Memories: Writing 'New' Histories of Education" i Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel Pereyra (eds.) *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling* (New York/London, RoutledgeFalmer 2001).

arbete framstod som oerhört svårt, ett sant *via dolorosa* (latin: "smärtans väg"). Därför valde vi, i strid mot den internationella trenden, till slut en mer realistisk, mer praktisk och mindre omfattande strategi. Istället för att försöka beskriva samtliga publicerade läroböcker valde vi att endast ta sådana som vi själva hade behandlat manuellt i fyra större samlingar från Flandern och Bryssel beträffande perioden 1830–1880.[43]

Vår strategi avvek på ytterligare ett sätt från de som förespråkades internationellt. När vi sammanställde en lista över publicerade läroböcker använde vi oss i liten utsträckning av ämneskategorier. Enligt vår mening är det en nackdel att arbeta med konstruerade och följaktligen a-historiska kategorier. Den som förespråkar a-historiska kategorier från ett samtida perspektiv får svårt att se attityd- och skeendeförändringar, samt den övergripande utvecklingen över tid. Det blir också svårt att identifiera horisontella förändringar inom a-historiska kategorier. Ett konkret exempel tydliggör denna problematik. Bidrar det verkligen till att skapa ett historiskt sammanhang genom att placera *bibelhistoria*, *liturgi*, *barnens nattvard*, *dogm*, *teologi* och *katekes* under ett och samma namn, nämligen *religion*?

Vi anser att man bäst fångar läroboksförfattarnas syften genom att studera titeln och undertiteln på deras böcker. När dessa titlar kan göras elektroniskt tillgängliga kommer det att vara enkelt att söka genom dem, även om det naturligtvis krävs en del förkunskap av den som sköter analysen. Den som vill använda läroböcker för utbildningshistorisk forskning måste självfallet ha grundläggande kunskap inom området. Forskaren måste dessutom vara kapabel att utveckla lämpliga frågor i förhållande till källmaterialet. Materialet kommer nämligen inte att spontant bjuda på det. Stängda ämneskategorier begränsar den möjliga analysens omfattning och avslöjar syftet med en sådan sammanställning. Detta är anledningen till att vi övergav en sådan inriktning.

Det är emellertid tveksamt om läromedelsstudier i sig kan leda till en förbättrad utbildningshistorisk forskning ur ett internationellt perspektiv. I samband med *Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* i Ichenhausen, Tyskland samt i den Ibero-Amerikanska gruppen PatreManes, har vi vid upprepade tillfällen hävdat att den här typen av forskning handlar om mycket mer än att bara beskriva själva läroboksinnehållet.[44] Det är viktigt att man inte låter sig fångas av en enda källa, hur riklig och betydelsefull den än ter sig. Varje forskare som vill identifiera klassrummens pedagogiska och didaktiska praktik genom att studera läroböcker, kan inte undvara den befintliga litteratur och de klassiska källor som omsorgsfullt har diskuterats här ovan. Samma förutsättningar gäller för

[43] Marc Depaepe, Mark D'hoker & Frank Simon, *Manuels scolaires belges 1830–1880. Répertoire: Belgische leerboeken 1830–1880. Repertorium* (2 Vols.) (Brussels: Algemeen Rijksarchief/Archives générales du Royaume 2003).

[44] Marc Depaepe & Angelo van Gorp, "Introduction: In search of the real nature of textbooks", i Angelo van Gorp & Marc Depaepe (red.), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern* (Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2009) s. 16–23.

den som vill studera den pedagogiska verksamheten i ett bredare socialt sammanhang. Här kan vårt försök att förstå läroboken i ett kolonialt sammanhang i Belgiska Kongo få tjäna som exempel.[45] I det fallet spelade statistik, statliga publikationer med och utan klarlägganden om pedagogiska avsikter, inspektionsrapporter och arkivmaterial från pedagogiska sammanslutningar en viktig roll. Vidare hade personliga dokument, exempelvis brev från missionärer samt muntliga vittnesmål från de som var tvungna att underkasta sig en kolonial utbildning stor betydelse för undersökningen.

Historikern finner detta föga förvånande. Utbildning som social företeelse skedde inte uteslutande på klassrumsnivå, utan var en del av 1800-talets politisk-ideologiska värld. Denna slutsats gäller i än högre grad för studier av den pedagogiska praktiken där denna betraktas som både autonom och determinerad. En innehållsanalys av läroböcker avslöjar varken hur verkligheten såg ut i klassrummet eller det teoretiska sammanhang i vilket de skrevs.

För att studera skolans vardagliga verksamhet behöver vi även andra, kompletterande källor. De undersökningar vi utförde under 1990-talets senare hälft vilade på många olika slags källmaterial.[46] Inte desto mindre måste tidskrifterna tillskrivas den stora äran som alla utbildningshistoriska källors moder. Genom närläsning jämförde vi ett antal tidskrifter, vilka hade valts ut för att visa motstridiga åsikter – katolska kontra icke-katolska, konservativa kontra moderna eller tysktalande kontra fransktalande. Vi valde också att studera tidskrifter från tre viktiga perioder – 1880-talet, 1930-talet och 1960-talet. Vi fann att trots olika samhälleliga sammanhang fanns det en mycket stark linje av kontinuitet inom området pedagogik och bildning. Genom att ha både pedagogiska och didaktiska faktorer i åtanke kunde vi bidra med någonting av värde i förhållande till befintliga studier av det som kallas *grammar of schooling*.[47] Tidigare undersökningar har visserligen visat hur orörliga vissa historiska strukturer är beträffande utbildning, men enligt vår mening har de misslyckats med att belysa förhållandet mellan didaktiska idéer och den pedagogiska verkligheten.

Vår starka förkärlek till pedagogiska tidskrifter som motpol till de senaste nyckerna, exempelvis intresset för visuella källor, har inte uppskattats överallt. Vi har till och med anklagats för *ikonofobi*.[48] Kanske hade vi varit för konventionella i vårt val av källor och därmed inte kunnat uppfatta modenycker, trender eller kanske till och med hela paradigmskiften?

---

[45] Marc Depaepe, M., Jan Briffaerts, Pierre Kita Kyankenge Masandi, & Honoré Vinck, *Manuels et chansons scolaires au Congo Belge* (Leuven: Leuven University Press 2003).

[46] Marc Depaepe et al., *Order in progress: Everyday education practice in primary schools – Belgium, 1880–1970* (Leuven: Leuven University Press 2000).

[47] Larry Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880–1990* (New York: Longman 1993).

[48] Andrés Del Pozo & Maria del Mar, "Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula", i *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 25 (2006) s. 291–315.

I anklagelserna om ikonofobi ligger inte mycket sanning. Vi har aldrig hävdat att man inte kan eller får använda ikonografiska källor. Vi menar däremot att tron på en allsmäktig källa ibland leder till ensidiga kontextlösa tolkningar. Diskursanalyser av visuella källor, i synnerhet fotografier, är mer krävande än studier av skriftliga källor. Fotografins språk är det påtagliga, det oavsiktliga, det som vävts in i bildens design, vilket också är detsamma som förenklas och överlämnas genom sitt medium. Problemet är att fotografier eller filmer knappast kan tolkas utan att det åsyftade budskapet samtidigt måste uppmärksammas.[49] Vid vår undersökning om klassrummens historia fann vi att både överdrivna romanillustrationer, dokumentärbilder och reklam framställdes som autentiska. Det är uppenbart att vissa av illustrationerna presenterade en tillrättalagd bild av verkligheten. Därmed är det inte sagt att vi bör avhålla oss från att ta mediet på allvar, då det är mer än bara budskapet som måste problematiseras inom historisk forskning. Genom att använda en rad olika källor kan vi upprätthålla en distans till den ursprungliga aktörens berättelse och blir därmed bättre rustade för att ställa frågor som avslöjar en underliggande historia. Det är ett grundläggande arbete som möjliggör en förbättrad och förfinad historieskrivning.

I början av 2000-talet väckte "skolans materiella kultur" allt större uppmärksamhet inom forskarvärlden.[50] Intresset riktades mot ett mischmasch av pedagogiska (skol)lämningar, vilka ofta också var symboliskt laddade: skolbänkar, griffeltavlor, kritor, pennor, bläckhorn, svarta tavlor, tavelsudd, väggkartor och så vidare. Under 1970- och 1980-talen har många av dessa saker samlats in, bevarats och ställts ut på alla de skolmuseer som växte upp som svampar ur jorden under slutet av 1900-talet.

Det är naturligtvis betydelsefullt att sådana här samlingar bevaras, liksom det är angeläget att utveckla museernas kompetens om detta material. Det är emellertid viktigt det inte enbart leder till nostalgisk navelskådning eller narcissistisk längtan efter den så kallade gamla goda tiden, vilket ofta likställs med tidsperioden för den egna barndomen. Vi är ordentligt oroade över den nuvarande trenden, där äldre människor genererar verksamhetsinkomster genom att de får återvända till och återuppleva *skolan från förr*. Enligt vår mening bör skolmuseer i detta sammanhang ta hänsyn till utbildningshistorisk forskning när de planerar sin verksamhet.[51]

Historisk forskning är så mycket mer än att söka efter den ultimata källan.[52] Metoder för att utveckla forskningsområdet utbildningshistoria kan aldrig kom-

[49] Karl Catteeuw, Kristof Dams, Marc Depaepe & Frank Simon, "Filming the Black Box: Primary schools on film in Belgium: A first assesment of unused sources" i Ulrike Mietzner, Kevin Myers, Nick Peim (eds.), *Visual history: Images of education* (Oxford: Peter Lang 2005) s. 203–231.
[50] Martin Lawn & Ian Grosvenor (eds.). *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines* (Oxford: Symposium Books 2005).
[51] Marc Depaepe, "The Research Role of Education Museums: The case of wall charts as an example", i *Zeitschrift für Museum und Bildung* (2007b) s. 67, 28–38.
[52] Depaepe & Simon (2009).

ma från källorna själva. Den som hålls som fången av sina källor kommer endast att bidra med beskrivande arbeten, vilka helt uppenbart härrör från just dessa källor. Det är absolut inte vad utbildningshistorisk forskning behöver, vilket jag har försökt att visa i denna artikel.

Originalets titel: History of Education as a Discipline: some historiographical, theoretical, and methodological notes.

Översättning: Madeleine Michaëlsson

KAPITEL 3

Arkitekterne, skolebyggeriet og velfærdsstaten 1940–1970 ca.*

Ning de Coninck-Smith

I 1957 besluttede sognerådet i Nørre Lyndelse kommune syd for Odense, at tiden var inde til at opføre en ny skole. Det lå i tidsånden, at det skulle være en centralskole med mellemskole og realklasse. Førhen havde eleverne været fordelt på tre mindre skoler med to eller fire klasser og skolegangen var ophørt med konfirmationen i 13-14 års alderen. Det skulle der laves op på nu med den nye seks klassede centralskole, som derfor fik lokaler til sløjd, skolekøkken og gymnastik og efterfølgende også til 3.- og 4. mellem og en realklasse, for de elever, der gerne ville læse videre. Der blev endog rum til særundervisning for børn tale-, syns- og hørehæmmede børn.[1] Dermed tog Nørre Lyndelse – sammen med en lang række andre mindre danske landkommuner – springet ind i uddannelseseksplosionens æra. Fra begyndelsen af 1950'erne var antallet af personer, der tog en realeksamen begyndt at stige voldsomt – og én af de vigtigste forudsætninger herfor, bortset fra mekaniseringen af landbruget, der frigjorde landboungdommen – var opførelsen af de mange centralskoler. Denne eksponentielt stigende vækst i antallet af personer med en realeksamen var sådan set ikke så overraskende, givet det forhold at siden århundredeskiftet var antallet af elever i 2. - 4. mellem og realklassen fordoblet for hvert 25 år. Forskellen var blot den, at hvor det indtil 1950'erne havde været et privat anliggende at tage en realeksamen, - hvilket gav grobund for en lang række mindre private realskoler - blev det nu med de mange nye centralskoler en offentligt (velfærds)statslig opgave.[2]

Men centralskolen i Nørre Lyndelse var ikke helt almindelig. Den lå nemlig i komponisten Carl Nielsens fødesogn. For at markere dette, blev den

---

* Dette bidrag findes også i tilrettet engelsk udgave, med titlen: "Experts at work: a micro–study of architects and school buildings in Denmark 1940–1970" i Åsa Lundqvist & Klaus Petersen (eds.), *In Experts We Trust: Knowledge, Politics and Bureaucracy in Nordic Welfare States*, University of Southern Denmark Press (2010).

[1] Nr. Lyndelse sogns Lærerråds forhandlingsprotokol 1953–; Forhandlingsprotokol for Nr. Lyndelse Skolekommission, 1943–; Forhandlingsprotokol for Nr. Lyndelse sogneråd 1956 – (Landsarkivet for Fyn).

[2] U–90, 1978 bind 1, s. 22–23.

udstyret med en koncertsal, som kunne rumme op til 300 personer og med en akustik, så et mindre symfoniorkester ville føle sig hjemme. Det var i sig selv en udfordring for arkitekterne fra Johannes Folke Olsens tegnestue i Svendborg. Men – og man tror det måske ikke – en anden stor udfordring lå i at få toiletterne godkendt. Sagen var nemlig den, at arkitekterne havde placeret toiletterne inde i skolen – og ikke i en selvstændig bygning med direkte adgang fra skolegården, hvilket var den forskrevne norm. De havde tilmed lagt to toiletter – et til drenge og et til piger - i tilknytning til en forstue med garderobe og håndvask, som to klasser var fælles om at dele. Ideen havde de efter eget udsagn fået fra en publikation, udsendt af Undervisningsministeriets byggeforskningsudvalg samme år, som handlede om "Klasserummet, dets funktion og udformning."[3]

Nedlæggelse af grundstenenen til Nørre Lyndelse skole ca. 1962. Nørre Lyndelse lokalhistoriske arkiv.

Det ministerielle udvalg slog heri til lyd for en ganske anderledes fleksibel møblering af klasserummet – med lette borde, som kunne flyttes rundt og

[3] "Klasserummet, funktion og udformning". Nyt Skolebyggeri 5, Undervisningsministeriets byggeforskningsudvalg og Statens Byggeforskningsinstitut (København 1957). Korrespondance vedrørende Nørre Lyndelse skole i Hans Henning Hansens sagsarkiv, journalnr. 41–974, 401–1346, 401–1835 og 401–3388. (Rigsarkivet). Se endvidere forhandlingsprotokol, Nr. Lyndelse skolekommission 1943 – (Landsarkivet for Fyn).

tilpasses forskellige arbejdsformer - i kontrast til den stive og velkendte opstilling med pulte i rad og række, som var blevet introduceret i den danske folkeskole 100 år forinden ca. Det fremgik også af teksten og tegningerne, at fremtidens skoler skulle have et mere hjemligt præg, end det som kendtes fra eksempelvis de store byskoler med deres lange gange og klasseværelser på rad og række i flere etager. Det ansås som særligt vigtigt for de yngste elever, at de følte sig hjemme i skolen, sådan som erfaringerne havde vist det i Sverige og England – og på børnehaveområdet, hvor man også var på vej med institutioner opdelt i mindre enheder. En konsekvens af dette var, at man overlod det til børnene at gå på toilettet når det passede dem, og ikke som traditionen bød at det foregik i frikvarterne.[4] Tilhængerne af dette nye system argumenterede med, at med nye, fleksible undervisningsformer, ville det ikke betyde en større afbrydelse, hvis et barn for en kort stund forlod klassen. Skeptikerne holdt på, at med den nye "individuelle indstilling overfor ordensproblemerne", som ministeriets konsulent i skolebygningssager Hans Henning Hansen (1916–1985), formulerede det under sagsbehandlingen, kunne det blive svært at kontrollere, hvad børnene foretog sig på toiletterne, hvis læreren var optaget inde i klassen.[5]

Nu forholdt det sig imidlertid sådan, at arkitekterne havde fået tilladelse én gang til denne løsning af toiletforholdene, men da var der tale om en væsentlig mindre skole i Espe på midt Fyn med kun fire klasser. Som konsekvens heraf foreslog ministeriets tilsynsførende, at skolen i Ndr. Lyndelse fik status af et forsøg, som man ville følge nøje fra myndighedernes side. Samtidig krævede man, at de indendørs toiletter blev suppleret med fritliggende "støttetoiletter" med direkte adgang fra skolegården. [6]

Historien melder ikke noget om, hvordan forsøget faldt ud, men et bevaret eksemplar af skolens ordensregler vidner om, at lærerne mente, at der burde føres særlig opsigt med de indvendige toiletter. Der måtte ikke leges her, og kun en ad gangen måtte opholde sig på wc'et.[7] Stort set samtidig lykkedes det imidlertid tegnestuen at få godkendt indendørstoiletter på den nye skole i Ryslinge – det havde taget 15 år, at nå dertil fortalte arkitekt Folke Olsen de fremmødte til rejsegildet en kold novemberdag i 1959.[8] Dermed havde undervisningsministeriets rådgivende arkitekt Hans Henning Hansen dog ikke givet denne løsning carte blanche. Tværtimod, året efter fik man afslag på at lægge toiletterne indendørs på skolen i Skrøbelev, med den begrundelse fra den ministerielle konsulents side, at man ikke altid behøvede at jage efter det nyeste nye. Tegnestuen fra Svendborg skulle så-

[4] "Klasserummet" (1957) s. 68–69.
[5] Citat fra Hans Henning Hansens indstilling af 13.8.1955 jf. note 3.
[6] Avisudklip 6.4.1958, Svendborg byhistoriske arkiv og Hans Henning Hansens sagsarkiv, korrespondance vedr. Nørre Lyndelse skole jf. note 3.
[7] Ordensregler for eleverne på Carl Nielsen skolen, i kuvert i Nr. Lyndelse sogns lærerråds forhandlingsprotokol (1953) – (Landsarkivet for Fyn).
[8] Avisudklip vedr. Folke Olsens tegnestue (Svendborg byhistoriske arkiv).

ledes ikke tro, at man kunne lave sine egne regler, uanset man kunne henvise til en rapport udgivet i ministerielt regi, jf. ovenfor.[9]

Historien er ganske sigende for den rolle (nogle) arkitekter kom til at spille i forbindelse med barndommens modernisering i velfærdsstatens epoke. Bag disse stridigheder om toiletternes placering gemte sig forskellige holdninger til (skole)børn, men også til mere principielle forhold som anerkendelse og respekt for det enkelte individs fysiske og psykiske behov. Et grundtema/dilemma, når man – som jeg – beskæftiger sig med velfærdsstatens udstrakte institutionsbyggeri, som i udgangspunktet er opført til de mange, men som også – og i stigende grad – forventedes at skulle lægge rum til den enkelte.[10]

Mål og metode

Men historien har også en anden pointe, nemlig om hvem som udgjorde velfærdsstatens arkitekter. Ofte refererer denne vending til embedsmænd og politikere[11], men sjældent til arkitekter i bogstaveligste forstand. Jeg er således interesseret i at undersøge, hvordan arkitekterne indgik i formgivning af velfærdsstaten, og hvordan de håndterede spændingen mellem det kollektive og det individuelle. Interessen samler sig om institutionsbyggeriet, og mere specifikt om det skolebyggeri, som blev forudsætningen for den såkaldte uddannelseseksplosion, som i løbet af 1960'erne og 1970'erne flyttede andelen af en ungdomsgeneration, der tog en studentereksamen fra 5-6 procent til omkring 20 procent.[12]

Jeg er således optaget af dialogen mellem arkitekturen og pædagogikken i perioden fra ca. 1940 og frem til omkring 1970, og dermed også i samarbejdet mellem arkitekter og andre faggrupper. Det var formative og eksperimenterende år for institutionsbyggeriet, eftersom kravet om hensyn til det enkelte barn blev stadig mere udtalt. Udviklingen fik først form inden for daginstitutionsområdet, hvor reformpædagogiske tanker om barnets ret til selvvirksomhed i mellemkrigsårene satte deres præg på såvel legepladsplanlægning som daginstitutionsbyggeriet[13] Inspirationen kom fra Sverige, hvor bl.a. Alva

[9] Skrøbelev skole (1960); Hans Henning Hansens arkiv journal nr. 41–2267, 401–497 og 2496, jf. note 3.

[10] Argumentationen findes i mere udbygget form i Ning de Coninck–Smith, Ning og Mogens Rüdiger, Typehuset, velvære og modernitet. Danmark 1950–1973 i Niels Finn Christiansen, Kurt Jacobsen & Mogens Rüdiger (red.), *Ole Lange – fra kætter til koryfæ* (København 2007) s. 196–216.

[11] Cecilia Felicia Banke, *Den sociale ingeniørkunst i Danmark, familie, stat og politik fra 1900 til 1945* (Roskilde 1999).

[12] U90, bd. 1, 1978, s. 22–23.

[13] Ning de Coninck–Smith, "PH og børnenes rum: børneinstitutionen ved Dehns Vaskeri (1948) og Københavns Rundskuedags børnerekreationshjem Mindet (1952)", i *Kritik og formidling. Studier i PH's kulturkritik*. Jørn Guldberg og Skou Niels Peter (red.) (Odense 2008) s. 35–62.

Myrdal indgik et tæt samarbejde med det sociale boligselskab HSB om udformning af daginstitutioner som kollektiv bebyggelser. Også i Danmark var de sociale boligselskaber opmærksomme på børnene. I 1929 bad Københavns almennyttige boligselskab (KAB) eksempelvis havearkitekten C. Th. Sørensen om at udforme friarealerne i tilknytning til en bebyggelse i det nord vestlige København. Sørensen valgte at indrette gården efter børnene, og ikke omvendt. Deres leg kom ud i lyset, de fik en soppesø, en sandkasse og nogle enkelte legeredskaber.[14] Efter 2. Verdenskrig bredte de samme tanker sig til skolebyggeriet, som vi skal se i det følgende.

Mit bidrag til diskussionen om velfærdsstatens eksperter tager afsæt i et enkelt case, nemlig Johannes Folke Olsens tegnestue i Svendborg, der mellem 1944 og 1974 tegnede omkring 20 folkeskoler på Sydfyn; nogle gange var der tale om helt nye centralskoler, andre gange om tilbygninger til eksisterende skoler. Johannes Folke Olsen (1908–2002) og hans medarbejdere gjorde hele turen med, fra at skolerne var tænkt som sognegårde, lokale kulturcentre, til gavn og glæde for alle beboere til skolen var én, om end en vigtig en, af velfærdsstatens mange institutioner. Fra at skolerne var håndværksmæssige svendestykker, til de kom som sætstykker på en lastbil. Folke Olsens tegnestue var på mange måder først med det nye. I 1950'erne rejste man til England for at hente inspiration til puljesamarbejdet og rationelt skolebyggeri, men også for at studere et skolebyggeri, hvor hensynet til barnets egne måder at lære på var mere udtalte, end tilfældet var i Danmark. I 1960'erne gik turen til USA for at hente yderligere inspiration. Overalt, hvor ministeriet indbød til møder om fremtidens skolebyggeri var Johannes Folke Olsen og hans medarbejdere at finde på stolerækkerne, og firmaet var også med, da tolv tegnestuer i 1963 efter engelsk forbillede besluttede sig for gå sammen i Fynsplanen, hvis formål var at sætte yderligere skub i rationalisering af skolebyggeriet. I årene efter opførtes 50 nye skoler efter de byggesystemer, der var udviklet i dette regi.

Det er muligt, at andre tegnestuer havde samme profil, men Folke Olsens tegnestue er ikke valgt for sin repræsentativitet, men p.g.a. den ihærdighed – nogle ville med tanke på toiletsagen fra Nørre Lyndelse – måske ligefrem sige vedholdenhed og stædighed i arbejdet med at give tidens nyeste pædagogiske indsigter arkitektonisk form. Det var ikke altid en succes, og som Folke Olsen selv udtrykte det i et interview ved firmaets 25 års jubilæum "… at i de 25 (år) der er gået har vi naturligvis haft kiksere, men det er mit indtryk, at vi mest har haft held." [15] Men som bygningerne, der i dag har mange andre funktioner end de oprindelige, stadig vidner om, var de langt fra et ligegyldigt centralskolebyggeri, der blev resultatet. Tegnestuen er ydermere interessant i en tid, hvor velfærdssamfundets arkitektur har påkaldt sig ny interesse, om end denne interesse hovedsageligt har samlet sig om byggeri af periodens

[14] de Coninck–Smith, Ning, "Buksetroldenes boliger. Børn på Bispebjerg og Nordvest i mellemkrigsårene", i Jens Andersen (red.): *København i en jazztid, Golden days og* (2008) s. 136–153.
[15] Udklip, Svendborg byhistoriske arkiv 1.3. (1969).

kendte arkitekter som Kay Fisker, C.F. Møller, Svenn Eske Kristensen, Palle Suensson eller Ib Martin Jensen og Erling Langkilde.[16] I den forsamling er Folke Olsens tegnestue – med sine 12 medarbejdere, da den var på sit højeste i 1960'erne - ligesom hundredvis af andre mindre tegnestuer uden for de københavnske inderkredse, med (forholdsvis) let adgang til *Arkitektens* spalter, et ukendt navn. Studiet af tegnestuens projekter og arbejdsbetingelser giver således et unikt indblik i, hvordan de velfærdsstatslige forventninger om lige (uddannelses)muligheder til alle blev håndteret lokalt.

Denne tilgang til arkitekturhistorie med vægt på byggeriets tilblivelsesproces, og på netværket af forbindelser mellem arkitekterne og deres omverden – hvad enten det var politikerne på lokalt plan, cirkulærer eller regler, udsendt fra statslige myndigheder eller rapporter eller materiale, udarbejdet af andre eksperter – adskiller sig fra den "klassiske" arkitekturhistorie.[17] Her er det færdige værk og den skabende arkitekt i centrum, mens de processer og vilkår, som gjorde byggeriet muligt ikke har samme interesse. I kontrast hertil ønsker jeg at indskrive arkitekturen i en bredere social og kulturel historisk fortælling, og mere specifikt for skolebyggeriets vedkommende i en barndoms- og uddannelseshistorisk kontekst.

Da tegnestuen lukkede i 1974, blev arkivet kørt til forbrænding. En epoke var slut, og Johannes Folke Olsen gik på pension, mens to af hans medarbejdere startede et nyt firma. Bygningerne skulle tale for sig selv, en ædel tanke, men for en historiker en umulig tanke, hvis formålet er at belyse, hvordan arkitekterne indgik i det korps af eksperter, der formede velfærdsstaten. Men ingen kan som bekendt løbe (helt) fra sin historie, velfærdsstaten kom ikke ud af det blå, den byggede videre på en forvaltningstradition, som gik helt tilbage til enevælden. Omfanget af bureaukratiske mellemled var ikke blevet mindre med tiden. I 1950'erne skulle en skolebyggesag forhandles med sogneråd, skolekommission, fælleslærerråd, amtskoledirektion, amtsskolekonsulent, kredslæge og fagkonsulenter, før den blev sendt til ministeriet og derfra videre til den rådgivende arkitekt. Først derefter kom sagen retur til arkitekterne, som alt efter udtalelserne kunne starte proceduren forfra.[18] Det satte sig spor, og denne artikel bygger på aftrykkene i Undervisningsministeriet, i den rådgivende arkitekt Hans Henning Hansens sagsmapper og i de lokale skoleforvaltningers arkiver. Desuden har jeg besøgt flere af skolerne og haft en samtale med Kaare Lund Rasmussen (1922–2007), hvis far, arkitekt Hans Lund Rasmussen, var ansat på tegnestuen i 25 år. Under arbejdet har jeg endvidere fået god hjælp af Johannes Folke Olsens barnebarn Nanna Folke Olsen, tidligere arkivleder på Svendborg byhistoriske arkiv og af pedel ved Tre Ege skole (tidligere Ryslinge skole) Leif Kristensen, der selv har gået på skolen.

[16] Poul Sverrild, *Velfærdssamfundets Bygninger. Bygningskulturens Dag 2008.* (2008.)
[17] Se f.eks. *Dansk arkitektur 250 år / 250 years of Danish Architecture.* Kim Dirckinck–Holmfeld, Martin Keiding, Marianne Amundsen (red.) (2004).
[18] Undervisningsministeriets Cirkulære af 16. juni (1938).

Skolebyggeriet i mellemkrigsårene

I 1937 vedtog Rigsdagen en ny folkeskolelov. Formålet var at harmonisere skolegangen i byen og på landet gennem indførelsen af årgangsdelte klasser og på sigt skabe muligheder for, at også landbobørn kunne fortsætte i skolen ud over 7. klasse. Fagkredsen blev forøget og timetallet voksede, hvilket for de største elever ville betyde, at hver anden dags skolegang skulle opgives. Det var ikke lige populært, hverken blandt forældre eller hos bønderne i sognerådene, som var afhængige af børnenes arbejdskraft.[19]

Det lå i kortene, ansporet af den måde den statslige tilskudsordninger var udformet på, at kommunerne ville være bedst tjente med at centralisere skolevæsenet. Alle skoler skulle nemlig fremover have en gymnastiksal, og så vidt muligt også lokaler til sløjd og skolekøkken. Ved at centralisere skolevæsenet kunne man begrænse udgifterne samtidig med at det gav mere mening at oprette årgangsdelte klasser, når børnene samledes på et sted. Denne tanke var heller ikke lige populær, og det uanset loven åbnede op for, at kommunen måtte betale for udgifter til "Rutebil", hvis de yngste elever havde mere end 2,5 km. til skole og de ældste mere end 3,5 km. til skole.[20] Det problem løstes mange steder ved at lade de yngste elever fortsætte i de gamle skoler og nøjes med at samle de ældste.

Men uviljen handlede ikke kun om de lange transportafstande, det drejede sig også om børnenes tid og om penge til cykel og overtøj, som forældrene i Gryderup skoledistrikt på Midt-Sjælland formulerede det i en protestskrivelse i anledning af sognerådets planer om en ny centralskole. Navnet centralskole var således længe om at slå igennem. Sogneskole var i mellemkrigsårene en lige så udbredt betegnelse. Den første af slagsen – som dannede mønster for lovgivningen, nemlig skolen i Boelslunde på Sjælland, symbolsk placeret i den socialdemokratiske undervisningsminister Frederik Borgbjergs eget fødesogn - blev indviet i oktober 1935. Skolen var i realiteten ikke meget større end andre landsbyskoler på denne tid, den havde tre klasseværelser, hvoraf det ene blev brugt til bibliotek. De to faglokaler til sløjd og skolekøkken blev først taget i anvendelse efter krigen, og inventaret rykkede med fra de gamle skoler. Det blev malet og katederstolene omstoppet. Der var endnu langt til efterkrigsårenes uddannelseseksplosion, 1930'erne var krisetid – og bønderne havde svært ved at undvære børnenes arbejdskraft.[21]

Blandt politikerne på tinge og de lokale beslutningstagere knyttede der sig imidlertid store forhåbninger til de nye centralskoler. Dels forestillede man

---

[19] Erik Nørr, "Hvorfor blev skoleloven af 1937 først gennemført i 1950'erne og 1960'erne?" i Else Hansen og Leon Jespersen (red.): *Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tilløb* (2009) p. 153–226.

[20] Sognegaarden. "Centralskole. Forsamlingshus. Aftenskole. Bibliotek, Sogneraad. Alderdomshjem" (København 1938) s. 7.

[21] Sagen omtales mere indgående i Ning de Coninck–Smith, *Barndom og arkitektur: rum til danske børn gennem 300 år* (Klim 2010).

sig, at de ville lægge rum til en ny pædagogik. "Remsernes tid er forbi", som en forældre udtrykte det ved indvielsen af den nye centralskole i Skørping, i Midt Jylland i 1936, om end han også tilføjede "vi maa passe paa vi ikke havner i den modsatte Vejgrøft…"[22] – dels at de kunne udvikle sig til en slags ny "Forsamlingsgaard", hvor unge og gamle kunne mødes efter skoletid til gymnastik, aftenundervisning eller til studiekredse på biblioteket.

Det var helt i tråd med de tanker man havde gjort sig i Undervisningsministeriet, og i Akademisk arkitektforening, og sådan set også i udlandet. Den 4. CIAM konference – som var samlingssted for alverdens modernistiske arkitekter – havde i 1933 således slået til lyd for, at skolen byggedes sammen med andre offentlige institutioner, med skolen som den vigtigste og kulturbærende institution.[23] Herhjemme opførtes i tilknytning til Landbrugsudstillingen på Bellahøj i 1938 en model skole – og ungdomsgård, tegnet af Thomas Havning og i 1941 iværksattes en vandreudstilling om sognegården i et samarbejde mellem arkitektforeningen og Arbejds- og socialministeriet. Tanken var at samle sognets kulturelle aktiviteter under skolens tag fra studiekredse, aftenskole, folkebadeanstalt og lokaler til sognerådet. Det fremgik af forordet, skrevet af den radikale undervisningsminister Jørgen Jørgensen, at sognegården nedstammede i lige linie fra "det frie folkelige Oplysningsarbejde i Landsbyerne", et arbejde som lærerne ofte havde stået i spidsen for. Det var derfor, efter ministerens mening, helt naturligt, at denne tanke ikke gik i glemmebogen, når der skulle bygges nyt, og at man netop benyttede lejligheden til "at skaffe til Veje lyse og rummelige Lokaler", særligt til ungdomsarbejdet. Højstemt – og formentlig under indtryk af besættelsen – blev sognegården inde i pjecen karakteriseret som "et Bygværk, (der) giver Udtryk for vor Kultur", og som derfor skulle opføres på en værdig måde af gode materialer og indpasses i landskabet, gerne i lighed med en traditionel bondegård.[24] Mere jordnært havde disse tanker bund i 1930'ernes social – og kulturpolitiske lovgivning, der bl.a. pålagde kommunerne at oprette ungdomsskoler for at imødegå alvorlige sociale konsekvenser af den store ungdomsarbejdsløshed.

Men sognerødderne kviede sig, det var dyrt at bygge nyt, og det oplevedes måske heller ikke som særligt nødvendigt. Og det hjalp ikke meget, at ministeriet f.eks. med byggeriet på landsudstillingen, som var opført i træ forsøgte at demonstrere, at det kunne gøres relativt billigt. Eller at ministeriets konsulent i skolesager F.C. Kaalund-Jørgensen pointerede, at det ikke var "… monumentale Skolebygninger… tekniske Vidundere med Aulaer og arkitektoniske Finesser", der var behov for, men "…jævne, enkle, praktiske, solfyldte Skolestuer, der skal være Rammen om den fornyede Landsbyskole, et sundhedsfremmende og tillokkende Arbejdssted for Børn og Lærere. Og … fortsatte konsulenten i

[22] *Folkeskolen* (1936) s. 868.
[23] Agústin Escolano Benito, "The School in the City: School Architecture as Discourse and as Text", *Pedagogica Historica* 39 (2003) s. 59.
[24] Sognegaarden (1938) s. 1 og 3.

sin artikel til Jellinge-Samfundet (Askov højskoles blad, ncs) "… det behøver ikke være Evighedshuse; saadanne vil kun binde Udviklingen for Fremtiden… En Levealder paa 70 Aar er nok for en Skolebygning; thi intet er sikrere end at Tiden løber fra den, og der efter to Slægtsleds Udvikling stilles helt andre Krav… Stenmasserne maa vige for Pædagogikken."[25]

1950'ernes skolebyggeri

Krigen og den efterfølgende materialemangel satte i flere henseende en stopper for realiseringen af disse planer. Men interessen for ungdommen – for dens fritid og uddannelse – tog til, bl.a. i lyset af Ungdomskommissionens mange betænkninger – og de mange skoler, som udgik fra Johannes Folke Olsens tegnestue fra slutningen af 1940'erne og frem til midten af 1960'erne var som taget ud af dette univers. Skolerne blev opført med folkebibliotek, separat indgang til gymnastiksal med tilhørende scene, en sal, hvor der kunne holdes foredrag, møder og vises film og et lokale til ungdommen. Enkelte skoler fik også et folkebad med tilhørende sauna. "… alfa og omega har været"… forklarede Johannes Folke Olsen til lokalpressen i anledning af sin 50 års fødselsdag i 1958 "at skolen, foruden at være et sted, hvor skolebørnene indpodes kundskaber, tillige bliver et naturligt kulturcenter for sognets beboere. Der skal med andre ord være en vis samklang mellem de moderne skoler og forsamlingshusene…"[26] Det var måske ikke helt så overraskende, dels var det sådan ministeriet gerne så det – dels kom Johannes Folke Olsen fra et lærerhjem, var udlært tømrer og havde været på sløjdskolen i Askov. Efter tre år på Odense konstruktørskole, begyndte han hos Einar Mindedal, der var arkitekt og forstander på Håndværkerskolen i Ollerup og knyttet til høj- og friskolebevægelsen. Tegnestuens ledende arkitekt i skolesager Hans Lund Rasmussen havde en baggrund som lignede. [27]

[25] Citat i Ning de Coninck–Smith, "Vor lærdoms bygning. Folkeskolens bygninger 1814–1940", *Planstyrelsen, rapport nr.*2 (1989) s. 40.
[26] Avisudklip 7. 4. 1958 (Svendborg byhistoriske arkiv).
[27] Biografiske oplysninger fra diverse avisudklip (Svendborg byhistoriske arkiv) samt erindringsfragmenter skrevet af Hans Lund Rasmussen, venligst udlånt af Kaare Lund Rasmussen.

Arkitekt Hans Rasmussen fra Folke Olsens tegnestue besigtiger Stenstrup skole ca. 1960 (privateje)

Medarbejderne på tegnestuen lænede sig i disse efterkrigsår tæt op ad de mønstertegninger, som ministeriet havde udsendt i 1938 i forlængelse af den nye folkeskolelov. De var tegnet af de to arkitekter Knud V. Barfoed og Thomas Havning, Hans Henning Hansens forgænger. Havning var som kongelig bygningsinspektør også konsulent for undervisningsministeriet. Samtlige tegninger skulle godkendes af ham, før statsstøtte og de eftertragtede materiale tilsagn kunne bevilges. Mønstertegningerne var udtryk for et typehusbyggeri af den mest enkle slags. De enkle længehuse kunne kombineres på forskellig måde alt efter om man ønskede at opføre en centralskole, en tilbygning til en eksisterende skole eller en landsbyskole med gymnastiksal. Klasseværelser på 48 m^2 skulle kunne rumme op til 36 elever, have sollys, lyse vægge, og linoleum på gulvet. Det var et ufravigeligt krav, at møddinger og affaldspladser lå mindst 10 meter væk fra skolen; at der var indlagt vand og at alle børn havde mulighed for at vaske hænder. Ved hver vaskeindretning skulle der ligge sæbe, samt neglebørste og håndklæde. Det var heller ikke velset, at børnene spiste i klassen, eller ude på legepladsen. Hvor det var muligt, burde der indrettes et særligt spiselokale. Endvidere skulle der være mindst et kloset – helst med træk og slip – for hver 30 drenge og mindst et for hver 20 piger. De skulle placeres så man let kunne holde øje med hvad der foregik, og klosetter for drenge og piger skulle være fuldstændigt afsondrede fra hinanden.[28]

[28] Undervisningsministeriets cirkulære 16.6.1938.

Det var imidlertid krav, som ikke lod sig indfri fra den ene dag til den anden. Så sent som i 1954 mødte der undervisningsministeriets byggeforskningsudvalg et forstemmende syn, da man besøgte Ryslinge hovedskole. Tavlebelysningen karakteriseredes som "gyselig", der var et interimistisk sløjdlokale på loftet, børnene spiste i klasseværelset eller ude i godt vejr, gulvet blev ikke svabret eller vasket i gymnastiksalen "børnene griser sig meget til, og der er ærlig talt noget svineri…" stod der i rapporten, som fortsatte med at beskrive de "gyselige lokummer med ingen formildende omstændigheder. Amtslægen er bekendt med dette uhumske foretagende, men alle og enhver ved også 'at det skal jo gå'." Det stod angiveligt heller ikke bedre til med undervisningens indhold, og stor var forbløffelsen, da den unge lærer, som viste udvalget rundt, forsvarede hver anden dags skolegangen. Det fik udvalget til at konkludere følgende: "Det er selvfølgelig meget vanskeligt at udtale sig om undervisningen på grundlag alene af en undervisningsplan, men det er sikkert ikke uberettiget at omtale den som ikke meget eksperimenterende."[29] Kontrasten til den nye centralskole, indviet i projektert af Folke Olsens tegnestue var slående. Her var bl.a. badeanstalt med sauna i skolens kælder, særklasser, gymnastiksal med balkon, direkte udgang fra de seks klasseværelser til legepladsen og mulighed for undervisning i det fri og indvendige toiletter.[30]

Det var imidlertid ikke kun, fordi normerne for god hygiejne var forskellig i land og by, at forholdene bl.a. i Ryslinge ikke levede op til standarderne, sådan som de var fastlagt i 1937-folkeskoleloven. Det skyldtes også en vedvarende materialemangel op igennem 1950'erne, hvor skolebyggeriet var i hård konkurrence med boligbyggeriet om de attraktive materialebevillinger. Hertil kom de store årgange, der lagde yderligere pres på skolebyggeriet, især i de større byer og forstæder, hvorimod der var en begyndende afvandring fra landbruget. Landsognene havde følgelig sværere ved at få deres anmodninger om materialer igennem systemet. Fra statsligt hold forsøgte man sig med øget statstilskud, samtidig med at fristerne for, hvornår lovens krav skulle være indfriet blev forlænget flere gange. Først til 1950, dernæst til 1958 og endelig til 1970. Ifølge Erik Nørr, som har beskæftiget sig indgående med effekterne af 1937-loven, "var der således i 1960'erne stadig skoler på landet af den "stråtækte" type, der havde rod i skoleanordningen af 1814, uden nogen form for moderne faciliteter…." selvom deres antal var for kraftig nedadgående.[31] Så sent som i 1957 var skolevæsenet på landet kun alders- og fagdelt i 35 procent af skolerne på landet. I årene op til vedtagelsen af den nye folkeskolelov i 1958, der endeligt harmoniserede skolegangen på landet og i byen, holdt mange mindre kommuner vejret. Resultatet var, at adgangen til videregående

[29] Rapport i Hans Henning Hansens arkiv, Ryslinge skole, journalnr. 41–2188, jf. note 3.
[30] Avisudklip 18.11.1959, journalsag 41–2188, Hans Henning Hansens arkiv, jf. note 3.
[31] Nørr (2009) s. 218.

uddannelse for de unge på landet gennemgående var ringe. De unge var henvist til ungdoms- og aftenskolerne.[32]

Johannes Folke Olsen ophørte ifølge erindringerne med at tegne omkring 1954–1955, da hans kompagnon Verner Madsen trak sig ud af firmaet, og han blev alene om at lede det. Derefter gik al hans tid "med at tjene bønder", og det var han øjensynlig dygtig til. Særlig stolt var han af samarbejdet med Ryslinge kommune, hvor tegnestuen hvert eneste år havde en opgave.[33] I 1958 var turen som navnt kommet til skolen, og Johannes Folke Olsen blev indbudt til møde med skolekommissionen, fælleslærerrådet og sognerådet i forsamlingshuset. På mødet besluttede man sig for en studietur til Sjælland, hvor man også skulle mødes med direktøren for Selskabet for Institutionsbyggeri, Hauch Jacobsen, der var firmaets faste samarbejdspartner. På Sjælland beså man en "meget moderne Skole med Elementbyggeri", som lå i Kirke-Helsinge, og som selskabet havde haft i hovedentreprise. Derefter gik turen til "en mere traditionelt bygget Skole i Kyndby" og en udvidelse af Krogerup højskole, som var under opførelse. "Deltagerne fandt, at der alle tre Steder var udført et godt Arbejde, ligesom man fandt, at Priserne der blev opgivet var rimelige". En måneds tid senare besøgte byggeudvalget skolerne i nabosognene Gudme-Broager og Oure. Begge var tegnet af Folke Olsens kontor, ligesom man så en række andre kommunale bygninger fra firmaets hånd.

Ifølge sognerådets forhandlingsprotokol var man godt tilfreds med det, man havde set, og derfor indstillet på at indgå en samarbejdsaftale med tegnestuen og Selskabet for institutionsbyggeri. Under den forudsætning, at arbejdet så vidt muligt skulle udføres af lokale håndværkere. I de følgende måneder måtte sognerådet flere gange tage stilling til større overskridelser på budgettet. Først drejede det sig om et automatisk blandingsbatteri til det nye centralvarmeanlæg, dernæst om anvendelsen af "Mosaik-stifter" som facadeelementer ud mod skolegården i stedet for cementplader. Sagsarkitekt Andersen blev indkaldt til møde og forklare, at stifterne dels var smukkere, dels mere holdbare og vejrbestandige og vedligeholdelsesfrie. Sognerådet bevilgede på den baggrund i alt 2100 kr.

Mere disput stod der om inventaret, sognerådet holdt på at det skulle laves af lokale håndværkere og lærerne ville bevare "penselsrillen". Det var ikke sådan at sige farvel til gamle praksisser. Da kollegerne på skolen i Nørre Lyndelse fik mulighed for at udtale sig om tegningerne til den nye skole påpegede de nødvendigheden af at fastholde "forhøjningen langs tavlevæggen" i "fuld udstrækning". Tegnestuen havde nemlig i tråd med den rapport, som undervisningsministeriets byggeudvalg havde udsendt i 1957 om klasseværelsets

[32] Ibid., s. 196.
[33] Udklip, Svendborg byhistoriske arkiv og erindringsfragmenter, skrevet af Hans Lund Rasmussen.

indretning, foreslået den sløjfet og katederet placeret på niveau med elevernes borde.[34]

Disse indvendinger kan synes betydningsløse, men de afspejler afstanden mellem de arkitektoniske idealer og den skolemæssige praksis. Og spørger man til erindringerne, bekræftes man i, at det ikke gik fra den ene dag til den anden med at ændre undervisning og udnytte den nye skoles mulighed for gruppearbejde og underdørsundervisning. "Vi sad hvor vi sad – og der blev vi siddende" husker nuværende pedel ved Ryslinge skole (nu Tre-Ege Skole) Leif Kristensen det. Han startede i skolen i 1962. I frikvarterne spadserede lærerne op ad ned ad den brede gang, og bankede på ruderne ud til gården, hvis de syntes børnene blev for voldsomme. Fodbold var absolut forbudt, den fine skole skulle skånes, men man måtte dog godt kaste til hinanden.[35] Sådan var det også i Nr. Lyndelse, hvis man skal tro ordensreglerne. Eleverne skulle udvise lydighed, høflighed og god opførsel. Hertil hørte, at rejse sig op, når en voksen trådte ind ad døren. Der skulle stilles op i skolegården, og kun i tilfælde af dårligt vejr måtte eleverne være inde i frikvarterne.[36]

Også arkitekterne, som deltog i mange skolebesøg i bestræbelserne på at finde frem til fremtidens skole, husker lærerstanden som udpræget konservativ i forhold til de nye bygninger. Således arkitekt Tyge Arnfred (1919-), som i 1950'erne var med i det ministerielle byggeudvalgsarbejde:

"(Jeg mindes) læreren ved en 'arkitekttegnet' pavillonskole i en købstad, for hvem den nye skole var lidt af en katastrofe. Hvorfor? Jo, fordi den større afstand fra lærerværelset og legepladsen til klasseværelset betød en afkortning af hans nøje tilrettelagte lektioner, som han havde kørt i 15 år, hvilket 'har tvunget mig til at lægge hele min undervisning om'. Hvorvidt det var en gevinst for børnene, at de ikke mere skulle stille op klassevis til indmarch efter frikvarterne, havde han ikke nogen mening om. Det interesserede ikke."[37]

Både i samtiden og eftertiden havde man fornemmelsen af, at skolebyggeriet var forud for sin tid. Rapporten om klasseværelsets form og funktion fra 1957 foregreb i mange henseender den Blå betænkning fra 1960, hvori det blev fremhævet at eleverne skulle "vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker" ligesom der blev lagt vægt på at undervisningen blev tilrettelagt efter elevernes egne behov og forudsætninger.[38]

Skolen i Ryslinge adskilte sig fra de andre skoler, som Folke Olsens tegnestue stod bag i disse år. Den manglede et bibliotek, for et sådant lå allerede

---

[34] Nr. Lyndelse Sogns Lærerråds forhandlingsprotokol 8.12.1953 – mødet af 29.9. 1959 og Forhandlingsprotokol for Sogneraadet i Ryslinge, 1951–1963, møderne 8.7.1958, 2.5.1959, 5.4.1960 (Landsarkivet for Fyn).

[35] Samtale med Leif Kristensen, 15.1.2009.

[36] Ordensregler, fundet i kuvert i Nr. Lyndelse sogns lærerråds forhandlingsprotokol, 1953 – (Landsarkivet for Fyn).

[37] Tyge Arnfred, "Set fra en tegnestue" i Ellen Nørgaard og Ning de Coninck–Smith (red.), *At lære og være. I hvilke rammer?* (1990) s. 99–107, citat s. 101.

[38] Ida Juul, *Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken. Udannelseshistorie* (2006) s. 72–99, s. 78.

oppe i byen. Derimod blev de to længer i den vinkelformede skole forbundet af lokale, som kunne bruges til morgensang og samling af skolens elever. Det var et princip, som tegnestuen ofte anvendte, om end man ovre i København fandt, at der var en tendens til at flotte sig med kvadratmetrene. Således måtte arkitekterne acceptere, at trappen til første sal blev en del af samlingsrummet ved skolen i Snøde fra 1956–1957.[39] I det hele taget vidner korrespondancen med ministeriets rådgivende arkitekt om, at tegnestuen tidligt lagde sig fast på, at rummene helst skulle have flere funktioner. I 1949 foreslog man således, at materialerummet, som skolerne skulle have ifølge vedtægterne, blev brugt til udlånsrum for bibliotektet, og at man fik lov til at bygge i 1.5 etage. Ved samme lejlighed introducerede man et princip, som man holdt fast ved igennem alle årene, nemlig så få trapper som muligt og så meget sol som muligt.[40] Ideelt set var et plans skolen den bedste løsning på disse udfordringer, men givet det bakkede fynske landskab var det også muligt at bygge i 1.5 plan, hvilket man gjorde en del steder, f.eks. i Ryslinge. Faglokalerne blev så placeret i den høje kælder.

Men sognerødderne var ikke lige sådan at overbevise om, at et kommunalt byggeri kun skulle have én etage. Det var ikke grundpriserne, som var problemet – således som det kunne være i det større byer – det var fornemmelsen af ikke at få noget for pengene. I forbindelse med planlægningen af Stenstrup skole, hvor tegnestuen tidligt havde bragt et-plansskolen på banen, rejste sognerådet i januar 1954 under ledelse af Johannes Folke Olsen på studietur til Sjælland. Her så man Skovgårdsskolen i Gentofte, fra 1951, tegnet af Hans Erling Langkilde (1906–1997) og Ib Martin Jensen (1906–1979) og Rungsted skole fra 1952, tegnet af Steen Eiler Rasmussen (1898–1990). Begge skoler var højprofilerede i tidens arkitektfaglige tidsskrifter, og tegnestuen skulle på sigt låne en del detaljer herfra. Den trelængede Skovgårdsskole, med de høje saddeltage tiltalte så absolut sognerådet mest. Hvorimod den mere modernistiske Rungstedskole, med dens ovenlys, shredtage og bevidste lys- og farvesætning blev karakteriseret som "et skrabet byggeri".[41]

Hjemme igen tegnede – og ikke mindst regnede - Folke Olsen og hans medarbejdere videre på deres oprindelige skitser. På det følgende møde kunne man præsentere sognerådet for den oplysning, at en skole i én etage ville blive 150 000 kr. billigere end en i to – og at der kunne opnås et tilskud på 65 000 kr., hvis skolen kunne anvendes som beredskabssygehus i tilfælde af, at Danmark blev udsat for et atomangreb. Så var der snart ikke mere at betænke sig på og "… efter adskillige forespørgsler – kritik og udtalelser – enedes man om at antage den lave bebyggelse", som der står i sognerådets forhandlingsprotokol.[42]

---

[39] Journalsag 41–1757, Hans Henning Hansens arkiv, jf. note 8.
[40] Allested–Vejle skole, Hans Henning Hansens arkiv, journalsag 41–255, 21–2318, 401–165, 2135 og 2952, jf. note 3.
[41] Steen Eiler Rasmussen beskrev selv sin skole og ideerne bag i Arkitekten M. (1953) s. 124–140.
[42] Stenstrup sogneråd, forhandlingsprotokol 1954–57, mødet 15.1.1954 (Landsarkivet for Fyn).

Det synede ikke af noget i sognerøddernes øjne, at den nye skole var tænkt – som Rungsted skole – med klasseværelser, der havde døre ud til det frie, ud fra en opfattelse af, at klasseværelset var skolens opdrejningspunkt, det var her barnet følte sig hjemme. Det var et synspunkt, som havde ministeriets fulde opbakning. Små børn kunne ikke håndtere de mange skift i hverdagen, der ville blive for meget støj og uro, og eleverne ville ikke føle sig hjemme.[43] Men i Stenstrup havde man svært ved helt at se pointen, og de foreslåede døre ud til det frie blev afløst af vinduer.[44]

Fynsplanen og byggeriet i 1960'erne

Det er netop kontrasten mellem det som var og det som skulle komme, som slår én i det arkivalske (billede og tegnings)materiale, men også når man i dag besøger skolerne. Skolelandskabet ændrede sig markant i disse år. De mange små skoler forsvandt[45] - og de nye centralskoler lå som moderne "øer" i et traditionelt landbrugslandskab. Efterfølgende blev der bygget til mange steder, uden at helhedsindtrykket af det man kunne kalde afdæmpet modernisme har forrykket sig. Ikke så overraskende for det var én af intentionerne med dette byggeri, at der altid var mulighed for udvidelse "uden man derfor behøver nogen væsentlig ombygning."[46] Denne drøm om indbygget fleksibilitet fik yderligere vind i sejlene op igennem 1960'erne, hvor den såkaldte Fynsplan blev sat i værk. 12 fynske tegnestuer, deriblandt Folke Olsens, samarbejdede som de første efter engelsk forbillede fra 1963 om at udvikle rationelle og industrialiserede løsninger inden for skolebyggeriet. Det resulterede i opførelsen af i alt 132.225 m2 skole hovedsageligt på Fyn og i Vejleområdet mellem 1965 og 1971 både som helt nye skoler og som tilbygninger.[47]

På denne måde trådte Folke Olsens tegnestue ind i typeskolernes næste tidsalder, for på mange måder var de ældste skoler fra 1950'erne også typer. Variationen var trods alt begrænset, og tegnestuen syntes at have haft en forkærlighed for den trelængede udgave i stil med den trelængede bondegård, som var særlig udbredt på Fyn. Men man benyttede sig også af at lægge de tre blokke – typisk én med administration, folkebibliotek og faglokaler, én med de seks klasselokaler og én med gymnastiksal, omklædning i en vinkel eller som et T. Der var alligevel markante forskelle mellem de to typer. 1950'ernes centralskoler var opført i røde mursten af lokale håndværkere, som arbejdede

[43] *Dansk pædagogisk tidsskrift* (1958) s. 351ff., samt *Klasserummet* (1957) s. 33–34.
.[44] Stenstrup sogneråd, forhandlingsprotokol 1954–57, møde 7.9. 1954 (Landsarkivet for Fyn)
[45] Ifølge beregninger foretaget af U–90, faldt antallet af skoler og gymnasier fra 1936 frem til 1966 fra 4.500 til 2.800, U-90, bd. 1, 1978, s. 20.
[46] Udklip (Svendborg byhistoriske arkiv).
[47] Rationelt skolebyggeri u.å. Senere kom både en Midt–Jylland og en Roskildeplan til, Hans Henning Hansen, *Skolebyggeri gennem skiftende tider*, *Årbog for dansk skolehistorie* (1977) s. 106–115, s. 114.

med tegningerne ned i forholdet 1:1, så "kunne de lære det", som sønnen til Hans Lund Rasmussen (1922–2007), én af tegnestuens ledende arkitekter, husker sin far sige det. I 1960'erne og 1970'erne kom skolerne på en lastvogn, elementerne var af støbt i beton og kunne i teorien sættes sammen uden større håndværksmæssig kunnen.

En anden forskel mellem skolerne i de to perioder var lærerboligerne. I 1950'erne var der lærermangel,[48] og især landkommunerne havde vanskeligt ved at tiltrække unge lærere. Lærerboligen blev derfor af central betydning. Det var ikke en helt ny problematik, allerede i 1930'erne fremhæves lærerboligerne ofte i *Folkeskolen* som vigtigere end selve skolen, når der refereredes fra skoleindvielserne. Lærerboligerne blev i 1950'erne som oftest placeret i selvstændige bygninger, tæt på det store anlæg, alternativt i den gamle skole, som nu var tømt for elever, sådan som det f.eks. var tilfældet på Thurø, hvor fælleslærerrådet i 1951 anbefalede tegningerne, "under forudsætning af, … at der installeres køleskab (noget meget nyt i 1951, ncs) i 2 lærerboliger som savner kælderplads, at der lydisoleres mellem lærerboligen og klasseværelset…, at der bliver en køkkendør til boligen… og at denne bolig får altan, særskilt w.c… Arkitekten har givet tilsagn om at rette sig efter ønskerne…"[49] I 1960'erne og 1970'erne gled boligerne gradvist ud af billedet. Der var ikke længere lærermangel, men måske mere vigtigt var det, at de unge lærere ikke længere så jobbet som et 24 timers kald, men ønskede et liv ved siden af, og derfor ikke var interesserede i at bo for tæt på skolen. Hertil kom, at sklerne i stigende grad fik brug for lokalerne til specialundervisning, indskoling m.m.

1950'ernes skoler var en prestigesag, og for at få sognerådet med på ideen skulle skolen gøres attraktiv som lokalt kulturcenter. Eller som Johannes Folke Olsen selv formulerede det i anledningen af hans 50-års dag i 1958 "Beboerne skal være glade for at komme i deres skole, de skal kunne føle sig hjemme. Hvis det lykkes at naa saa vidt, er rammen om et rigt kulturliv i kommunen skabt, og det bliver saa lærerne og befolkningen selv, der skal udfylde den. Ved den 100 pct.s kontakt mellem skole og hjem opnaar skolerne deres fulde berettigelse. Det tænker vi paa, naar vi tegner skoler."[50]

Midlet hed lokaler, som var umiddelbart tilgængelige for beboerne – derfor skulle der altid være en scene, så der kunne spilles dilletant - de bedst tænkelige materialer, gedigent håndværk, smukke og harmoniske farver, opbyggelig og belærende kunst – som uret på Stenstrup skole, hvor kl. 12 var troens kors, kl. 3 kærlighedens hjerte, kl. 6 et timeglas og kl. 9 ankeret. Uret var en gave fra tegnestuen og ved indvielsen af skolen i april 1957 fortalte Johannes Folke Olsen, hvordan symbolikken skulle forstås. "Jeg håber, at

[48] Nørr (2008) s. 180–186.
[49] Thurø skole, Hans Henning Hansens arkiv 41–822, fælleslærerrådets udtalelse u.d., jf. note 3.
[50] Avisudklip, 7.4.1958 (Svendborg Byhistoriske arkiv).

eleverne vil komme i skolen om morgen med håb og tro, forlade den med kærlighed og ude i livet, når skolen er slut, stadig agte vel på tiden."[51]

Nørre Lyndelse skole. Luftfoto ca. 1970–1975. Nørre Lyndelse lokalhistoriske arkiv.

Uanset de mange ministerielle regler, cirkulære og mønstertegninger skulle skolebygningerne have et individuelt og lokalt udtryk, og så – for at tilfredse sognerødderne – et budget, der var lige i underkanten af, hvad andre kunne tilbyde. Man lånte også gerne stiltræk fra skoler, tegnet af (mere) kendte arkitekter. Eksempelvis Voldparkens skole (1952–1956) i København tegnet af Kay Fisker (1893–1965), og genkendelig på dens murstensarkitektur, de skarpe profiler og markante skorstene; Skolen ved Sundet (1938), tegnet af Kai Gottlobb (1887–1876) med dens kendte aulagulv, hvor en tegning af skolen støbt ned i gulvet (kopieret på Stenstrup skole fra 1949). Eller vindfangene omkring indgangsdørene og pergolaerne, der forbinder de enkelte bygninger fra Skovgårdsskolen i Gentofte (1952–1953), tegnet af Hans Erling Langkilde og Ib Martin Jensen, som bl.a. kan ses i Snøde skole på Langeland og i Allerup-Vejle skole på Fyn.

Inspirationen blev, som omtalt i indledningen, også hentet i udlandet. I 1950'erne var det primært i England, og i 1953 arrangeredes eksempelvis en udstilling om *Dansk og Engelsk skolebyggeri af i dag*. Det skete med støtte fra Undervisningsministeriet.[52] I England havde skolebyggeriet efter krigen bevæget sig ned i et plan, karakteriseret af luftighed og ønske om at trække lyset så

[51] Inga Steffensen, *Fra 5 små skoler til Stenstrup Centralskole 1957–2007. Glimt af historien* (Svendborg 2007) s. 12.
[52] *Dansk og engelsk skolebyggeri af i dag. Den Frie Udstilling*, Katalog (1953).

langt ind i klasserne som muligt. Samtidig med, at man arbejdede bevidst med at tegne skoler med udgangspunkt i brugernes, primært børnenes behov. Behov som man definerede som selvvirksomhed og kreativitet, eller som det to engelske arkitekter Mary Cowley (1907–2005) og David Medd (1917–2009) skrev i deres rejserapport efter en måneds besøg i Danmark i sommeren 1954:

> We do really believe that buildings for children should not be regimented and military in character, but should have the same kind of charm, liveliness and spark that the children do themselves…

Arkitekt-parret var inviteret på besøg af undervisningsministeriets byggeudvalg.[53] De besøgte nogle af tidens mest omtalte skolebyggerier, hvoraf flere var tydeligt inspireret af de engelske erfaringer. Alligevel var deres samlede dom negativ. "Our real fear is that in recent trends in school building we have seen in Denmark there is an increased tendency towards standardisation and regimentation of the plan…"[54]

Den rigiditet, som englænderne faldt over, skyldtes ikke alene pædagogiske uenigheder, men i lige så høj grad, det bureaukratiske system, som alle skolebyggerier skulle underlægge sig, såfremt de ønskede at få statsstøtte og andel i de eftertragtede materialebevillinger. I korrespondance mellem Folke Olsens tegnestue og myndighederne fremgår det – som eksempelvis sagen om de indvendige toiletter – ret klart, at det ikke var let at komme det "firkantede" og institutionelle præg til livs. Omvendt viser de mange sager, at det kunne betale sig at hyre et arkitektfirma. Efterhånden lærte man sig, hvad der skulle med, før den ministerielle konsulent Hans Henning Hansen kunne tage endeligt stilling og forhåbentlig godkende det. Situationsplan, med nordpil, beskrivelse af afstanden til naboerne, planer, snit, facader – og sikringsrummene, ikke at forglemme. I lyset af den kolde krig skulle der iflg. lov af 27.5. 1950 indrettes sikringsrum i alle offentlige bygninger, hvilket tegnestuen havde en tendens til at glemme. Men i det store og hele virkede det som det kunne "betale" sig for kommunerne at hyre et arkitektfirma. Flere gange oplyses det, at der først havde været en lokal bygmester inde i billedet, men at hans tegninger ikke var blevet godkendt i ministeriet.

Men der var også en pris, som sognerødderne måske ikke helt havde gjort sig klart. I hvert fald hvis man samarbejdede med et arkitektfirma, som ville noget med de skoler, de tegnede. Og det ville man tydeligvis hos Folke Olsen. Da Undervisningsministeriet i 1954 nedsatte et særligt byggeforskningsudvalg med repræsentanter fra såvel den arkitektoniske som den pædagogiske verden, blev tegnestuens medarbejdere som omtalt ivrige læsere af de mange rapporter. Særlig rapporten om klasserummets funktion og udformning, som

[53] *Meddelelser om folkeskolen* (1954) s. 26.
[54] Rapport af 2.9. 1954 i kasse 5, Undervisningsministeriets byggeforskningsudvalg, Emneordnede sager 1954–1957 (Rigsarkivet).

udkom i 1957, med psykologen Svend Skyum Nielsen (1918–2009) som hovedforfatter, synes at have haft stor betydning for den måde man fremover tænkte skoler på. Det handlede således ikke længere om kun at tilfredsstille sognets beboere, så de følte de fik noget for pengene og selv kunne bruge skolen, men det handlede også om, at skabe en skole, som i højere grad kunne rumme, at der var store individuelle forskelle i børns evner og anlæg, som Skyum Nielsen formulerede det i rapporten.[55]

Nye fænomener dukkede op, som "fornemt interiør", hvilket ville sige lette to mands – borde med fristående stole, som kunne flyttes rundt, hvis man ønskede at tilrette undervisningen i større eller mindre grupper; der kom fliser på væggene ud til skolegården, så væggene blev mere modstandsdygtige over for børnenes leg, der kom småbørnsafdelinger, døre direkte ud til det fri fra de enkelte klasser – og der kom, de nok så omtalte, indendørs toiletter. Folke Olsen forsvarede de dyre skoleborde og fliserne med, at det i længden betalte sig at købe kvalitet[56] – måske havde han på forhånd opgivet at forklare de bevilgende myndigheder, at der også var pædagogiske overvejelser med i spillet. Noget tyder på det, for iflg. Hans Lund Rasmussens søn, tegnede de andre angiveligt de skitser han kom hjem med fra sine besøg ude på landet, helt om.

I 1960'erne og 1970'erne blev skolebyggeriet mere af en ekspeditionssag. Tegnestuen fik i stigende grad som opdrag at bygge til de eksisterende skoler, der skulle skaffes plads til de store årgange som skulle i realen eller i 8., 9. og 10. klasse. Til formålet benyttede man sig af Fynsplanens forskellige modulsystemer. Stærkt ansporet af Undervisningsministeriet, som siden 1962 havde givet kommuner, der valgte at benytte sig af rationelle og arbejdskraftbesparende systemer fortrinsret i forhold til igangsættelsestilladelser. Dem, holdt man igen på af frygt for en overophedning af økonomien. Fynsplanen var et forbillede for ministeriet, og i 1967 var Johannes Folke Olsen inviteret med på studierejse til USA sammen med repræsentanter for byggeudvalget for at se på rationeliseret skolebyggeri. Her stiftede man bl.a. bekendtskab med åben plan skolen, hvilket i årene efter satte sit præg på Fynsplanens klassekombinationer og systemer.[57]

I flere indlæg i de praktiserende arkitekters blad – *dpa* – forklarede undervisningsminister K.B. Andersen, at puljesamarbejdet havde ført til en generel højnelse af skolebyggeriet, især overfor mindre kommuner, som ikke besad den samme grad af ekspertise. I samme åndedrag måtte han på det bestemteste afvise, at ministeriet diskriminerede håndværket, der var en lang række opgaver, som fortsat skulle varetages af lokale håndværkere om end "hovedentreprisen i praksis overlades til store, veludstyrede firmaer, som magter

[55] *Klasserummet* (1957) s. 15.
[56] Avisudklip, 7.4.1958, Svendborg byhistoriske arkiv.
[57] *Rationelt skolebyggeri; redegørelse for system 1 og system 2*. 1968. Om rejsen se USA Rapport. Skolebyggeri, *Uddannelse* 69, 9. 1969.

opgaven teknisk og økonomisk".[58] Det var flydt en del vand i stranden, siden Ryslinge sogneråd ti år tidligere, havde insisteret på, at byggeriet skulle udføres af lokal arbejdskraft. Også blandt politikerne på tinge var der bekymring for ensformighed og standardisering af skolens arkitektoniske udtryk.[59] Dilemmaet var klart, realiseringen af det enkelte barns uddannelsespotentiale kunne kun – hvis det skulle være økonomisk forsvarligt – ske i standardiserede omgivelser. Selv mente Fynsplanens ophavsmænd, at netop deres system tog højde for "den enkelte arkitekts projekteringsfrihed", både når det gjaldt tilpasning i landskabet og i materialevalget. Kunne man ikke holde tanken om beton ud, var der altid mulighed for en skalmur "såfremt det er et stærkt udtalt ønske".[60]

Skrøbelev skole, Langeland, opført ca. 1955. Ning de Coninck-Smith.

[58] Citat i *Dpa–bladet* nr. 10 (1967) s. 28.
[59] *Dpa–bladet* nr. 3 (1965) interview med Erhard Jacobsen og Ellen Strange Pedersen, s. 13 og s. 31.
[60] *Rationelt skolebyggeri på Fyn. Et oplæg til det fynske skolebyggeris rationalisering udarbejdet af 12 fynske arkitektfirmaer i kontakt med amtsskolekonsulenterne og produktivitetsudvalget* (Marts 1963) s. 25.

Opsamling

I dette bidrag til diskussionen om velfærdsstaten eksperter er arkitekterne skildret som vigtige formgivere af velfærdsstaten – både rent fysisk og mentalt. Næranalysen af den del af Johannes Folke Olsens tegnestues arbejde, som vedrørte skolebyggeriet i perioden fra 1944 - 1974, viste os arkitekterne på konstant udkig efter nye opgaver – samtidig med at de havde egne interesser i at forme dem efter tidens nyeste indsigter i skolen og i børn og deres individuelle udvikling. Viden og indsigter, som de hentede gennem læsning af rapporter og fagblade men også ved deltagelse i møder og rejser i ind- og udland, især England.

Undersøgelsen viser også, at der var grænser for eksperimenterne. Sognerødder og lærere var ikke altid med på noderne, økonomi og materialemangel i 1950'erne og 1960'ernes begrænsede byggekvoter var konstante udfordringer. Det gik langsomt med at få skolerne fra tegnebrættet og ud på de bare marker, omvendt genererede den pressede situation nye ideer, først og fremmest puljeløsningen og yderligere rationaliseringer af byggeriet. Også her spillede udenlandske erfaringer en vigtig rolle, både fra England og USA.

Velfærdsstaten havde sine eksperter – men den skabte dem også. Regler og bureaukrati krævede uddannede folk – en lokal bygmester slog ikke længere til. Det gav ingeniører og arkitekterne i mindre firmaer, som Johannes Folke Olsens, mange arbejdsopgaver, og herigennem mulighed for at placere sig som helt selvfølgelige formgivere, når det drejede sig om institutionsbyggeriet i velfærdsstatens opbygningsfase i 1950'erne og 1960'erne. Industrialiseringen af byggeriet skubbede et nyt led ind, entreprenørerne, mens håndværket røg længere ned ad stigen. Kun arkitekter, som formåede at omstille sig til de nye tider, overlevede. Det gjaldt Folke Olsens tegnestue, som tilmed deltog yderst aktivt i rationaliseringen og industrialisering af skolebyggeriet.

De mange centralskoler med deres tilbygninger, som stadig kan ses i det sydfynske, vidner om en tid, hvor skolen på den ene side kæmpede sig frem til en mere central placering i barndommen på landet, end den havde haft i tidligere generationer, samtidig med at den over én generation blev en selvfølgelighed. Så selvfølgelig blev den, at skolebyggeriet gik fra at være en prestigesag til en ekspeditionssag, som (næsten) ikke kunne ordnes hurtigt nok. Det ses i arkitekturen, det klassiske håndværk i røde sten, detaljer og balustre erstattedes af enkle facader i beton og glas og huse med flade tage. Det vil nogle begræde. I denne artikel har udgangspunktet derimod været at forklare, hvorfor det gik sådan og vise, at uddannelseseksplosionen i den anden halvdel af det 20. århundrede forudsatte et ændret skolelandskab i helt bogstaveligste forstand, og at arkitekterne deltog aktivt i dets udformning.

KAPITEL 4

Riktade utbildningssatsningar för inhemska minoriteter

Några motiv och kategoriseringsproblem i historisk belysning[*]

David Sjögren

Flera olika elevgrupper har genom historien avskilts från den vanliga undervisningen för att undervisas under särskilda former. De utbildningssatsningar som varit riktade mot dessa grupper har innehållit vissa nödvändiga utgångspunkter. Det har funnits ett, eller flera, skäl till att rikta utbildningssatsningar mot särskilda grupper. Man har också behövt definiera och beskriva den grupps egenskaper som skiljer sig, eller rent av avviker, från mängden (det normala). Slutligen har man också behövt finna, eller trott sig kunna finna, en tillförlitlig metod för att identifiera den grupp som uppfyller den definition eller beskrivning av gruppen som först angivits. Sammantaget kan dessa förutsättningar beskrivas som en *problemidentifieringsprocess*, som föregår realiseringen av riktade utbildningssatsningar. Därefter kan en praktisk urskiljande och avskiljande *selektionsprocess* påbörjas.

Om man för en stund dröjer kvar vid själva problemidentifieringsprocessen har det inte visat sig självklart huruvida det är (eller har varit) möjligt att skilja de ovan beskrivna utgångspunkterna åt. Utgångspunkterna kan mycket väl ha varit symbiotiskt integrerade eller rent av förutsatt varandra. Skäl för att rikta utbildningssatsningar mot en grupp tycks å ena sidan förutsätta att gruppen på något sätt definierats och identifierats. Samtidigt kan, å andra sidan, skäl för att rikta utbildningssatsningar mot ett allmänt undervisningsproblem leda till att en avvikande grupp upptäcks.

De angivna skälen till utbildningssatsningar för elevgrupper med särskilda behov har varierat. Skälen för anstaltsundervisning av så kallade sinnesslöa har varit andra än för exempelvis döva och blindas undervisning. Likaså har behoven av och problemen med en tillförlitlig metod, för att urskilja olika

[*] Texten bygger på mitt avhandlingsprojekt *Den säkra zonen: motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter.* Avhandlingen lades fram den 4 juni 2010 vid Umeå universitet.

grupper varierat. En gemensam princip har dock varit den betydelse som tillmätts upprättandet av en undervisningsmiljö som var anpassad efter den avvikande gruppens natur – såsom den beskrevs. Undervisningsinnehållet och pedagogiken anpassades därför efter målgruppen; sålunda tänkte man sig ett logiskt samband mellan gruppens avvikelser och undervisningsinnehållet samt pedagogiken. Principen för en sådan tanke är inte märkvärdigare än att exempelvis elever med hörselnedsättning undervisas under former där hörseln är av mindre betydelse för att tillgodogöra sig undervisningsinnehållet, än i annan undervisning.[1] Därigenom har också kartläggning och ökad kunskap om allehanda avvikelser varit viktig av minst två skäl. Dels för att avslöja avvikelsens natur för att tillhandahålla en effektiv och ändamålsenlig undervisning och dels för att finna metoder för att kunna identifiera de avvikande.

Att definiera och identifiera de elever som passade för döv- och blindundervisning har, åtminstone rent intuitivt, inte varit problematiskt. Inte heller har den praktiska urskiljnings- och avskiljningsprocessen avseende dessa grupper varit särskilt svår. Svårare har det exempelvis visat sig vara, att med en tillförlitlig metod skilja ut den grupp elever som, med olika namn, klassificerats som svagpresterande. Selektionsprocessen av denna grupp förefaller av olika skäl ha bidragit till att målgruppen förändrades. Ju närmare eleverna hamnade begåvningsutvecklingens stipulerade gränsvärden desto mer avgörande blev andra bedömningskriterier.[2] Gruppen sinnesslöa barn på sinnesslöanstalter bestod till viss del även av elever med relativt höga intelligenskvoter, men som på grund av bristande social anpassning inte ansågs kunna gå i någon annan skolform.[3] Flera studier har visat att socialt avvikande beteenden i många fall spelade en avgörande roll då en del elever placerades i hjälpklass eller särskola.[4] En sådan selektionsgrund var dock i strid med regelverket och förändrade till viss del hjälpklassernas och särskolornas målgrupp.[5] Det fanns alltså en grupp elever i

[1] Utbildningsförhållanden för döva och elever med hörselnedsättning har uppmärksammats i Anita Pärssons avhandling *Dövas utbildning i Sverige 1889–1971* (Göteborg 1997). Pärsson visar dock att dövas utbildning i praktiken kom att anpassas till hörande barns regler och villkor. Undervisnings generella målsättning och innehåll kom att likna den allmänna utbildningens (med viss eftersläpning). Pärsson (1997) s. 79–80, 124, 347, 355–357.

[2] Historikern Judith Areschoug, som har studerat sinnesslövården i Sverige, har exempelvis poängterat att bedömningsgrunderna för intagning på sinnesslöanstalt var flytande. Judith Areschoug, *Det sinnesslöa skolbarnet: undervisning, tvång och medborgarskap 1925–1954* (Linköping 2000) s. 118–119, 222–224.

[3] Areschoug (2000) s. 191–195.

[4] Se även Ulla–Britt Bladini, *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921–1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter* (Göteborg 1990) s. 17; Thom Axelsson, *Rätt elev i rätt klass: skola, begåvning och styrning 1910–1950* (Linköping 2007) s. 84; Magnus Tideman, *I gränslandet mellan grundskola och särskola: intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade* (Halmstad 1998); Björn Gustafsson & Eva Stigebrandt, *Vad kännetecknar undervisning i hjälpklass: en jämförelse mellan undervisningsprocesser i hjälpklass och vanlig klass* (Göteborg 1972) särsk. s. 20.

[5] Gustafsson & Stigebrandt (1972) s. 20. Sociologen Daniel Nilsson Ranta har visat att ett liknande fenomen förekom i de norrbottniska arbetsstugorna. Dessa uppfostrings- och utbild-

dessa undervisningsformer som inte överensstämde med problemidentifieringsprocessens definitioner. Man har exempelvis i USA kunnat se att elever överflyttades till hjälpklass på grund av att de var tvåspråkiga och därför hade svårt att tillgodogöra sig undervisningen i vanliga klasser.[6]

Blickar man ut mot interventioner mot kategorier av individer inom det socialpolitiska området i Sverige återfinns ett likartat mönster. Historikern Sara Hansson påpekar i sin avhandling, om 1950-talets inventeringar och utredningar av den mångskiftande sinnesslövården i Sverige, att dåtidens utredare uppmärksammade en påtaglig klientelblandning på några av landets sinnessjukhus. Vid Källhagens sjukhus i Vänersborg försvårades utredarnas bedömning av de intagna "eftersom många inte motsvarade de formella kriterierna för intagning vid anstalten".[7] Utredarna kunde också konstatera att mycket olika faktorer i de intagnas levnadshistoria hade gett dem diagnosen asocialitet. Det förde i sin tur med sig att möjligheterna till god vård försvårades.[8]

Även historikern Kristina Engvall har funnit liknande klientelblandning bland 1930-talets anstaltsintagna kvinnor på Västra Marks sjukhus i Örebro. Engwall uppmärksammar att den stora variation av typ av asocialitet, brottsrubricering och uppträdande bland patienterna är något förvånande i förhållande till den bild som tecknades av patienterna på normativ nivå. I problemidentifieringsprocessen framträdde kategorin sexuellt opålitliga sinnesslöa kvinnor som den vanligaste och farligaste gruppen. Det var emot dem som samhället skulle skyddas. Men denna kategori överensstämde inte med intagningsorsakerna för patienterna på Västra Marks, enligt Engwall. I själva verket var de sexuellt opålitliga i minoritet.[9] Engwall diskuterar också vad diskrepansen kan tänkas bero på. Hon framhåller två orsaker: dels ekonomiska motiv att ta hand om kvinnor vilka ansågs vara en belastning för fattigvården och dels att talet om den sexuella opålitligheten visade sig vara effektiv som argument för att övertyga om behovet av åtgärder.[10] När väl problemgruppen var identifierad och beskriven, och de socialpolitiska syftena med anstalterna var formulerade, så stod socialpolitiska aktörer på olika nivåer med ett em-

---

ningsinrättningar tillkom för att hjälpa nödställda barn från fattiga familjer till skola och omvårdnad, men målgruppen försköts efterhand till att också inbegripa barn med olika sorters skol- och anpassningssvårigheter. Daniel Nilsson Ranta, *Tillförordnade behovstagare: om aktörer, mål och definitionsprocesser*, opublicerad uppsats presenterat på konferens i Umeå 1/10 2010. Uppsatsen finns tillgänglig på: <http://www.skeptron.uu.se/utbhist/norrland/nilsson–ranta–paper.pdf>, 14/10 2010.

[6] Lloyd M. Dunn, "Special education for the mildly retarded: is much of it justifiable?" i *Exceptional children* 35 (1968) s. 5–22.

[7] Sara Hansson, *I den goda vårdens namn: sinnesslövård i 1950–talets Sverige* (Uppsala 2007) s. 119.

[8] Hansson (2007) s. 118–120. Kritiken mot klientelblandning tog sig även uttryck som en kritik mot statliga anstalter *per se*.

[9] Kristina Engwall, *"Asociala och imbecilla": kvinnorna på Västra Marks 1913–1967* (Örebro 2000) s. 73–87, särsk. s. 73, 85–86. Se även Maija Runcis, *Steriliseringar i folkhemmet* (Stockholm 1998) s. 133–134.

[10] Engwall (2000) s. 86–87.

bryo till en institution som delvis sökte sin egen målgrupp. Den som har en hammare i handen söker efter spikar att slå i väggen.

Till de orsaker som Engwall diskuterar i sin avhandling kan också anföras att forskningslitteraturen i viss mån har påpekat att sorteringen i hög grad kom att genomföras av beslutsfattare på lokal nivå, vilket måhända kan förklara olikartade resultat.[11] Klientelblandningen skulle i så fall ha vad man kan kalla institutionell eller byråkratisk förklaring, eftersom selektionsprocessen är personellt skild från problemidentifieringsprocessen.[12]

Syfte och problemformulering

I det ovan förda resonemanget har jag medvetet rört mig över ett vidsträckt forskningsfält. Mycket kan naturligtvis tilläggas, men fullständighet har inte varit den primära målsättningen. Snarare har jag velat illustrera och sammanföra likartade forskningsiakttagelser för att fokusera vad som förefaller vara ett generellt fenomen inom social- och utbildningspolitisk verksamhet som riktar sig mot särskilda grupper. Problemet rör hur man skall förstå och förklara varför målgruppen för en särskild insats förändras när man rör sig från problemidentifikation till selektion. Jag skall emellertid inte så mycket försöka besvara denna fråga i föreliggande artikel, utan snarare försöka överföra och tillämpa det generella draget till ett annat forskningsobjekt. Det som kommer att undersökas är hur problemidentifierings- och selektionsprocessen av renskötande samer och resande i utbildningspolitiska spörsmål visar överensstämmelse med andra typer av social- och utbildningspolitiska satsningar mot andra grupper. Därigenom är det min förhoppning att tillföra något till diskussionen om hur etniska kategorier definieras och omdefinieras genom social- och utbildningspolitisk verksamhet. Dessa grupper har även i liten grad uppmärksammats i utbildningshistorisk forskning. Denna text skall visa några empiriska exempel på hur riktade, och särskiljande utbildningssatsningar har diskuterats och genomförts i undervisning av samer och tattare i Sverige under 1900-talets första hälft.[13]

---

[11] Axelsson (2007) s. 84; Tideman (1998) s. 108–112.

[12] Mot detta kan möjligen anföras att aktörer som arbetar med selektionsprocessen rimligen själva måste ha en föreställning om problemets natur, den tänkta målgruppen och verksamhetens syften. Den fråga som då infinner sig är om dessa aktörer övertar det betraktelsesätt som först formulerades eller frambringar egna.

[13] När det gäller de två senare grupperna brukar man tala om romer eller resandefolk. Jag kommer här dock använda de termer som de har använts historiskt. Skälet är att begreppet romer idag har en vidare innebörd och omfattar flera zigenska grupper från olika länder, än vad ordet zigenare historiskt har refererat till. Begreppet resande har däremot en snävare innebörd än vad begreppet tattare har. Kort sagt refererar inte de nutida, mer korrekta, ordvalen till exakt samma grupp människor. För vidare diskussion se Sjögren (2010) s. 21–24; David Sjögren "Några etiska överväganden beträffande etniska minoriteter i historisk forskning" i Åsa Bergenheim (red.), *Forska rätt: texter om etik och historisk forskning* (Umeå 2007) s. 67–73.

Den säkra zonen

Utbildningsreformer som har anspråk på att göra utbildning tillgänglig för alla oavsett klass, kön eller etnisk tillhörighet, medför på samma gång en praktik för att urskilja grupper som inte passar in i det tänkta utbildningssystemet och det framtida samhället. Läroplansforskaren Thomas S Popkewitz menar i *Cosmopoliantanism and the Age of School Reform* att amerikanska utbildningsreformer från 1800-talets slut fram till idag har innehållit en teori om att genom utbildning skapa rationella, upplysta medborgare (Cosmopoliantanism).[14] Genom utbildning i samhällsorienterande ämnen tänker sig utbildningsreformatorer att elever skall uppleva att de är världsmedborgare, där alla delar universella värderingar av rationalitet, förnuft och moral.[15] Utbildningsreformer av detta slag har ett universellt anspråk i en annan betydelse: de vill nå alla samhällsgrupper. Den inkluderande ambitionen har dock en annan sida, nämligen utpekandet av grupper som är ett hot för det framtida samhället. Med vetenskaplig hjälp tillhandahölls metoder för att urskilja befolkningsgrupper som innebar en fara för samhället och därefter utarbetades särskilda utbildningsprogram och utbildningsmiljöer för att undervisa dessa grupper.

Om man får tro forskningslitteraturen, verkar det finnas likheter mellan de svenska och de amerikanska utbildningsreformerna. Även i Sverige har det betonats att utbildningsreformer hade en universell ambition och betonat rationalitet och förnuft, även om man i litteraturen har använt andra begrepp.[16] Anledningen till detta är antagligen främst att inspirationskällorna i den amerikanska och den svenska kontexten har varit desamma, nämligen positivism och progressiv reformpedagogik. I Sverige har man inte lika tydligt betonat progressivismens uteslutande, utpekande och särskiljande återverkning.[17]

Sett ur ett internationellt perspektiv kan det noteras att hot, räddning och förändring flätades samman i den socialpolitiska reformism som kännetecknade inte bara det svenska samhället decennierna kring sekelskiftet 1900, utan även andra Västeuropeiska länder, USA och Kanada.[18] Problembeskrivningen av de faror som hotade samhällena var likartad. Ett särskilt problemområde i de nordamerikanska länderna utgjorde the Indian dilemma, vilket var samlingsnamnet för ett stort antal frågor som hängde samman med hur staten skulle förhålla sig till den inhemska minoritetsbefolkningen.[19] Även

[14] Thomas S Popkewitz, *Cosmopoliantanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child* (Ney York 2008) s. 7–10.
[15] Ibid., s. 11.
[16] Se t.ex. Thomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900–talet* (Uppsala 1986) s. 36–40, 387–388; Ulf P Lundgren, *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori* (Stockholm 1989) s. 73–90.
[17] Begreppet progressivism har många betydelser. Här åsyftas utbildningsreformer som klart betonar utbildnings nytta i förhållande till samhällets utveckling.
[18] Popkewitz (2008).
[19] Jon Reyhner och Jeanne Eder, *American Indian education: a history* (Oklahoma, 2000) s. 85–107; David Wallace Adams, *Education for extinction: American Indians and the boarding school experience 1875–1928* (Kansas 1995) s. 5–27.

katolska immigranter från Östeuropa utpekades som ett särskilt hot emot den amerikanska demokratin och den amerikanska livsstilen i början av 1900-talet. Särskilt riktade utbildningssatsningar mot dessa grupper debatterades och genomfördes.[20] Motsvarande problemområde fanns i de nordiska länderna och rörde här bland andra samer, tattare, zigenare och tornedalingar.[21] Gemensamt för många Västeuropeiska länder var att ett särskiljande utbildningssystem organiserades efter dessa hotbildsbeskrivningar.

De föreställda hoten var inbäddade i det socialpolitiska reformprogram som kännetecknade slutet av 1800-talets och början av 1900-talets politiska liv. Det var inte möjligt att tala om den goda medborgaren och det framtida samhället, utan att samtidigt peka ut faror och definiera grupper i samhället som utgjorde ett potentiellt hot mot samhället.[22] Den överhängande frågan var hur samhället skulle balansera säker uniformitet mot hotande, farliga kulturella och etniska olikheter. Vilka avvikande föreställningar, kulturella yttringar, seder, klädesval, kunskaper kunde bedömas vara säkra, oskyldiga och tolererbara; och vilka var för farliga, för avvikande och för subversiva för majoritetens värderingar och samhällets välmåga? Hur skulle samhället bemöta och neutralisera de avvikelser eller kulturella influenser som var farliga?

Dessa frågor sammanfattar de problem som dåtidens politiker ställdes inför och som formulerades på normativ nivå. Oavsett om dessa problem fick sina olika lösningar beroende på vilket land eller vilken minoritetsgrupp som diskuteras, så menar jag att de kan återföras till *ett* gemensamt tankemönster, inom vilket diskussionen rörde sig. Detta tankemönster vill jag metaforiskt benämna *den säkra zonen*. Ett centralt drag i detta sätt att tänka var en dikotomisering av minoritetsbarnens livsförhållanden mellan *farligt* och *säkert*. Inom den säkra zonen var eleverna skyddade från de faror som hotade dem, antingen från deras ursprungskultur eller från det omgivande samhället. Utbildningspolitiska aktörer förefaller vara upptagna av tanken skapa en miljö, en utbildningsinstitution, som i första hand avskärmade barnen från oönskad kulturell och social påverkan. Utbildningsinstitutionen betraktades som en miljö där oönskade influenser och kulturella yttringar kunde kontrolleras och hållas borta. Metaforen den säkra zonen är ett sätt att förstå vitt skilda målsättningar i utbildningspolitiken för nationella minoriteter.

Diskussioner och genomförande av internat för tattare och zigenare, nomadskola för nomadiserande samebarn, arbetsstugor i Tornedalen är alla exempel på sätt att skapa en säker zon och hantera de problem som uppstod när en sådan zon skulle realiseras. Nomadskolans säkra zon innebar ett sätt att skapa en institution som var säker från den svenska kulturen, medan diskussionerna med att inrätta internat för zigenares barn innebar att inrätta en

[20] Michael Olneck "Americanization and the education of immigrants, 1900–1925: an analysis of symbolic action" i *American journal of education* 97:4, s. 398–423, särsk. s. 407–410.
[21] Noterbart är att särskild undervisning av zigenare har funnits i andra europeiska länder.
[22] Popkewitz (2008) s. 6, 35–39, 55–57.

säker zon som både skyddade svenska barn från zigenarna och skyddade zigenarbarnen från föräldrarnas dåliga inflytande. Den amerikanske historikern David Adams, som har undersökt internat för amerikanska indianer, har beskrivit myndigheternas problem och ansträngningar för att skapa en säker miljö, skyddad från föräldrarnas dåliga inflytande på följande sätt:

> Relocating school buildings, erecting higher fences, and abolishing vacation would never succeed in entirely eliminating the insidious influences of reservation life. Savagery, it seemed, was in the air. Like a mysterious, invisible vapor, it seeped into the classrooms and dormitories, clouding and intoxicating the minds of the children within.[23]

Tanken att skydda barnen från deras ursprungskultur återfinns alltså även i Sverige under 1930- och 1940-talen då internatskolor för zigenarbarn diskuterades på allvar. Även i den diskussionen restes frågan: Hur skapar man en miljö som är skyddad från den förgiftande atmosfär som det zigenska lägerlivet vållade? Liknande tankegång kan skönjas i motiven bakom Tornedalens statsskolor och arbetsstugor. Historikern Lars Elenius menar att de främsta motiven bakom upprättandet av statsskolor och arbetsstugor i Tornedalen var att motverka den hotande fennomanska nationalismen, den finska kulturens och det finska språkets utbredning samt att neutralisera laestadianerna.[24] En zon, säker från dessa faror upprättades med hjälp av nya utbildningsinstitutioner.

Genom upprättandet av utbildningsinstitutioner för minoritetselever skapades, och skapas fortfarande, miljöer som uppfattas vara skyddade från hot. Men detta ansågs inte tillräckligt för att rädda eleverna från ett eländigt liv eller att på sikt skydda samhället. Eleverna måste förändras: läras nytt språk, nya seder, klä sig korrekt, läras värdera arbete, god moral och kristna värderingar. Kort sagt: undervisningsinnehållet måste göras säkert.

Upprättandet av den säkra zonen avser därför även vad för slags undervisningsinnehåll i minoritetsbarns utbildning som ansågs vara säkert för eleverna och för samhället. Vad kunde läras ut om minoritetskulturen utan att innehållet var för farligt eller utmanande för majoritetskulturens värderingar? Vilka kulturella uttryck och seder kunde tillåtas? I den svenska nomadskolan förekom undervisning på svenska och i viss mån svensk geografi och historia, trots att skolans uttalade målsättning var att skydda nomaderna från den svenska kulturen. Många andra grundläggande ämnen och lärostoff som fanns i den svenska folkskolan rensades dock bort från nomadskolan. Anledningen var, enligt min tolkning, att detta lärostoff var farligt för den samiska kulturen; annat undervisningsinnehåll betraktades som ofarligt.

---

[23] Adams (1995) s. 35.
[24] Lars Elenius, *Både finsk och svensk: modernisering, nationalism och språkförändring I Tornedalen 1850–1939* (Umeå 2001), t.ex. s. 241.

Kartan och verkligheten: metoder för selektion i praktiken

Selektionsprinciper i nomadskolan

En avgörande förutsättning för att skapa en säker utbildningsmiljö är att kunna välja ut rätt elevkategori som skall undervisas där. Det är påtagligt att det tidiga 1900-talets utbildningsreformatorer av det samiska undervisningssystemet, tänkte sig att det var omöjligt att skapa en säker utbildning om elevkategorin var heterogen. Barn med orätt livshållning skulle påverka de andra.

Inför 1913 års riksdag framlades en proposition vilken beskrev grundtankarna för en omorganisation av samernas undervisning, den så kallade nomadskolan. I den kommande undervisningen riktades, så gott som uteslutande, hänsyn mot de nomadiserande samebarnen, varför förslaget byggde på en sortering av den samiska befolkningen.

> En grundläggande princip är, såsom jag [ecklesiastikministern Fridtjuv Berg] redan antytt, ett genomfört, särskiljande av flyttlappars och bofastas barn vid undervisningen. […] Undantag från denna grundprincip göres i det föreliggande förslaget endast i fråga om barn av sådana lappar, som antingen blott äro på väg att övergiva nomadlivet eller ock tämligen nyss övergått till bofast levnadssätt. Denna kategori av lappar står nära de egentliga nomaderna, och det har ansetts, att barnens återgång till nomadlivet kunde i någon mån underlättas genom samundervisning med nomadernas barn.[25]

Särskiljandet av en viss del av den samiska befolkningen till en särskild skola, hade sin grund i viljan att bevara den nomadiserande fjällsamiska befolkningen vid deras levnadssätt och sin näring. Ett viktigt argument för en särskild skolform för nomadiserande fjällsamer, var att en sådan skulle kunna motverka den samiska befolkningens tendens till att lämna sitt traditionella levnadssätt.[26] Nomadskolan var, bland annat av detta skäl, ambulerande, vilket innebar att en lärare följde med samerna under deras vandringar. Denna skolform som pågick under barnens tre första skolår var uttryckligen en anpassning efter de nomadiserande fjällsamernas levnadssätt. Även undervisningsinnehållet sades vara anpassat efter det samiska levnadssättet. De nomadiserande fjällsamernas undervisning utreddes tämligen grundligt en kort tid efter kåtaskolans införande, nämligen år 1915–1916 och i 1919 års Lappkommitté.[27] Båda dessa utredningar byggde på liknande principer som antytts ovan.

Omedelbart efter nomadskolans införande år 1913 uppstod praktiska problem när det gällde att urskilja vilka elever som skulle gå i nomadskolan. Ett problem var att uppgiften att sortera den samiska befolkningen hade genom

[25] Kungl. Maj:ts proposition 1913, nr. 97, s. 14–15.
[26] Ibid. s. 10–13.
[27] Ecklesiastikdepartementet, konseljakt 1916, 23/9 nr. 22; SOU 1923:52.

1913 års nomadskolstadga hamnat på de lokala skolrådens bord.[28] Skoldistrikten i Lappmarken var sedan länge i en ekonomiskt betungande situation, där kostnaderna för skolväsendet vida översteg riksgenomsnittet, samtidigt som kommunernas ekonomiska bärkraft var påtagligt lägre än genomsnittet.[29] Innan nomadskolreformen hade staten och frivilla organisationer bekostat samernas undervisning. De nomadiserande samernas undervisning bekostades även fortsättningsvis av staten, men de bofasta samerna hamnade under de lokala skolrådens ansvarsområde – med tillhörande utgifter. Ur ekonomsikt hänseende var nomadskolreformen att lägga sten på börda för lappmarkens skoldistrikt. Det fanns sålunda ett ekonomiskt incitament till att bokföra samer som i stadgans mening inte tillhörde den nomadiserande kategorin till nomadskolan. Detta förhållande uppmärksammades också av en utredning som initierades strax efter nomadskolans tillkomst.[30]

Andra faktorer gjorde också att skolråden gjorde undantag mot principen om boendeform. I Arjeplog upptogs samer som övergått från nomadliv till bofast levnadssätt men, enligt skolrådet i Arjeplog, behållit samiskt språk och samiska seder i förteckningen över flyttlappar, medan sådana som blivit så försvenskade att de betraktades som bofasta uteslöts.[31] I Jukkasjärvi församling förefaller principen fallenhet och uppfostran för renskötsel ha gått före formell rasbeteckning när det gällde att sortera bland de samiska barnen. Folkskolinspektören i detta distrikt gav ett exempel där han menade att undantag måste göras från principen bofasthet och nomadliv som grund för sortering:

> I fasta nomadskolan i Idivuoma tilläts en gosse åtnjuta undervisning som flyttlappars barn. Hans far var bonde (finne), modern lappska. Morfadern, en renägande lapp, hade uppfostrat gossen från tidiga år, och denne visade håg för renskötsel och fallenhet för lappliv. I kyrkoboksföringen […] är gossen finne liksom fadern, och skulle alltså uppfostras med bofasta barn. Det synes mig riktigare, att: ett fall som detta mera se till fallenhet och uppfostran än till formell rasbeteckning.[32]

Efter år 1916 flyttades uppgiften att avgöra samebarns skolform från skolråden till en nyinrättad myndighet – nomadskolinspektören. En anledning till att samla nomadiserande fjällsamers undervisning inom en myndighet var bland annat skolrådens sätt att göra urval bland den samiska befolkningen till nomadskolan. Fel sorts barn i nomadskolan ansågs äventyra målsättningen att

[28] SFS 1913: 287 § 44.
[29] Olof Wallin, *Utredning och förslag angående ordnandet av folkskoleväsendet i lappmarksförsamlingar med icke finsktalande befolkning*, 1915, i Ecklesiastikdepartementets konseljakt 1919, 11/3 nr. 23.
[30] Ecklesiastikdepartementet, konseljakt 1916, 23/9 nr. 22, "De sakkunnigas förslag till ändringar i reglementet för lappmarks ecklesiastikverk", s. 55–57.
[31] Erik Nordberg, "Arjeplogs lappskola" i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 89–90 (Stockholm 1955) s. 389–390.
[32] Ecklesiastikdepartementet, konseljakt 1916, 23/9 nr. 22, yttrande av folkskolinspektören i Norrbottens norra inspektionsområden den 25/7 1915.

skydda barnen från den omgivande kulturen. Blotta misstanken om slapphänthet i denna fråga var en riskfaktor för den säkra zonen. Från 1916 räknades barn till samer som själva, eller genom anställda, arbetade med skötsel av fjällrenar till kategorin nomadskolelever. Det kunde alltså även röra sig om personer som i övrigt betraktades som bofasta.[33]

I Arjeplogs nomadskoldistrikt kom dock skogssamerna att räknas till de nomadiserande när det gällde skolfrågor.[34] Anledningen till detta undantag hade att göra med flera skrivelser från Arjeplogs skolrådsordförande, kyrkoherden Carl Axel Calleberg, till domkapitlet i Luleå och ecklesiastikdepartementet under slutet av 1910-talet. I dessa skrivelser önskades bland annat att bofasta lappars barn skulle få beredas plats i nomadskolan.[35] Skolrådet framhöll att sameundervisningens omorganisation hade inneburit påtaglig försämrade undervisningsmöjligheter för de bofasta samerna i skoldistriktet. Undervisningsutrymme kunde utan problem frigöras i det väl tilltagna skolhuset som var avsedd för nomadiserande samebarn. Framställningen vann gehör och intagning beviljades för kategorin bofasta samers barn under förutsättning att platserna inte var upptagna av nomadiserande samebarn.

Det förfaller som om gränserna mellan bofasta barn och nomadiserande fjällsamiska barn var svåra att dra även efter att sorteringen gjordes av nomadskolinspektören. Möjligen kunde man tro att om urvalsprinciperna enbart sköttes av en person, skulle godtycke och olikartade tillvägagångssätt mellan olika skoldistrikt försvinna. Så förefaller det dock ha varit. Snarare möjliggjordes en flexiblare sorteringsprincip i och med att enbart en person skötte urvalet, eftersom mycket tyder på att nomadskolinspektören hade personlig kännedom om alla elever i nomadskolan.[36] Han kände även till familjeförhållandena och deras sysselsättning. Detta framträder tydligt mot slutet av 1930-talet och början av 1940-talet. Nedanstående figur visar antalet barn i nomadskolan som var icke-nomader, men som hade samiska föräldrar.

Tabell 1. Antal barn i nomadskola av icke-nomader, men vilkas föräldrar var samer.

År	*1938*	*1940*	*1942*	*1944*	*1946*
Antal barn totalt	413	435	434	425	427
Antal icke-nomader	61	66	83	88	141
Andelen icke-nomader	14,8 %	15,2 %	19,1 %	20,7 %	33,0 %

Källa: Nomadskolinspektörens årsberättelser, åren 1938–1939, 1940–1941, 1942–1943, 1944–1945 och 1945–1946, D IV, Rikets nomadskolors arkiv, Härnösands landsarkiv (HLA)

[33] Ecklesiastikdepartementet, konseljakt 1916, 23/9 nr. 22, "De sakkunnigas förslag till ändringar i reglementet för lappmarks ecklesiastikverk", s. 71; SFS 1916:463.
[34] *Handlingar rörande prästmötet i Luleå 16–18 augusti 1921*, s. 96–97.
[35] Ecklesiastikdepartementet konseljer, 1919, 11/3 nr. 23.
[36] I själva verket var det Länsstyrelsen som beslutade om ett barn skulle gå i folkskola eller nomadskola. Men Länsstyrelsen följde så gott som uteslutande nomadskolinspektörens rekommendation i frågan.

Tabellen visar en tämligen kraftig ökning av andelen icke-nomader i nomadskolan i slutet av 1930-talet. Förändringen kan inte förklaras med att reglerna för intagning till nomadskolan hade förändrats. I den reviderade stadgan från år 1938 har exakt samma ordalydelse vad gäller vilka elever som skall gå i nomadskola som 1916 års stadga. Nomadskolinspektören ger en förklaring till att den höga andelen icke-nomadiserande elever i vissa skoldistrikt:

> I lappboplatserna i Jämtland är det så, att där bor nomader och icke nomader i samma boplats och alla leva så gott som alla under samma livsbetingelser i övrigt. De känna sig höra ihop och det skulle vara orätt om barnen ifrån dessa lappläger ej skulle få gå i samma skola.[37]

Den successiva ökningen av andelen icke-nomader kan dock inte förklaras genom nomadskolinspektörens ställningstagande vad gällde samerna i Jämtland. Det är snarare andra skoldistrikt än det jämtländska som ökningen är som kraftigast. Man bör dock notera att nomadskolinspektörens påstående tyder på ett visst hänsynstagande till den samiska befolkningen. Ökningen av antalet icke-nomadiserade barn i nomadskolan kan möjligen förklaras med förändrade levnadsförhållanden bland den samiska befolkningen, vilket gjorde att kravet på en nomadiserande livsföring i praktiken övergavs.

Sammanfattningsvis kan urvalet av elever till nomadskolan sägas röra sig bort ifrån den beskrivning av elevkategorin som nomadskolreformen föreskrev. Man kan fråga sig varför. Antagligen berodde det delvis på praktiska problem när urvalet skulle genomföras i praktiken, eftersom många barn befann sig i gränszonen mellan bofast liv och nomadiserande. Viktigare är nog ändå att motiven till nomadskolan påverkade urvalet och definitionen av vilka elever som borde gå i en särskild skolform. De elever som bäst förutsättningar att bevara det traditionella samiska livsföringen valdes ut från den sammantagna samiska populationen.

Tattare i problembeskrivnings- och selektionsprocessen

Vid samma tid som en ny riktad utbildningssatsning organiserades för nomadiserande fjällsamer så utreddes behovet av särskilda undervisningssatsningar för tre andra inhemska etniska befolkningsgrupper i Sverige, nämligen undervisning av tornedalsfinnar och så kallade tattare och zigenare. När det gällde undervisningen i finsktalande delar av Norrbottens län var dock avsikten inte att skapa ett skolväsen för finsktalande, som var skiljt från den övriga folkskolan. Snarare handlade det om att utveckla och förstärka den skol- och undervisningsorganisation som redan fanns och göra den likvärdig med skolan i andra delar av landet.[38]

---

[37] Nomadskolinspektörens årsberättelser, åren 1938–1939, D IV, Rikets nomadskolors arkiv, HLA.

[38] *Betänkande och förslag rörande folkskoleväsendet i de finsktalade delarna av Norrbottens län* (Stockholm 1921); Elenius (2001) s. 301.

Däremot diskuterades det om barn till tattare borde skiljas från sina föräldrar och jämnåriga svenskar för att uppfostras och undervisas vid särskilda uppfostringsanstalter. Tattarnas levnadssätt hade uppmärksammats i press, och i riksdagen sedan slutet av 1800-talet. [39] De vuxna tattarnas levnadssätt ansågs påverka barnen som riskerade att bli vanartade på grund av föräldrarnas skadliga inverkan. Den mest framträdande uppfattningen före första världskriget var dock att inte vidta en särskild behandling av tattare och zigenares barn. Dessa borde istället, liksom andra vanartade barn, omfattas av regelverket angående vanartade och i sedligt avseende försummade barns behandling. En motivering till detta ställningstagande grundade sig på föreställningen att i dessa barns natur låg en så djupt rotad benägenhet för ett kringströvande liv, att barnen själva kunde fara illa om de omhändertogs på särskilda anstalter.[40] Man ansåg att de egenskaper som var påverkade av miljö och uppväxtförhållanden kunde förändras genom uppfostran och utbildning, vilket barnen själva egentligen var villiga till. Men att förhindra deras nedärvda lust att vandra kunde inte påverkas genom uppfostran och därför var tvångsomhändertagande skadligt mot barnens natur.[41] Det förordas istället insatser som inriktas på att göra tattarna bofasta på sikt och genom lagstiftning förhindra lösdriveri.

Efter första världskriget förändras debatten. Istället för att hjälpa tattares och zigenares barn för deras egen skull, sattes samhället och nationen skydd i första rum. I en motion i 1921 års riksdag talades det om samhällets befriande från zigenare och andra tattare:

> man måste även se detta spörsmål från rashygienisk synpunkt, om man tar sikte på en nations framtida lycka. Se t.ex. hur Amerika obönhörligt avvisar från landstigning sådana invandrare, som genom blodsblandning kunna försvaga eller rent av förgifta folkstammen.[42]

Skyddsåtgärder mot dessa grupper ansågs vara lika berättigade som karantän mot smittkoppor och kolera. Barnen borde därför placeras på fostringsanstalt för att bli goda människor; misslyckades detta så skulle de placeras på arbetsinrättningar, ansåg motionären.[43]

---

[39] Andra kammaren, motioner 1897, nr. 70; Kommittébetänkande nr. II 1900 *Betänkande och förslag angående vanartade och i sedligt afseende försummade barns behandling*, s. 110–117; kyrkoherde Kronvalls skrivelse 1911 och häradshövding Kronlunds skrivelse 1917 i SOU 1923:2, s. 336; Andra kammaren, motioner 1921, nr 234; Andra kammaren, protokoll 1921, nr. 17 s. 133–140; Andra kammarens andra tillfälliga utskott nr. 2, 1921.

[40] Kommittébetänkande nr. II 1900 *Betänkande och förslag angående vanartade och i sedligt afseende försummade barns behandling*, s. 115.

[41] Kyrkoherde Kronvalls skrivelse 1911 och häradshövding Kronlunds skrivelse 1917 i SOU 1923:2 s. 336.

[42] Andra kammaren motioner, 1921 nr. 234; jämför Arthur Thesleff, "Zigenare och tattare" i Herman Lundborgs *Rasfrågor i modern belysning: Populär handledning under medverkan av fackmän* (Stockholm 1919) s. 73–83.

[43] Andra kammaren, motioner 1921 nr 234.

Även om språkbruket i motionen från 1921 års riksdag inte var representativ för alla åtgärdsförslag mot tattare, fanns det en bred uppslutning för statligt organiserade uppfostringsinrättningar. Socialstyrelsen skrev 1940 i *Sociala meddelanden*:

> Det är allbekant, att tattarnas andel i kriminalitet och lösdriveri vida överstiger deras andel i befolkningstalet. Dråp, knivskärning och andra våldsbrott av tattare förekommer allt som oftast. […] En stor del av tattarna äro intellektuellt undermåliga och många av dem äro hemfallna åt alkoholmissbruk. Åtgärder för att åstadkomma en social anpassning av dessa individer äro merendels fruktlösa, därför att deras förhållande till andra människor i stor utsträckning bestämmes av deras släktmentalitet och de ofta sakna psykologiska förutsättningar för en anpassning till gängse moralbildning och uppförandenormer. Både biologiskt och socialt utgöra de genomgående en belastningsfaktor för det svenska samhället.[44]

Mot bakgrund av dessa problembeskrivningar gjordes flera försök att samla in information om tattarnas antal och levnadsförhållanden, jämte förslag på åtgärder. Den avgörande frågan, visade det sig, blev att finna en metod för identifiering av gruppen som överensstämde med problembeskrivningen. Först därefter var det möjligt att rikta social- och utbildningspolitiska satsningar mot gruppen. Här undersöks de två stora informationsinsamlingarna 1922–1923 och 1943–1944 som båda gjordes på statligt initiativ.[45]

Hur frågan undersöktes

I samband med att fattigvårdslagstiftningskommittén slutförde sitt arbete med att revidera lösdriverilagstiftningen, stod det klart att kommitténs insamlade uppgifter om lösdriveriets omfattning var inaktuella.[46] Kommittén hade tillsats 1908 och de uppgifter som kommittén hade var insamlade 1912. I början av 1920-talet, när arbetet skulle slutföras, var konjunkturen sviktande till följd av efterkrigsdepressionen. Det fanns skäl att misstänka att de insamlade uppgifterna var inaktuella i efterkrigssverige. Trots dåliga ekonomiska tider omkring 1920 tydde en del på att antalet behandlade enligt lösdriverila-

[44] *Sociala meddelanden* 10b (1940) s. 807. Även citerat av Axelsson (2007) s. 152.
[45] Sammantaget gjorde fyra insamlingar av tattarnas antal, deras särdrag och levnadssätt. Den första insamlingen var en undersökning som gjordes av fattigvårdslagstiftningskommittén 1922–1923, den andra 1935 var remissvar från tio län och några departement efter en skrivelse gjord av statens inspektör för fattig– och barnavård (von Kock). Den tredje var en antropologisk undersökning gjord 1942 av professor Gunnar Dahlberg och den fjärde 1943–1944 en inventering gjord av Socialstyrelsen. Därutöver gjordes det flera vetenskapliga undersökningar som belyste tattarnas levnadsförhållanden och härkomst. Några av dem byggde sina studier på eget insamlat material.
[46] Skrivelse från Fattigvårdslagstiftningskommittén till Chefen för kungl. Socialdepartementet den 30/1 1922, Fattigvårdslagstiftningskommittén (YK 213), vol. A1, RA.

gen hade minskat sedan 1900-talets början.[47] En ny undersökning ansågs nödvändig vid en revidering av lagstiftningen. Vid lösdriverifrågans beredande ville man också få "klarhet rörande de vägar, på vilka man bör inslå, då det gäller att ingripa mot tattarnas och zigenarnas landstrykeri och samhällsvådliga levnadssätt", och av det skälet genomfördes en undersökning om dessa gruppers ungefärliga antal, sysselsättning och levnadsförhållanden.[48]

I september 1942 fick Socialstyrelsen i uppdrag av Kungl. Maj:t att genomföra en landsomfattande inventering av tattare och zigenare.[49] Det var den mest vidlyftiga undersökningen av tattare och genomfördes av Socialstyrelsen 1944. Uppdraget specificerades inte närmare. Styrelsen ansåg dock att uppdraget sträckte sig långt över att enbart fastställa gruppernas antal och spridning inom landet. Undersökningen hade påkallats av lokala myndigheter, centrala ämbetsverk, länsstyrelser och av pressen, vilket gjorde att undersökningens omfattning borde ta hänsyn till zigenarnas och tattarnas totala livssituation och deras förhållande till samhället.[50] Socialstyrelsen ansåg att en undersökning skulle syfta till:

> att ge ett begrepp om omfattningen av de sociala spörsmål, som kunna yppa sig beträffande tattare och zigenare i deras egenskap av specifika befolkningselement; uppdraget kan icke omtolkas att gälla en inventering av överhuvudtaget antalet individer, som genom asocialitet eller som genom sitt levnadssätt i allmänhet vålla olägenheter för den övriga befolkningen och för samhället. Vare sig tattarna från övriga invånare avvikande livsförsel går tillbaka till en ursprunglig skillnad i ras och kultur eller enbart härleder sig från sociala och ekonomiska miljöfaktorer, synes det icke heller kunna bestridas, att man har att göra med en speciell befolkningsgrupp.[51]

Socialstyrelsens målsättning kan i viss mån betraktas som att man tog ett steg tillbaka i förhållande till föregående undersökningar. Undersökningen 1923 avsåg i första hand att ge en uppfattning om tattarnas antal och inventera huruvida det fanns stöd för eventuella åtgärder. Tattarnas avvikelse från den övriga befolkningen togs för given. Socialstyrelsens undersökning 1943–1944 fokuserar hur allehanda sociala frågor samverkade med gruppens egenskaper. Huruvida egenskaperna var biologiska, kulturella eller förorsakade av miljöfaktorer var i viss mån oväsentlig. Undersökningen omfattade inte allehanda normöverträdande individer, utan enbart vissa. Den centrala frågan för undersökningen förefaller ha varit att finna det sätt, på vilket det kunde sägas att en

[47] Skrivelse från Fattigvårdslagstiftningskommittén till Chefen för kungl. Socialdepartementet den 30/1 1922, YK 213: A1, RA.
[48] Skrivelse från Fattigvårdslagstiftningskommittén till Chefen för kungl. Socialdepartementet den 16/11 1921, YK 213: A1, RA.
[49] Socialdepartementet, statsrådsprotokoll över socialärenden, september–oktober 1942, nr. 101.
[50] "P.M. angående planläggning av undersökning rörande tattare och zigenare", s. 1, Socialstyrelsen, Socialvårdsbyrån, FXÖ:3, RA.
[51] "P.M. angående planläggning av undersökning rörande tattare och zigenare", s. 4, Socialstyrelsen, Socialvårdsbyrån, FXÖ:3, RA.

person var tattare, för att sedan undersöka relationen mellan individens egenskaper och levnadssätt.[52]

Vem undersökte, vilka undersöktes och vad undersöktes

Fattigvårdslagstiftningskommitténs undersökning, som alltså startade 1922, delades upp i två etapper. Först ombads landets pastorsämbeten att lämna uppgifter om "huruvida tattare eller zigenare eller med dem jämställda personer finnas inom vederbörande pastorat".[53] Pastorsämbetena antogs använda sig av kyrkoböckerna för att bestämma befolkningsgruppernas antal i församlingen.[54] Det fanns dock en misstanke om att inte alla tattare och zigenare var korrekt omnämnda i kyrkoböckerna. Av detta skäl skulle pastorsämbetena dessutom uppge de personer som "utan att kunna bestämt angivas såsom tattare eller zigenare, på grund av kringströvande levnadssätt eller eljest kunna betraktas såsom med dem jämställda".[55] Kommittén ville också veta det lämpligaste sättet att skaffa närmare upplysningar om personernas levnadssätt och sysselsättning.

När kommittén sammanställde enkätsvaren framhöll många pastorat att polismyndigheterna var bäst lämpade att ge uppgifter om tattarnas och zigenarnas levnadssätt. Möjligen kunde de också lämna uppgifter om tattare och zigenare som inte var kyrkobokförda.[56]

På grund av pastoratens rekommendationer blev det alltså polisens uppgift att ansvara för att tillhandahålla information om tattarnas och zigenarnas levnadsförhållanden och sysselsättning. Polisen skulle vid behov kontakta lokala skol- och barnavårdsmyndigheter för att besvara enkätfrågorna (se nedan).

Inför kraven på en ny mer omfattande undersökning i början av 1940-talet uppstod ett grundläggande problem. Vilka var egentligen att beteckna som tattare? Hur skilde man dem från den övriga befolkningen? Detta problem hade delvis sin upprinnelse i den föregående insamlingen.[57] En i Malmö gjord genealogisk kartläggning av tattare visade också i praktiken oanvändbar om

---

[52] I ett brev till Norges generalkonsul Ragnar O. Söderberg beskrev Socialstyrelsen att uppdraget avsåg "närmast att belysa den omfattning, som vederbörande befolkningsgrupp ha i Sverige". Brev till Norges generalkonsul Ragnar O. Söderberg från Socialstyrelsen den 7/7 1943, Socialstyrelsen, 5:e byrån, H 10:6, RA.

[53] Cirkulär från Fattigvårdslagstiftningskommittén till landets pastorsämbeten den 23/11 1921, YK 213:A1, RA.

[54] Skrivelse från Fattigvårdslagstiftningkommittén till chefen för Socialdepartementet den 30/1 1922; Skrivelse från Socialdepartementet till ordföranden i fattigvårdslagstiftningskommittén, häradshövdingen Jacob Linders, den 14/2 1922, YK 213:A1, RA.

[55] Frågeformulär Ta från Fattigvårdslagstiftningskommittén till pastorsämbetena, YK 213:A1, RA.

[56] SOU 1923:2, s. 338–339.

[57] Problematiken hade också ventilerats 1921 i andra kammarens debatt. "Det finns tusentals tattare i vårt land, som slagit sig ned och blivit bofasta och köpt hemman och äro svenska medborgare […] det är sannerligen inte så lätt att skilja mellan tattare och vanliga svenska medborgare. Är folk lite mörkhyade, så vet man ofta inte så noga, hur det är med den saken". Andra kammarens protokoll, 1921 nr 17, s. 139.

man inte tog hänsyn till levnadssätt. Om man räknade alla, som minst hade en förälder som ansågs vara tattare, så blev tattarpopulationen stor och heterogen.

> Malmöpolisens utredning utvisar att antalet tattare i länet är långt större än man tidigare antagit. Visserligen inräknas i uppgifterna jämväl en del personer, om vilka man icke med säkerhet vet, huruvida de äro av tattarsläkt. Men dylika personer äro antingen gifta eller eljest sammanboende med tattare, vadan deras härstamning synes äga mindre betydelse i den mån de tillägnat sig tattarnas levnadssätt.[58]

Många enkätsvar i fattigvårdslagstiftningskommitténs undersökning påpekade också svårigheten att skilja tattare från den övriga befolkningen.[59] Det var alltså svårt att utifrån en persons sysselsättning säga något säkert om vederbörande var tattare eller ej. Många andra rapporterade också om att tattarna nu för tiden hade regelbundna arbeten inom jordbruks- eller hantverksnäringar.

Fattigvårdslagstiftningskommitténs undersökning visade att det fanns en stor spännvidd i åsikterna hos den lägre tjänstemannakåren om hur allvarligt tattarproblemet egentligen var. Vissa distrikt menade att problemen var stora, andra kunde inte instämma i problembeskrivningen. Många av de kraftfullaste förslagen på åtgärder kom från distrikt där det inte bodde några tattare. Det var lätt att tala om tattarnas egenskaper och levnadssätt som kollektiv, men på individnivå visade den insamlade informationen någonting annat.

Dessa tvetydigheter som på detta sätt inrapporterades ledde till att Socialstyrelsen tvingades överväga andra metoder för att undersöka tattarnas antal och särskilda förhållanden. Bland annat tänkte man sig att det bland tattarbefolkningen fanns en uppfattning om dess särart, som kunde vara användbar. Man kunde också kanske förlita sig på lokalbefolkningens ”hävdvunn[a] uppfattning om dylika familjers främlingskap för bygden”, och att ”vid bestämmandet av vilka personer, som äro att betrakta som tattare, förlita sig på bygdetraditionen”.[60]

Socialstyrelsen var alltså väl medveten om avgränsningsproblematiken och var därför mån om att anlita personer som kunde ge råd om hur en undersökning av tattarbefolkningen skulle kunna genomföras. En av dem var Nils Holmberg, filosofie doktor i historia och arkivarie vid landsarkivet i Göteborg,

---

[58] Remissvar från Länsstyrelsen i Malmöhus län den 30/1 1936, Socialdepartementets konselj, 25/9 1942, nr. 101, RA.

[59] Svar på formulär TA från Eksjös landsdistrikt, Säfsjös landsdistrikt, Skillingaryds landsdistrikt, Långaryds landsdistrikt, Markaryds landsdistrikt, Eksjö stadsdistrikt, Grenna stadsdistrikt, Nässjö stadsdistrikt, Värnamo stadsdistrikt till fattigvårdslagstiftningskommittén, YK 213, HV, RA. Se även Remissvar från Eugén Olsson folkskollärare och ordförande i Västra Karabys församling den 21/6 1935, Socialdepartementets konselj, 25/9 1942, nr. 101, vol. 1, s. 1, RA; Yttrande från landsfiskalkontoret i Sävsjö den 19/3 1935, s. 6–7, Socialdepartementets konselj, 25/9 1942, nr. 101, RA.

[60] ”P.M. angående planläggning av undersökning rörande tattare och zigenare”, s. 4, Socialstyrelsen, Socialvårdsbyrån, FXÖ:3, RA.

och som i en brevväxling med Socialstyrelsens byråchef Ali Berggren uttryckte sina betänkligheter i fråga om inventeringen och avgränsningsproblematiken:[61]

> Eftersom incitamentet till utredningen är klagomål över tattare ”plågan” och den allmänna uppfattningen om tattare är, att dessa utgöra ett asocialt folkelement, löper utredningen apriori fara i att i viss mån snedvridas. Procenten hederliga tattare blir icke medräknad. Utredningen måste därför från början alldeles särskilt inriktas på att inventera även de hederliga tattarna. En utredning, som icke eliminerar denna felkälla, löper lätt fara att giva ett för tattarna orättvist resultat.[62]

Holmberg ansåg att det som i allmänna medvetandet konstituerade tattare dels var föreställningen att tattarna var en särskild befolkningsgrupp, dels att deras livsföring präglades av asocialitet. En sådan definition var orimlig att lägga i händerna på uppgiftslämnarna, eftersom man då skulle få fram personer som varit ”bärare av en viss kultur eller på ett mindre lämpligt sätt skiljt sig från den övriga befolkningen”.[63] Enligt Holmberg riskerade inventeringen inkludera personer som ansågs vara oordentligt folk, som råkat uppehålla sig en längre tid i en socken. Dessutom kunde förfaringssättet medföra dubbelbokföring av rörliga tattare på landsbygden. Samtidigt skulle tattare i städer riskera att glida ur nätet. Holmberg konstaterade därför:

> Någon som helst grundval för att bedöma omfattningen av tattarproblemet får man sålunda icke och följaktligen icke heller någon möjlighet att bedöma storleksordningen av eventuella saneringsåtgärder eller i vilken form dessa skola bedrivas. Man får genom en så lagd inventering t.ex. ingen uppfattning om tattarfrågan är ett miljö- eller ett ärftlighetsproblem eller en kombination av båda.[64]

Holmberg gav två förslag till alternativa förfaringssätt. Det första var att genomföra en provinventering för att få fram en hållbar definition av begreppet tattare. Det andra förslaget var att genomföra en så kallad monografisk undersökning. Den skulle innehålla några kända tattarsläkter som genealogiskt skulle undersökas ur vissa bestämda synpunkter, såsom brottslighet, hälsotillstånd, ärftliga sjukdomar, begåvningsgrad, fruktsamhet, asocialitet, yrke och

[61] Det bör noteras att Nils Holmberg hörde till de marxistiskt inspirerade lärjungarna till Lauritz Weibull. Han disputerade 1934 på en avhandling om *Medelklassen och proletariatet: Studier rörande 1840–1841 års riksdag och dess förutsättningar i svenskt samhällsliv* (Lund 1934). Han blev sedermera arkivarie i Göteborg 1937–1946. Se även Birgitta Odén, *Lauritz Weibull och forskarsamhället* (Lund 1975) s. 269; *Svenskt författarlexikon 1941–1950*, s. 269.

[62] ”Anteckningar rörande tattarfrågan”, PM från Nils Holmberg till byråchef Ali Berggren den 23/3 1943, Socialstyrelsen, 5:e byrån, H10:6, RA.

[63] ”Anteckningar rörande tattarfrågan”, PM från Nils Holmberg till byråchef Ali Berggren den 23/3 1943, Socialstyrelsen, 5:e byrån, H10:6, RA.

[64] ”Anteckningar rörande tattarfrågan”, PM från Nils Holmberg till byråchef Ali Berggren den 23/3 1943, Socialstyrelsen, 5:e byrån, H10:6, RA.

utbildning.[65] En sådan undersökning skulle enligt Holmberg visa om tattarnas mentalitet var miljöbetingad eller ärftlig. Vore den miljöbetingad borde åtgärderna inriktas på att förbättra villkoren för tattarungdomen, var däremot "tattarna […] en ras framskapad genom en misslyckad selektion, blir frågan ärftlighetsmedicinsk". Enligt Holmberg var den avgörande frågan: "Äro tattarna patrask? Är patrasket tattare?"[66]

Socialstyrelsen var väl medveten om de problem som tattarinventeringen förde med sig. Av detta skäl utarbetades en strategi i samråd med Nordiska museet och folkminnesforskare vid Västsvenska folkminnesarkivet. Nordiska museet och Västsvenska folkminnesarkivet, och även andra institutioner, hade sedan början av 1920-talet byggt upp ett kontaktnät med uppgiftslämnare, som med viss regelbundenhet inrapporterade lokala sedvänjor.[67] Uppgiftslämnarna, eller ortsmeddelare som de kallades, hade tidigare rapporterat in uppgifter om tattare i folkloristiskt syfte åt Nordiska museet. Uppgiftslämnarna använde en frågelista om folkliga föreställningar om tattare som institutet tagit fram. Frågelistan, som även innehöll utrymme för mer allmänna beskrivningar, var tämligen omfattande och rörde allt från vad tattarna kallades i trakten, släktskap med zigenarna, deras familjeliv, yrken till deras spåkonster och trollkonster.[68] Frågorna var utformade så att ortsmeddelaren enbart skulle svara hur man i hans trakt föreställde sig tattarna och hur man brukade tala om dem.

För att utvärdera folkminnesforskningens metod genomförde Socialstyrelsen en provinventering av tattarna i Värmlands och Stockholms län.[69] Till denna inventering användes Institutet för folklivsforsknings informationsinsamlingssystem med hjälp av ortsmeddelare. Listan över ortsmeddelarna från Värmlands och Stockholms län visar att de flesta var män och, i den mån yrkesbeteckningar uppgavs, att många var hemmansägare, lantbrukare eller lärare.[7°]

---

[65] Holmbergs förslag till monografisk undersökning fick inte genomslag i tattarinventeringen 1943. Däremot kom Adam Heymowski med en sådan undersökningsmetod, de uppräknade egenskaperna undersöktes inte, fram till att tattarna inte var en särskild ras. Även Birgitta Svensson har använt en sådan undersökningsmetod för att visa att tattarnas identitet konstrueras genom ett levnadssätt som stod i strid med gängse normer.

[66] "Anteckningar rörande tattarfrågan", PM författat av Nils Holmberg till byråchef Ali Berggren den 23/3 1943, Socialstyrelsen, 5:e byrån, H10:6, RA.

[67] En god översikt av folkminnesforskningen ges av historikern Fredrik Skott i *Folkets minnen: Traditionsinsamling i idé och praktik 1919–1964* (Göteborg 2008).

[68] Frågelistan innehöll mer än 100 frågor. "Frågelista 78: Tattare", Nordiska Museet, Etnologiska undersökningen (5/6 1942), Socialstyrelsen, socialvårdsbyrån, FXÖ:3, RA.

[69] Professor Sigurd Ericsson, fil. lic. Carl–Martin Bergstrand, fil. lic. Manne Ohlander, sysslomannen Tor Jakobsson och amanuens M. Renberg på Nordiska museet ombads särskilt att kommentera inventeringsformulärets utformning. Brev till Professor Sigurd Ericsson, fil. lic. Carl–Martin Bergstrand, fil. lic. Manne Ohlander, sysslomannen Tor Jakobsson och amanuens M. Renberg från socialstyrelsen den 23/7 1943, Socialstyrelsen, 5:e byrån, H10:6, RA.

[7°] "Upplysningar om de personer som Nordiska museet och Västsvenska folkminnesarkivet m.fl. föreslagit böra anlitas såsom sagesmän vid socialstyrelsens tattarinventering", Socialstyrelsens arkiv, 5:e byrån, H 10:6, RA. Ortsmeddelarnas kön och yrke stämmer väl överens med

Den landsomfattande inventeringen 1942–1943 var tänkt att fungera som en trestegsraket. I ett första skede skulle polisen införskaffa mantalsuppgifter och folkbokföring angående tattare i olika kommuner. Därefter skulle den vända sig till "med ortstraditionen förtrogna personer", som skulle fastställa vilka personer som ansågs vara tattare i bygden.[71] Då denna metod antogs passa landsbygden bäst, skulle sedan en förteckning göras över vilka tattare som bott i bygden tidigare, men som flyttat därifrån. Med hjälp av denna förteckning hoppades man kunna identifiera tattarfamiljer som flyttat in till städer.[72]

Huruvida polismyndigheterna runt om i landet slutligen använde sig av ortsmeddelarna är oklart. Polismyndigheterna ansåg i en remiss till Socialstyrelsen att de själva kunde avgöra vilka som bäst kunde besvara enkäten. I det följebrev som kom tillsammans med inventeringsformuläret nämndes inte att polisen skulle använda sig av på förhand bestämda uppgiftslämnare. Polisdistrikten ombads dock att använda präster, lärare och representanter för kommunala myndigheter, t.ex. för fattigvård och barnavård, som huvudsakliga sagesmän. I andra hand borde man tillfråga representanter som var förtrogna med bygdens traditioner, men som inte representerade det allmänna.[73]

I följebrevet påpekade Socialstyrelsen att i första hand skulle de personer som var upptagna i församlingsboken som tattare redovisas. Därefter skulle personer som inte stod i församlingsboken men som enligt en eller flera trovärdiga utsagor var av tattarbörd tas med. Socialstyrelsen understryk också att "inventeringen kommer omfatta samtliga tattare och icke endast begränsas till asociala element".[74]

Statistiska centralbyrån var också kritisk. Socialstyrelsen hade i ett tidigare skede förhört sig med Statistiska centralbyrån om folkräkningsmaterialet kunde användas för inventeringen. Men Statistiska centralbyrån menade att anteckningarna i församlingsböckerna, som folkräkningarna grundade sig på, inte var tillförlitliga i det här fallet. De ifrågasatte också tillförlitligheten i den metod som Socialstyrelsen höll på att utarbeta. Statistiska centralbyrån me-

---

Fredriks Scotts undersökning av 112 upptecknare i Västsverige. Han visar att 80 procent av uppgiftslämnarna var män och att nästan hälften var lärare eller lantbrukare. Skott (2008) s. 117–118.

[71] Man avsåg att använda sig av omkring 500 ortsmeddelare i olika delar av landet som Institutet för folklivsforskning hade använt tidigare. "PM angående planläggning av undersökning rörande tattare och zigenare", s. 5, Socialvårdsbyrån FXÖ:3, RA.

[72] "P.M. angående planläggning av undersökning rörande tattare och zigenare", s. 5, Socialvårdsbyrån FXÖ:3, RA.

[73] Några uppgifter gör gällande att polismyndigheterna ansåg att de bäst själva kunde avgöra vem som skulle anförtros att besvara frågorna. Men det är svårt att bringa klarhet i vem som faktiskt besvarade dem. I det följebrev som kom tillsammans med inventeringsformuläret stod ingenting om institutets ortsmeddelare. Styrelsen rådde dock att använda präster, lärare och representanter för kommunala myndigheter, t.ex. för fattigvård och barnavård, som huvudsakliga sagesmän. I andra hand borde representanter som var förtrogna med bygdens traditioner, men som inte representerade det allmänna tillfrågas. "Uppgifter till inventering av tattare", Socialstyrelsen, 5:e byrån, H10:6, RA.

[74] "Uppgifter till inventering av tattare", Socialstyrelsen, 5:e byrån, H10:6, RA.

nade att frånvaron av fastare begreppsbestämningar ökade risken för ett ”oenhetligt bedömande av rasgemenskapen”.[75]

Inventeringsenkätens utformning skiljde sig i många avseenden från 1923 års undersökning. Utöver personuppgifter om tattarna, ägnades så gott som hela första sidan åt frågor som rörde uppgiftslämnaren och vad denne grundade sina uppgifter om tattare på. Det fanns fyra svarsalternativ där uppgiftslämnaren skulle ge besked om varför någon ansågs vara tattare: av hävdvunnen uppfattning, på grund av levnadssättet, på grund av rasdrag (utseende) eller av övriga skäl. Enkätarkitekterna förefaller lika mycket ha fäst intresse vid varför någon ansågs vara tattare, som att försöka utröna vad som var kännetecknande för tattare. Den andra sidan av formuläret berördes de inrapporterade individernas levnadssätt och sysselsättning.

Efter inventeringarna stod det klart att antalet inrapporterade tattare 1943–1944 mer än fyrfaldigats sedan 1923 (från 1 833 till 7 968 personer). Med tanke på de olikartade tillvägagångssätten är det knappast förvånande. Den senare inventeringen visade även att avgränsningsproblemen snarare ökade än minskade i och med undersökningen. Undersökningen utgick från uppfattningen att tattaren var skild från den svenska befolkningen, att tattaren hade ett rörligt levnadssätt, talade ett särskilt språk och var asocial. Samtliga föreställningar visade sig svåra att belägga. Endast 16 procent av dem ”förde ett kringflackande liv”, endast 7 procent talade tattarspråket och omkring 1000 personer uppgavs vara icke skötsamma.[76]

Sammanfattning

Jag har i denna artikel velat beröra några praktiska aspekter av selektionsprocessen för social- och utbildningspolitiska åtgärder mot tattare och renskötande samer. Denna process har jag studerat i ett vidare sammanhang, vari olika grupper har ansetts vara i behov av särskilda åtgärder. Ett kännetecken för social- och utbildningspolitiska åtgärder som riktade sig mot en särskild grupp tycks ha varit att målgruppen efterhand förändrades. De individer som faktiskt urskildes kunde inte helt matchas mot de egenskaper som tillskrevs målgruppen i problemidentifieringsprocessen. I hjälpklasser, särskolor, norrbottniska arbetsstugor, sinnesslöanstalter för barn och kvinnor samt i nomadskolan återfanns individer som egentligen inte borde ha funnits där om man strikt höll sig till den normativt beskrivna destinatärkretsen. Någonting hände med målgruppen från problemformuleringsstadiet till det faktiska urvalet.

När det gällde de nomadiserande fjällsamernas undervisning skapades en utbildningsorganisation som var särskilt anpassad efter deras levnadsförhål-

[75] Yttrande från Statistiska centralbyrån till Socialstyrelsen den 2/8 1943, Socialstyrelsen, 5:e byrån, H10:6, RA.
[76] *Sociala meddelanden* 5 (1945), s. 381, 385, 389.

landen. Syftet var att ge dessa samebarn en möjlighet att bevara sin traditionella livsföring, genom att upprätta en utbildningsmiljö som var skyddad från det omgivande samhället. I praktiken kom däremot detta syfte att leda till en förskjutning av vilka barn som intogs till nomadskolan. Det var inte bara nomader som togs in i skolan, utan även bofasta barn som ansågs ha goda förutsättningar att leva ett nomadiserande liv.

Tattarnas barn däremot beskrevs som ett hot emot samhället och borde därför ges särskild utbildning för att motverka vanart och kriminalitet. Det diskuterades hur en säker utbildningsmiljö kunde skapas där tattarna avskiljdes. Det visade sig emellertid svårt att genomföra en sådan målsättning, eftersom man inte kunde finna ett tillförlitligt sätt att urskilja tattare från andra barn och vuxna som var vanartade eller kriminella.

KAPITEL 5

From one model to the other
Swedish vocational education and training in the twentieth century*

Anders Nilsson

Vocational education and training (VET) is organised in several different ways. The literature commonly systematises these into three separate models, where not only the VET system but also labour market institutions are taken into consideration.[1] In the industrialised countries, these models emerged during the initial phase of 'the second industrial revolution', i.e. during the decades around 1900. Once a model was established in a country, it tended to remain in place. In other words, VET-models are characterised by a high degree of path dependency.[2]

The pre-eminence of a limited number of VET "models" has been questioned by, among others, Anja Heikkinen and there is little doubt that each national system exhibits specific traits.[3] The idea of path dependency has been less criticised. This paper discusses the development of the Swedish VET system from the late nineteenth to the late twentieth century, and demonstrates that the Swedish system did change more than once, putting in doubt the concept of path-dependency as a general phenomenon.

* This paper has been prepared within the research project *Yrkesutbildning i demokratins namn – folkhögskolans yrkesutbildningar 1868–2005*, financed by the Swedish Research Council, grant no. 2006–1931. A previous version, covering the period 1900–1960, was presented at the ESREA seminar 'Life Course and Learning in History: cultural, societal and individual perspectives on adult education and training in Europe', University of Turku, June 8–9 2009. I am grateful for the comments made by the participants at this seminar and in particular to Anna Halme, Anja Heikkinen, Ove Korsgaard and Christine Zeuner.

[1] Wolf–Dietrich Greinert, *Mass vocational education and training in Europe: Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th century* (Luxembourg 2005).

[2] Kathleen Thelen, *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan* (Cambridge 2004).

[3] Anja Heikkinen, "Models, paradigms or cultures of vocational education", *European Journal of Vocational Training* (2004):II, p. 32–44.

The emergence of VET systems

In the pre-industrial society, organised vocational training took place mainly within guilds in cities and towns. The early phases of industrialisation were by and large unaffected by guild regulation and, partly as a consequence, a system for vocational training never emerged in relation to these early industrial enterprises. In most factories, the necessary skills were created through on-the-job training and even though a productivity crest was reached within a year or thereabouts, the amounts of training involved were quite substantial.[4]

The success of the factory system and the superiority of British industry invoked counter-measures from continental Europe. One defensive mechanism was to impose custom duties on industrial goods, but large parts of Europe became a free-trade area from the 1860s. Even though custom duties were reintroduced from the 1880s, they never became prohibitive and in any case the factory system had demonstrated its superiority by then. Keeping industrial products out was not an option; the question was how a country could become competitive in comparison with Britain. One answer was to create a better educated workforce.

Schools for higher technical education, founded in the early nineteenth century in several European countries, contributed to the development and transfer of technology but did not train workers for the shop floor.[5] For skills over and above those created by on-the-job training, the factories were dependant on artisans, trained as apprentices. The guild system was in decay and in most countries it was abolished during the first half of the nineteenth century. Still, the practice of employing young people as 'apprentices' continued, but in a less regulated manner.

As a supplement, so-called technical schools, where instruction was conducted in the evenings and on Sundays, were founded by private initiatives, local communities, and in some cases by the State. This development, which started in Britain, but was common in continental Europe by the mid-nineteenth century, has been labelled the 'British' model for vocational education and training. The model is characterised by a multitude of training facilities of varying quality as well as by a fairly 'free', i.e. more or less unregulated labour market. A better name could be the market-led model.[6]

Towards the end of the nineteenth century, countries that were trying to 'catch-up' with Britain developed other models for vocational training. In France, the State took the initiative (after some less successful private at-

[4] See e.g. James Bessen, "Technology and Learning by Factory Workers: The Stretch–Out at Lowell, 1842", *Journal of Economic History* 63:1 (2003); H.T. Boot, "How Skilled were Lancashire Cotton Factory Workers in 1833?", *Economic History Review* 48:2 (1995), and Juan Roses, "Measuring the Contribution of Human Capital to the Development of the Catalan Factory System (1830–1861)", *European Review of Economic History* 2 (1998).

[5] Robert Fox & Anna Guagnini, *Laboratories, workshops, and sites: Concepts and practices of research in industrial Europe, 1800–1914* (Berkeley 1999).

[6] Cf. Thelen (2004) and Greinert (2005).

tempts) by instituting the law of 1881 concerning '*des écoles manuelles d'apprentissage*'. It allowed several different bodies to organise training, but the programmes were supervised and controlled by Government Ministries. It was the beginning, if only embryonic, of a specific vocational training, where the forms of instructions as well as the institutional build-up were constructed to meet the demand from manufacturing industry and the commercial sector simultaneously.[7]

A different path was taken in Germany. It was based on what might be called an 'institutional reversal' with a reorganised apprenticeship system. The basis for this reversal was legislation concerning crafts and/or apprentices. It did not imply a re-instatement of guilds; instead, apprenticeship training was supervised by Chambers of Commerce with the representatives of employers, employees, and public authorities. The Chambers of Commerce developed a complex system of checks and balances that safeguarded reciprocal undertakings by masters and apprentices. The former got access to cheap labour for a period of (normally) four years, while the latter got a proper training and a recognised professional title after completion.

The apprentices did not work for their master during the entire training period – one to three days a week were spent in various Technical Schools. The model described so far was adapted to conditions in the handicraft sector. The really revolutionary trait of the 'German' model was that it became adapted to manufacturing industry as well. According to Hal Hansen, this came about because German manufacturing industry before World War One demanded skilled labour and was prepared to make some concessions to satisfy that demand. Employers accepted the costs that apprenticeships on a fairly large scale implied, in particular the cost of giving apprentices a wage during schooling periods, and the trade unions accepted it in return for recognised professional titles, and as a consequence increased employment security.[8] A similar path was taken in a few countries such as Denmark, where the Boards of the Technical Schools had a role reminiscent of the Chambers of Commerce in Germany.[9]

The three national systems briefly discussed above are generally regarded as typologies in the literature. It is common to point out that even though each national VET system has its own characteristics, it gravitates towards the British (or market-led), French (or state-bureaucratic), or German (or dual) model.[10]

---

[7] Vincent Troger, "De l'apprentissage à l'enseignement technique", in Vincent Troger (ed.), *Une histoire de l'Éducation* (Auxerre 2006).
[8] Hal Hansen, *Caps and Gowns*, Ph.D. diss. (University of Wisconsin–Madison 1997). See also Thelen (2004).
[9] Lars Pettersson, *Är Danmark bättre än Sverige? Om dansk och svensk yrkesutbildning sedan industrialiseringen* (Malmö 2006).
[10] See e.g. Greinert (2005).

The generalisation of complex national systems into a few models is not uncontroversial, however. Anja Heikkinen argues that the variance between countries is so big that such generalisations obscures far too much. Each country has a complex system where some parts may be market-led, whereas others are subjected to bureaucratic regulations and where the labour market parties are influential in some vocational programmes but not in others.[11] Heikkinen undoubtedly has a point in that actual VET systems are complex and that there is no merit in using models per se; this is dependant on the research question/s posed. In this case, where the development of the Swedish system over a long time period is analysed, it is fruitful to use the models for comparison and to identify the characteristic traits.

VET systems obviously develop over time. The system in Germany, for instance, was far from settled from the beginning and there were multiple reports of abuse of apprentices both before and after World War One. Only in 1928 was the apprenticeship relation fully recognised as an employer (rather than educational) relation, a decision that was fiercely but fruitlessly opposed by the handicraft sector. And it was only after the Second World War that full labour participation in supervised in-company training was achieved.[12] In France, the supervision by government bodies was replaced by increasing centralisation and firmer State control after 1945.[13] The British development was perhaps less straight-forward. The lack of apprenticeship regulation did not prevent a wide-spread presence of apprentices, but training opportunities remained uncertain in many places. As a consequence, several attempts were made to reform or replace the system, but they did not last long.[14] The basic insight from these short examples is that although the national systems were subjected to a number of challenges, the core of the respective model remained intact. In other words, the development has been path-dependent.

The emergence of vocational education and training in Sweden c 1870–1914 – the 'British' model in a Nordic context[15]

The basis for vocational education and training in Sweden in the early nineteenth century was a guild-regulated apprenticeship system, but this was abolished in two steps in 1846 and 1864. In the handicraft sector, de-

[11] Heikkinen (2004).
[12] Thelen (2004).
[13] Vincent Troger, "Vocational training in French schools: the fragile State–employer alliance", in Wolf-Dietrich Greinert & Georg Hanf (eds.), *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective* (Luxembourg 2004).
[14] Derek H. Aldcroft, *Education, training and economic performance 1944 to 1990* (Manchester 1992).
[15] This section is based on Anders Nilsson, *Yrkesutbildningen i Sverige 1850–1910* (Uppsala 2008), in particular Chapter five, unless explicit references are given.

regulation was substituted with informal agreements between masters and young people called 'apprentices', who were paid low wages for a period of three to five years during which they learned the trade. There were no legal restrictions to set up a trade as, for example, a shoe-maker, but it would have been very difficult to acquire the necessary skills without having served as an 'apprentice'. Thus, in many ways it was 'business as usual' after de-regulation, but as time went by certain disadvantages became more obvious. 'Apprentices' could not be certain that they acquired sufficient skills during their training period; there were intermittent protests from 'apprentices' against being used as cheap labour.

The worst abuse occurred outside the proper handicrafts, where building contractors sometimes employed as many as twenty 'apprentices'. But the master/employer could not exploit his 'apprentices' without risks, since they could leave and seek employment elsewhere. That risk was also present for 'serious' masters, who could train an apprentice for a while only to see him move to another employer for a higher wage. There were, in fact, frequent complaints towards the end of the nineteenth century that 'half-trained apprentices' were becoming a threat to the labour market position of 'proper craftsmen'. Even if their skills were less than those of the trained craftsmen, they could ask for a lower price for their products or services. Above all, however, there were complaints from the handicraft sector that it was becoming increasingly difficult to recruit 'apprentices', since the expanding manufacturing industry was paying higher wages. Reliable figures of the number of apprentices do not exist, but estimates indicate that about ten per cent of the workers in the handicraft sector were 'apprentices' around the year 1900. This estimate is a sign of a withering apprenticeship system. In 1855, the last year when reliable figures on the number of apprentices were published, eighteen per cent of the workers in the handicraft sector were apprentices.

The tradition of employing 'apprentices' was not unknown in the manufacturing industry. There are examples of firms where all young employees were called 'apprentices', and in general the age 14-18 was often termed 'the apprenticeship age'. However, the proportion of workers that had an 'apprenticeship employment' was much smaller in manufacturing industry than in the handicraft sector. Estimates indicate that about two per cent of the workers in manufacturing industry had an 'apprenticeship employment' around the year 1900. The term refers to young workers that were called 'apprentice' and had a wage that was substantially lower than wages paid to other workers of the same age.[16]

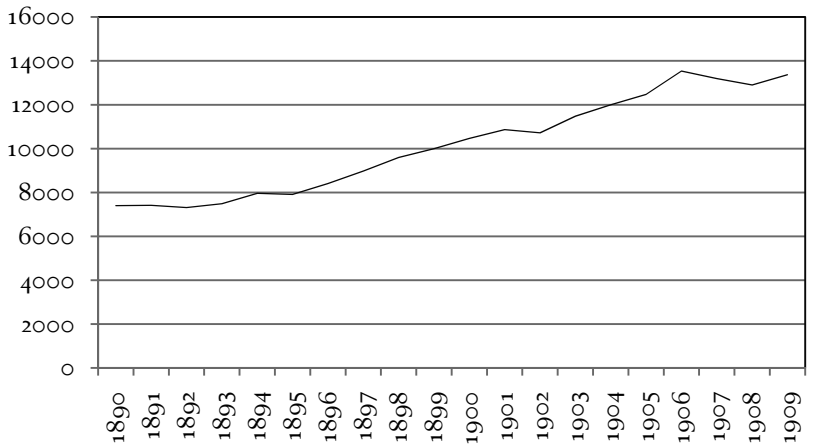
The 'apprenticeship' system was viewed with considerable suspicion by the trade unions, who regarded it mainly as a means to keep wages low and young workers in a dependant position in relation to the employers. It was only after

[16] Fay Lundh Nilsson, *Lönande lärande – teknologisk förändring, yrkesskicklighet och lön i svensk verkstadsindustri omkring 1900*, diss. (Lund 2007).

the system of collective agreements had been established in the Swedish labour market in 1906 that a partial solution fell in place.[17] By 1907/08 apprenticeship agreements had become common in three branches of industry: tobacco, printing, and pulp and paper. These agreements regulated, above all, the number of apprentices and to some extent their pay. The extent to which training should take place, however, was not regulated but left to the discretion of the employer. Thus, collective agreements could perhaps solve the problem of low wages but not the fundamental issue, that of training and skill formation. From the trade unions' point of view, the amount of training that an employer provided remained hazardous as long as it was not regulated in an agreement where union representatives could also influence it. Even though a number of collective agreements continued to be made for a long period ahead, the trade unions remained sceptical about apprenticeships.

An unregulated apprenticeship system was one major characteristic of the Swedish VET system up to World War One. The other was the existence of a multitude of so-called Technical Schools, mostly in the form of Sunday- and evening schools. The very first were started in the first decades of the nineteenth century, but it was only in the 1860s, and in particular after 1878, when the State started to support them financially, that the number of pupils reached a significant number. In 1890 (for which reliable statistics are available) there were 28 such schools with about 7,100 pupils, which increased to 66 and 13,100 respectively in 1910. This was not insignificant since the number in 1910 was about equal to the number of pupils in lower secondary school (*realskolan*).

Figure 1. Number of pupils in Technical schools 1890–1909



Source: Nilsson (2008)

[17] Christer Lundh, *Spelets regler. Institutioner och lönebildning på den svenska arbetsmarknaden 1850–2000* (Kristianstad 2002).

The Technical schools were intended as a supplement to training in a workplace, but participation in them was not explicitly a condition. Since the legal framework for apprentices had been abolished, such training could take place either as an 'apprentice' in the sense discussed above, or merely as on-the-job training. Thus, the working experience of the pupils varied enormously and could not form a point of departure for the instruction provided in the schools. In fact, the name 'technical' notwithstanding, the curriculum in these schools was dominated by subjects of a general nature such as Swedish, arithmetic, and civics.

It can safely be stated that young workers in Sweden did not (with few exceptions) acquire technical or specific vocational skills in schools. Neither could they enjoy (again with some exceptions) systematic, regulated training in the workplace. Thus, up to and including World War One, the Swedish VET system could not be classified as either the 'French' or the 'German' model. The similarities with the 'British' model, on the other hand, were obvious. There was extensive use, and sometimes abuse, of 'apprentices' whose training did not result in any legally recognised vocational skills. As a supplement, there existed a large array of Technical schools, organised by private interests, municipalities, or in a few cases the State, that provided more general than technical training. Herein lay a paradox.

Wolf-Dietrich Greinert and others argue with a great deal of conviction that the 'British' model emerged in the first industrialising country in an absolute absence of international competition.[18] The Swedish industrialisation started about a century later and the country was very much a 'late-comer' in the European industrialisation process. Most other late-comers, including France and Germany, tried to increase their competitiveness deliberately through skill-enhancing vocational training, but this was not the case in Sweden. Even so, Sweden was one of the most successful and fast-growing 'late-comers' from about 1870 onwards.

How can this paradox be explained? In the initial stages of industrialisation, ca 1850–1880, there was probably not much of a paradox. In the domestic market, Swedish firms competed with low wages and in the international market with products where there were few competitors, such as timber and phosphorus-free iron. In an international perspective, the early Swedish industrialisation was extractive and low-tech with a corresponding low demand for a skilled workforce.[19] Here, the 'British' model was presumably quite sufficient.

---

[18] Greinert (2005); Thelen (2004).

[19] It could be pointed out (though a discussion goes beyond the scope of this paper) that a substantial proportion of the workforce, in particular the young workforce, was literate and that this characteristic presumably facilitated the early industrialisation. For a general discussion and an empirical demonstration (Prussia), see Sascha O. Becker, Erik Hornung & Ludger Woessmann, *Catch Me If You Can: Education and Catch–Up in the Industrial Revolution*, IZA Discussion Paper No. 4556, November 2009.
<http://www.iza.org/index_html?lang=en&mainframe=http%3A//www.iza.org/en/webcontent/publications/papers&topSelect=publications&subSelect=papers>, 8/11 2009.

But in the following decades the situation changed dramatically. The 'second industrial revolution', which started in the late 1880s or early 1890s, changed the prerequisites for a continued industrialisation. During this phase, science and technology played a much bigger role than previously, which placed new demands on labour skills. It was precisely in this phase that other countries started to build their systems for vocational training. There was a demand for the new skills in Sweden, too.

Fay Lundh Nilsson has demonstrated the existence of considerable skill premiums in the metal-working industry (a distinct part of the 'second industrial revolution') around 1900. Her study also shows that these premiums were paid, above all, to experience that could have been gained in the company, in another company, in another branch of industry, or even abroad.[20] These results indicate that skill acquisition took place mainly through on-the-job training and also that there was a substantial mobility in the labour market. Those characteristics seem to have been sufficient to supply the transforming Swedish economy with skills during the initial phase of the 'second industrial revolution'.

Not for very long, though. In the first decade of the twentieth century there were recurrent complaints about the low standard of vocational education and training in Sweden, and in 1907 an Official Inquiry was set up to analyse the situation and to propose reforms. Had the proposals been accepted, Sweden would almost certainly have embarked on a path leading towards the 'German' model. The Committee proposed an expansion of the Technical schools and it was presumed that this would be combined with an apprenticeship law. However, for reasons that are not totally clear, such a law never emerged. The first proposal for such a law was directed only towards the handicraft sector and, so it was argued from various quarters, that was unsatisfactory. Other proposals, that included manufacturing industry, were also rejected, partly because the handicraft organisation argued that it would be too costly for the artisans. In short, the main interest groups in the handicraft sector and in manufacturing industry were not able to combine their interests in the same way that had been the case in Germany. The development in Sweden took another path.

Vocational education and training in the interwar years

Sweden got its first 'system' for vocational education and training in 1918, with important modifications and supplements in 1921. A number of vocational schools were created, supervised and mainly funded by the State but operated by municipalities (and in some cases by private actors). These schools had a broader scope than previously; in addition to technical there

[20] Lundh Nilsson (2007).

were also commercial schools and schools for domestic service. Instruction took place in the afternoons and evenings on a part-time basis to make it possible to combine with work. From that point of view, the new vocational schools were intended as a supplement to practical training in working life where apprenticeship was still, mentally, a living concept. In fact the lower part of the new school was called 'Apprentice school' (*lärlingsskola*) and only the upper or continuation part was called 'Vocational school' (*yrkesskola*).[21]

During the interwar years, several attempts were made to solve the 'apprentice question'. The Handicraft organisation (*SHO*) was particularly active since it was considered a crucial point in the survival of handicraft. On two occasions, in 1923 and in 1936, SHO was instrumental in bringing about Official Inquiries with the mission to propose apprenticeship legislation. Both attempts failed. The first Inquiry proposed a very extensive apprenticeship legislation that would affect not only the handicraft sector and manufacturing industry, but also commercial vocations and even domestic service.[22] The objective was to create a legislation that was commensurable with the new Apprentice school, but practically all concerned parties protested.

The Employers' Federation (*SAF*) opposed in particular the idea of a mandatory apprenticeship contract that would inhibit the free labour market. In addition, the proposal would incur substantial costs for the employer since the apprentice would also earn a wage during the hours in school. The Handicraft organisation, too, was critical of the increasing costs but their main concern was the idea that the apprentices – as pupils - would be supervised by a State body.[23] The Trade Unions' Confederation (LO) was totally opposed to the proposal and argued that apprenticeship relations should be regulated by collective agreements, not by law.[24]

The fierce criticism led to a withdrawal of the proposal and more than a decade passed before the next Official Inquiry was set up in this area. This time the proposal for apprentice legislation concerned only the handicraft sector. It was extremely difficult to delineate the sector, however, and the Employers' Federation as well as the Trade Unions' Confederation remained very sceptical. Since not even SHO showed much enthusiasm for the proposal, it was withdrawn.[25]

It is difficult to categorise Sweden's VET in the interwar years as being 'British', 'French', or 'German'. There are some indicators that the system that emerged in 1918/21 was intended to resemble the 'German' model. Instruc-

[21] Anders Hedman, *I nationens och det praktiska livets tjänst. Det svenska yrkesskolesystemets tillkomst och utveckling 1918 till 1940*, diss. (Umeå 2001).
[22] *Utredning med förslag till lärlingslag i vissa yrken*, SOU 1924:41 (Stockholm 1924).
[23] Minutes from the Congresses of the Handicraft Organisation 1925, Sveriges Hantverksorganisations arkiv, Riksarkivet (RA), referenskod SE/RA/730 338.
[24] *Betänkande jämte lagförslag angående lärlingsutbildningen inom hantverket och den mindre industrin*, SOU 1938:30 (Stockholm 1938).
[25] Hedman (2001).

tion in the new schools, symptomatically called Apprentice schools, was conducted on a part-time basis during hours that allowed the pupils to hold a regular job. The attempt to enact very ambitious apprentice legislation in 1924, directly related to these schools, is another strong indication. When this failed, the outcome in terms of the Apprentice schools was in fact more similar to the 'French' model. The schools were supervised and mainly financed by the State, and they became part of a system of 'continuation schools' that also included 'higher folk schools'. The Apprentice schools were more vocational than the old Technical schools[26] but they were also part of a State-bureaucratic system.

That said, it must be noted that not much had actually changed. Apprentice schools were not very popular, either with pupils or with employers, and the annual number that attended them was lower than had been the case in Technical schools in the first decade of the twentieth century. Thus, most of the training that took place was on-the-job training, often, but far from always, in the form of unregulated 'apprenticeships'. In many ways, Sweden's VET system was still converging towards the 'British' model. That was about to change in the late 1930s.

Towards a 'dual model' (c 1940–1955)

In 1938, LO and SAF, the main parties in the Swedish labour market, reached a comprehensive and very well-known agreement (*Saltsjöbadsavtalet*) that regulated the relation between the two organisations, and in effect set up the rules for the Swedish labour market for a long time to come. This agreement became the point of departure for subsequent reforms in Swedish VET, too. One of the main motives behind the overall agreement was that the labour market parties wanted to settle disputes between themselves, without interference from the State. They agreed on a similar formula for vocational education and training by the establishment of the Labour Market Vocational Council (*Arbetsmarknadens Yrkesråd*) with equal representation for the two parties, and cooperation on a large number of issues concerning vocational education and training. The activities of the parties were viewed with a great deal of benevolence from the State, since this seemed to be a realistic way to accomplish reforms in the VET area. A concrete expression was the setting up of a separate civil service department with the Board of Vocational Education (*KÖY*) in 1944, where representatives from the *Arbetsmarknadens Yrkesråd* had a prominent position. Soon similar national vocational councils were set up for various branches of industry as well as at the local level.[27]

[26] Hedman (2001).
[27] Lisbeth Lundahl, *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–90* (Umeå 1997).

The original purpose of these councils was to organise apprenticeship training in a coherent way by closing collective agreements. The possibility of apprentice legislation was still open and the Handicraft Organisation was very much in favour of it.[28] However, when the main labour market parties opted for collective agreements, apprentice legislation was effectively blocked.[29] It is not clear whether the labour market parties perceived that an effective blocking of legislation would make it extremely difficult to have apprenticeships as the basis for vocational education and training in Sweden. Probably not, since a number of collective agreements were signed in the following years.

The trend towards a weakening of the 'apprentice' organisation was nevertheless clear, with a number of contributing factors. Companies were becoming less willing to entrust increasingly complicated and expensive tools and machines to 'apprentices'.[30] The trade unions were pressing for the solidaristic wage-policy, which implied a flatter wage-curve, i.e. essentially higher wages for young people. That was very difficult to reconcile with the concept of (low) apprentice-wages. Since the early 1950s were characterised by a labour shortage, the trade unions' demands were often met. Thus, from various directions the attractiveness of an apprentice-based training system began to fade away. Instead, another trend was starting in the early 1950s, implying that an increasing share of the pupils in vocational education and training were studying full-time. The temporal connexion between work and vocational education was starting to break up. It seems as if the labour market parties, faced with this situation, abandoned their attempts to achieve an apprenticeship-based vocational education. The only organisation that continued to argue for a large-scale apprenticeship system was the Handicrafts organisation, but its pleas remained largely ignored.[31]

The development between 1940 and 1955 is at the same time easy and difficult to analyse in terms of VET models. On the one hand, most evidence supports the interpretation that Sweden was heading towards a corporatist system akin to the 'dual model'. The close co-operation between the labour market parties after 1938 was formalised in the Labour Market's Vocational Council, and the establishment of the separate Board of Vocational Education demonstrated that the State approved of the parties' involvement. However, these measures were taken in the early 1940s; subsequently very little happened in the VET area. This inactivity is to a large extent explained by the vigorous

[28] Minutes from the Congresses of the Handicraft Organisation 1945, Sveriges Hantverksorganisations arkiv, (RA).
[29] Jonas Olofsson, *Krisen i skolan. Utbildning i politiken och i praktiken* (Umeå 2010).
[30] *Yrkesutbildningen. 1952 års yrkesutbildningssakkunniga*, SOU 1954:11 (Stockholm 1954).
[31] The opinion within the organisation was not unanimous, however. In the 1951 Congress, Birger Arvas, chairman of the Central Vocational Council (of the handicrafts) pointed out that coercive measures were unthinkable; the only way to recruit young people to the handicrafts was to make the occupation as attractive as possible. Minutes from the Congresses of the Handicraft Organisation 1945, 1951 and 1955, Sveriges Hantverksorganisations arkiv, (RA).

activities that were taking place in other parts of the education system (see below), but in addition it seems that the parties had differing views on, above all, the characteristics of an apprenticeship system. They also differed in their view on the volume of vocational education. The employers advocated a limited number in skilled professions, whereas the trade unions insisted that manual and unskilled workers should also benefit from vocational education, since that would strengthen their position in the labour market.

The perhaps most pressing problem was not a result of contrasting views among the parties, however. The financial considerations involved in the 'dual model' never found a proper solution in Sweden. Basically, the problem stemmed from the fact that training was undertaken by some enterprises, but all enterprises could hire the trained labour. In a well-established system, these costs are cleared directly or indirectly, e.g. through taxation and subsidies but such a system never evolved in Sweden.[32] This implied that the employers became less eager to provide training places for 'apprentices' and, as a substitute, an increasing number of young people enrolled in full-time vocational programmes. Initially, it was not on a very large scale, but the number of students that took part in full-time programmes increased from 11,000 in 1947 to 17,000 in 1954.[33]

A similar development took place in France, where demanding apprenticeship legislation induced a large number of employers to avoid hiring regular apprentices. Instead, so-called *Centres d'Appentissage* were founded after World War Two. By 1949, theses centres had 100,000 students and received the status of public institutions in the field of technical education. The dominating feature of initial vocational training thus became school-based.[34]

On closer inspection there were several factors that restrained the development towards the 'dual model' in Sweden, but they were not always obvious to the contemporary actors. In fact, when the VET system was investigated in an Official Inquiry in 1952, representatives from the Labour Market's Vocational Council played a decisive role and the model they suggested was still based on close, corporatist co-operation with the labour market parties in central roles. Nonetheless, the subsequent development became completely different.

[32] Jonas Olofsson, *Svensk yrkesutbildning. Vägval i internationell belysning* (Stockholm 2005).
[33] *Elever i skolor för yrkesutbildning 1844–1970*, Promemorier från SCB 1984:2, table 19 (Stockholm 1984).
[34] Greinert (2005).

The emergence of a State-bureaucratic system (c 1955–1970)

The absence of reforms of the VET system in the late 1940s and early 1950s must be seen in the broader context of Swedish educational policy at the time. The structure of the future education system, with an emphasis on a substantial prolongation of compulsory education, was thoroughly investigated during and immediately after the Second World War. The big political battles concerned the comprehensive school, the first outcome of which was an agreement to introduce a nine-year comprehensive school on a trial basis during the 1950s. Soon, however, discussions started on the extent to which the final year (or even years) should be differentiated with respect to the children's future career; in practice whether there should be any differentiation between theoretical and practical options. The proponents of an early differentiation, including SAF and the main part of the right-wing parties, put in a lot of effort to realise that idea, which was considered a better option than a reform of vocational education. In the end the decision took the opposite direction with very little differentiation in the ninth and final year of the comprehensive school, and was finally implemented from 1962 onwards.[35]

SAF and *LO* took different views on the nature of the proposed comprehensive school, thus probably contributing to the tensions in their collaboration on vocational training briefly discussed above. Such was the context when another Official Inquiry on vocational education was set up in 1952. Its proposals, published in 1954 and presented to Parliament in 1955, were to change the Swedish VET path for a long time to come. The proposals were in themselves not that revolutionary. Vocational training was still to be based on agreements between employers and trade unions, but was now also extended to public authorities, municipalities in particular. This implied that collaboration would include the municipalities to a greater extent than before. State finance would increase considerably to allow for an expansion of vocational training, and the number of full-time courses would increase, the target being that the number of pupils in such courses would double to 48,000 in 1970.[36]

These proposals contained one explosive ingredient in that there was no ceiling for the financial contribution from the State. Evidently, there existed an enormous latent demand for vocational education, since young people applied for the courses in an unprecedented manner. The 1970 target had already been attained in 1959. School-based, full-time vocational education was rapidly becoming the norm around 1960, with deep repercussions for

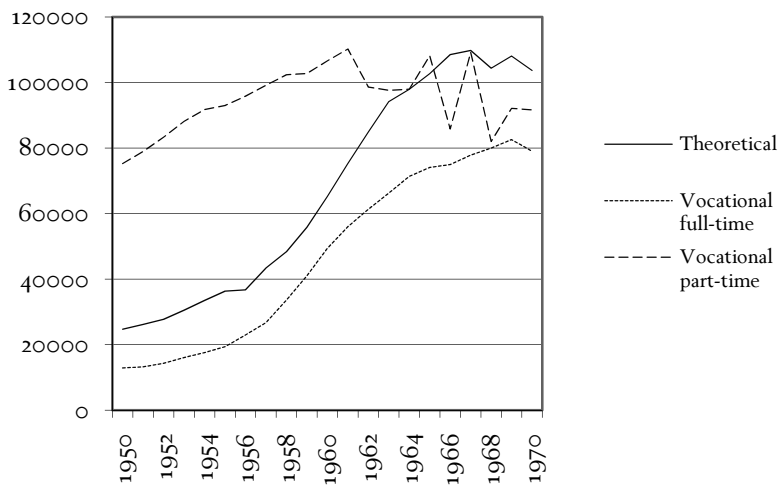
[35] Lundahl (1997); for a recent analysis of the debates 1943–1948 and 1958–1963, see Florian Waldow, *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000*, diss. (Stockholm 2008).

[36] Jonas Olofsson, "Arbetsmarknadens Yrkesråd. Parterna och yrkesutbildningen 1930–1970", *Lund Papers in Economic History* no. 59 (Lund 1997).

the entire VET system. Full-time vocational education was not compatible with apprenticeship training, and the number of 'apprentices' seems to have diminished substantially after about 1960 (although this remains to be investigated in much more detail).

The separate Board for vocational education was dismantled in 1964 and its responsibilities were transferred to the overall Board of Education (*Skolöverstyrelsen*). This was a significant changed that marked the transfer of vocational questions from the labour market parties to public authorities, municipalities and increasingly the State. Vocational schools continued to expand throughout the 1960s, in particular the full-time courses, a development that was probably driven by an underlying demand for education, since all parts of the education system expanded.

Figure 2. Number of students in the theoretical upper secondary school and in vocational schools (full-time and part time), 1950–1970.



Source: Primary material to Ljungberg & Nilsson (2009)

However, as Figure 2 demonstrates, after about 1960 the number of students in vocational schools grew at a slower pace than the theoretical upper secondary school (*gymnasiet*). The development caused a lot of concern among the labour market parties and was noted on several occasions in the Labour Market's Vocational Council. Here, it was obvious that the parties had differing opinions about possible remedies. The employers' representatives had to balance various interests. Large enterprises and small entrepreneurs had divergent demands and there were large differences between various branches of industry. Basically, the employers were content with the status quo, since it satisfied most of the existing demands for skilled labour. The trade unions'

representatives were much more in favour of substantial changes in the contents as well as in the structure of vocational education.[37]

That structure, however, was rapidly changing in favour of a school-based system. The development in the early 1960s has been characterised as a "180 degrees turnaround from the model the parties had tried to establish when the Labour Market's Vocational Council was created in the early 1940s".[38] This turnaround also affected the discussions in the Handicraft Organisation, which had been dominated by efforts to persuade policy-makers to institute apprenticeship laws well into the 1950s. In the 1960s, the training of apprentices was no longer seen primarily as a way to safeguard artisans' access to skilled labour, but as a valuable contribution to vocational training in society.[39]

The labour market parties were able to overcome their differences and their combined efforts played a decisive role in the path-breaking Government Official Inquiry *Yrkesutbildningsberedningen* (Committee on Vocational Education) of 1963. The work of this committee must be seen against other major reforms of the Swedish education system. In 1962, the nine-year comprehensive school started to replace previous forms at the primary and lower secondary level, thus establishing eight years of common education for all children, with some flexibility in the ninth and final year. The introduction of a comprehensive school had repercussions for the organisation at the upper secondary level as well. The traditional upper secondary school (*allmänna gymnasiet*) was amalgamated with the technical and commercial upper secondary schools to form a new entity, the upper secondary school (*gymnasiet*). In addition, a new form, the continuation school (*fackskolan*) was established. This was a two-year upper secondary school "in between" theoretical programmes and vocational education, which attracted a substantial number of students in the second half of the 1960s.

The (new) upper secondary school and the continuation school were evidently attractive to the students. The contemporary interpretation of this development was that the students wanted to keep open as many options as possible. A degree from vocational schools was, with a few exceptions, insufficient for admission to higher education. This was perceived as an educational cul-de-sac, and part of the solution to the recruitment problem was seen in an increase of the general and theoretical components in the vocational programmes at the expense of specialised vocational training. That would keep more options open.

Another, more controversial, proposal was to merge the vocational schools with the continuation school and with the upper secondary school into a new, integrated upper secondary school (*gymnasieskolan*). This proposal re-

[37] Lundahl (1997).
[38] Olofsson (2005) p 112 (my translation).
[39] Minutes from the Congresses of the Handicraft Organisation 1964, Sveriges Hantverksorganisations arkiv, (RA).

ceived wide political support as well as support from the trade unions. Representatives of the employers were less enthusiastic, but the decision was taken in 1968 and the new integrated upper secondary school was launched in 1971.

The State-bureaucratic model (c 1970–1990)

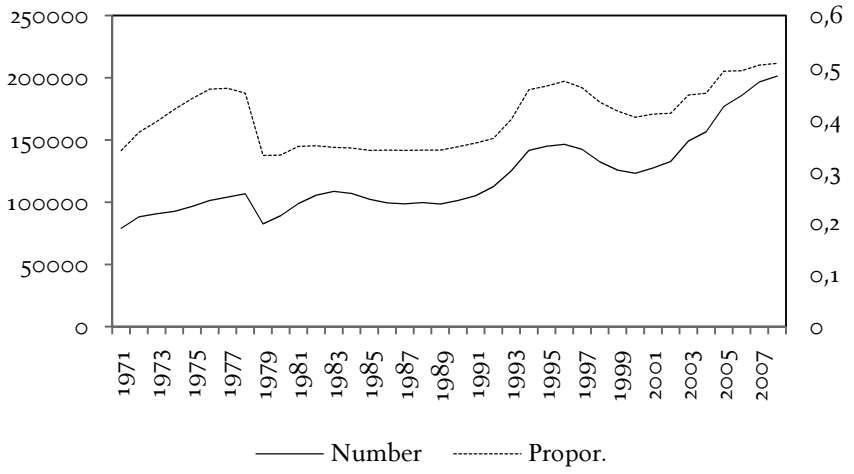
The integrated upper secondary school was placed under the Board of Education, a civil service department where representatives from the labour market parties played a minor role. That had of course been the case since the Board was created in 1964, but the abolishment of vocational schools as a separate school form underlined the fact that vocational education was considered to be similar to theoretical education and, as a consequence, there was no need for a separate form of governance and limited room for specific interest groups. The contents of the vocational programmes were carefully regulated by extremely detailed national curricula decided by the Board. The separate Labour Market's Vocational Council continued to operate, but it was no longer a central actor in vocational matters. Further confirmation of the withdrawal of the labour market parties from vocational education came in 1973, when the joint secretariat of the Vocational Council was dismantled.[40]

The name notwithstanding, the integrated upper secondary school was far from completely integrated. The intention expressed in the Official Inquiries, that a limited number of large schools should contain theoretical as well as vocational programmes, was realised only in a few cases. There were also more fundamental obstacles to integration. The contents of the vocational programmes differed substantially from the theoretical ones, and these differences were so big that it was virtually impossible to integrate students from different programme in one class even if the curricula were very similar.

Above all, the programmes differed in length. The theoretical programmes were (mostly) of three years' duration whereas most vocational programmes were only two years. This implied that graduates from the vocational programmes had to take supplementary courses to be eligible for practically all higher education and, as a consequence, only a small proportion of vocational programme graduates actually enrolled in higher education. Initially, this was not problematic since the number of students that enrolled in a vocational programme increased substantially (figure 3) and their proportion of the total number in upper secondary school increased from about one third in 1971 to 45 per cent a few years later. In 1978, however, the number in vocational programmes diminished considerably and the proportion returned to about one third.

[40] Lundahl (1997).

Figure 3. Number of students in vocational programmes (left-hand scale) and their proportion of all students in upper secondary education (right-hand scale), 1971–2008



Sources: Ljungberg & Nilsson (2009), Skolverket, Statistik/ Gymnasieskolan/ Skolor och elever/ Läsår 2000/01 – 2008/09, http://www.skolverket.se/sb/d/1718/a/, 8/11 2009.

Representatives of the labour market parties soon voiced discontent with the vocational programmes, but their points of departure for criticism were diverging. The trade union argued that integration had failed, but the employers maintained that the new programmes had too little practical training and did not prepare the students sufficiently for working life. The declining recruitment to the vocational programmes was a concern for both parties, however, and the two sides again came to co-operate more closely in these matters at the beginning of the 1980s. In 1980, a trial period with apprenticeships and other forms of enterprise-based training was initiated with the support of the labour market parties. This trial was made permanent a few years later, but in retrospect it must be concluded that it was never successful.[41] Even the employers' federation, which had been enthusiastic about the trial period, came to the conclusion that apprenticeships had their limitations, since only a few enterprises had a sufficiently broad basis for modern working life demands.[42]

The trial with apprenticeships was the last attempt to place vocational education and training on an enterprise basis for a long time ahead. Instead, what has been called the "escalator effect" inherent in school-based training[43] started

[41] Jonas Olofsson & Eskil Wadensjö, *Lärlingsutbildning – ett återkommande bekymmer eller en oprövad möjlighet?*, Rapport till Expertgruppen för Studier i Samhällsekonomi (Finansdepartementet 2006).
[42] Lundahl (1997).
[43] Greinert (2005).

to work. The labour market parties agreed that to increase the attractiveness of the vocational programmes it was necessary to reconstruct them. A new Official Inquiry was conducted in 1984, and even if the labour market parties were not totally dominant in this Inquiry, their views on the structure and contents of the vocational programmes played a significant role in the final proposals.[44] The points of departure were the fierce international competition and the rapid changes in working life. This implied that vocational education had to provide, at the same time, vocational skills and substantial knowledge in basic subjects, such as mathematics and English, as a basis for further training and the possibility of transferring to new jobs in the future. Two-year programmes were considered to be inadequate for this. A prolongation to three years would also imply that graduates from vocational programmes would be eligible for several programmes in universities and colleges.

Dissolution tendencies in the State-bureaucratic model (c 1990 -)

The reform of upper secondary school in the early 1990s took place gradually and was fully implemented in 1994. From the point of view of vocational education, the most obvious change was the extension of the vocational programmes to three years' duration. Several effects were expected from this aspect of the reform. One more year of schooling implied an increasing accumulation of human capital, which could be expected to have income effects, particularly in the long term. It would facilitate the continuation of studies at higher levels since fewer and in many cases no supplementary courses were required by graduates from vocational programmes. These two effects of the reform, it was assumed, would induce more young people to enrol in a vocational programme. On the other hand, the prolongation of studies could also have adverse effects, such as an increasing drop-out rate. Follow-up studies of short- as well as long-term effects indicate that both processes have been at hand, but on balance the adverse effects have dominated. In the short-term perspective, students in three-year vocational programmes, compared to the two-year programmes, did indeed spend more time in school, but they did not enrol in higher education to a larger extent; nor was their labour market participation stronger.[45]

However, a late start in higher education is not unusual in the Swedish context, so the long-term effects could be different, at least with respect to enrolment in higher education. But such was not the case. Moreover, in a long-term perspective, the effects of a third year in a vocational programme

[44] Lundahl (1997).
[45] Eva Ekström, *Värdet av en treårig yrkesinriktad gymnasieutbildning*. Rapport 2002:12, Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), 2002.

were negligible in terms of enrolment as well as in completion of higher education. In terms of income development, the long-term results were not clear-cut. Attending a three-year rather than a two-year vocational programme had significant negative effects on annual earnings three years after admittance, and continued to be negative up to thirteen years after admittance. Still, from the fourth year onwards the effects were not statistically significant, and in the last year of the observation period, sixteen years after admittance to studies, the earnings effect of the three-year programmes actually became positive.[46]

Another part of the reform did not attract much attention at the time, but was potentially as revolutionary as the increasing State subsidies in the 1950s had been. Upper secondary schools had been operated by the municipalities since the early 1970s, but they had been strictly regulated by the State. In the 1990s, the upper secondary level was completely "municipalised" with far-reaching authority for the municipalities to decide on the structure and content of the education. This implied, among other things, that vocational programmes could be tailored to local labour market demands to a much greater extent than previously.

In combination with another aspect of the reform, the introduction of mandatory practice periods in enterprises, local co-operation between school administrators and representatives of the labour market parties intensified. The local Vocational Committees were revitalised (in many cases founded for the first time). In the absence of detailed regulation, however, the influence of the local Vocational Committees varied greatly. In a follow-up study eight to ten years after the formation of local committees, that variation is clearly demonstrated. In some municipalities, the labour market parties and, in particular, representatives of the employers had a close co-operation with the local school board and substantial influence over the planning of local VET programmes. In others, local Vocational Committees did not even exist. Other forms of variation were discernible, too, although on a much smaller scale. Examples were found with apprentices as well as firm-based schools. At the time, the question could be asked: were new organisational models of VET emerging?[47]

Short epilogue

By and large, that question was answered in the negative. In a recent survey, Jonas Olofsson and Eskil Wadensjö have demonstrated that the 'new' organ-

[46] Caroline Hall, *Does making upper secondary school more comprehensive affect dropout rates, educational attainment and earnings? Evidence from a Swedish pilot scheme.* Working paper 2009:9, Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), 2009.
[47] Cf. Anders Nilsson, "The Emergence of New Models of Organisation of Vocational Education in Sweden", *TNTEE Publications* 1 august (1998).

isational models have remained few in number and that the overwhelming majority of the vocational programmes are part of the municipalities' upper secondary school system.[48] The challenges to the municipalities' hegemony and to the State-bureaucratic system stem from two other directions. The first is the expansion of independent upper secondary schools, which accounted for 22 per cent of all students in the vocational programmes in 2008. In comparison, these schools had 12 per cent of the students in 2003.[49] The second challenge is the high drop-out rate from the vocational programmes, which has also been noted outside Sweden.[50] Several remedies have been suggested and, as a result, substantial changes are proposed to be in force after 2011.[51]

There is substantial room for the labour market parties to play a significant role in the new, proposed, vocational programmes. In addition, a pilot scheme with apprenticeship-based vocational education has already commenced. These measures could be interpreted as signs of a moving away from the State-bureaucratic model. As we have seen, it would not be the first time that the institutional framework for vocational education changed its path in Sweden.

[48] Olofsson & Wadensjö (2006).
[49] Skolverket, Statistik/ Gymnasieskolan/ Skolor och elever/ Läsår 2000/01 – 2008/09, <http://www.skolverket.se/sb/d/1718/a/>, 8/11 2009.
[50] OECD, Equity in Education, Thematic Review Sweden, Country Note, Review visit February 2005, <http://www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546>, 8/11 2009.
[51] Skolverket, Ny gymnasieskola – Gy 2011,
<http://www.skolverket.se/sb/d/2398/a/16747>, 8/11 2009.

KAPITEL 6

Journalistutbildningens dilemma
Praktik eller teori?

Elin Gardeström

Journalisterna i Sverige har länge haft ambitionen att styra över sin utbildning. Ursprungligen fanns en form av lärlingsutbildning som skedde ute på redaktionerna men 1959 startades Journalistinstitutet i Stockholm av pressens organisationer. Dess ekonomi var dock dålig och det blev snart aktuellt för staten att ta över ansvaret. I och med att en formaliserad utbildning kom igång inleddes en dragkamp mellan olika aktörer om att få vara med och utforma denna utbildning av personer som i sitt framtida yrke som journalister skulle komma att hantera det offentliga ordet. Detta skedde i en tid då press, radio och TV expanderade och fick en allt större betydelse för den offentliga kommunikationen i samhället. Grundfrågan var om journalister borde ha en mer teoretisk akademisk utbildning eller om det var ett yrke som bara kunde läras praktiskt. Här stod universiteten och pressens organisationer ofta mot varandra i frågan om teori eller praktik var viktigast. Det kan beskrivas som en kulturkrock eller som en kamp mellan två fält som båda hade sannings- och verklighetsbeskrivningar som mål men som också kännetecknades av helt olika praktiker, traditioner och legitimeringsgrunder. Denna dragkamp kom att intensifieras när två fristående statliga Journalistinstitut startade 1962 i Stockholm och Göteborg.

De nya journalistinstituten riktades till två typer av elever. Det fanns en akademikerlinje för de med fyra akademiska betyg och det fanns en linje som enbart krävde studentexamen med goda möjligheter för dispenser för elever med en enklare utbildning. Detta var ett resultat av tidigare kompromisser.[1] Den akademiska världen hade redan på 1940-talet varit intresserad av att utbilda journalister inom ramen för en fil. kand. examen. I Göteborg hade en sådan

[1] Den statliga KNUFF–kommittén, Kommittén för nya utbildningsvägar vid de filosofiska fakulteterna, utredde 1960 en statlig journalistutbildning, främst för att hitta praktiska yrkesvägar för det överskott av humanister som utbildningsexpansionen vid universiteten hade fört med sig. Utredningen hade till syfte att utreda en journalistutbildning för enbart akademiker men under utredningsprocessen kom en linje för de med enbart studentexamen eller lägre utbildning att ingå. *Högre journalist– och reklamutbildning*, delbetänkande II, Kommittén för nya utbildningsvägar vid de filosofiska fakulteterna (Stockholm 1961).

journalistutbildning drivits av universitetet och kombinerats med en praktisk journalistkurs. I både Stockholm och Göteborg hade det således funnits journalistutbildningar på vars fundament två statliga fristående institut byggdes upp. Dessa styrdes av en samarbetsnämnd underställd Ecklesiastikdepartementet där både pressens organisationer och universiteten var representerade. Redan vid starten blev det tydligt att få sökte till den akademiska journalistutbildningen. Det förklarades med att utbildningen fortfarande var ny och okänd, men också med att journalistyrket inte kunde locka akademiker eftersom lönesättningen var låg. Man menade att så länge det var lärarbrist skulle akademiker välja denna bana.

Förstatligandet innebar en förändring av lärarstaben vid utbildningarna. Den undervisning som tidigare hade bedrivits i Göteborg hade bestått av en praktisk journalistkurs på en termin där lärarna var journalister medan den teoretiska undervisningen skedde inom ramen för en speciellt anpassad fil. kand. I Stockholm hade lärare från universiteten anlitats för ämnen som sociologi och statskunskap. Förstatligandet innebar att praktisk och teoretisk utbildning samordnades och att teoretiska lärare kunde anställas direkt vid instituten. Detta kom att få konsekvenser. Det kan beskrivas som att en latent konflikt mellan teori och praktik flyttade in under journalistutbildningarnas tak.

Ung utbildning under förändringstryck

Situationen vid de två journalistinstituten var dynamisk och rörig. I Göteborgs övningstidning *Jiganten* klagades det 1963 över att utbildningen inte hade några klara linjer. Den praktiska utbildningen hade kommit bort och det blev för mycket teoretiskt pluggande, kombinationen av praktiska och teoretiska moment var ”en mixtur där ingredienserna inte låter sig blandas”.[2] Det uppstod diskussioner om de teoretiska ämnena skulle anpassas till journalistyrkets krav eller om de skulle vara minikurser som liknade universitetets kurser i samma ämne.

Det förefaller ha funnits ett förändringstryck inbyggt i själva utbildningen. Instituten ansökte nästan omgående om att få byta ämnesbenämningarna och ändra timplanen. På institutet i Göteborg ville man 1964 slopa alla föreläsningar till förmån för realistiska övningar. Att arbeta praktiskt, ”learning by doing”, ansågs vara mer effektivt.[3] Övningstidningarna var centrala, särskilt för utbildningen i Göteborg som gav ut betydligt fler tidningar och experimenterade mer med form och innehåll än i Stockholm. Man kan se en ambition att

[2] Ledare, osignerad, *Jiganten* 1963:6.
[3] Brev 16/4 1963 från samarbetsnämnden för journalistinstituten till Kungl. Maj:t; Anslagsäskande budgetåret 1965/66, Styrelsen för journalistinstitutet i Göteborg. Samarbetsnämnden för journalistinstituten, RA, E:1.

göra utbildningen så arbetslik som möjligt. På båda instituten fanns aktiva elevkårer som hade synpunkter på undervisningen. I Göteborg kritiserade eleverna tidigt praktiken som slöseri eftersom handledningen var dålig och alltför många praktikanter var undersysselsatta.[4] I Stockholm tyckte man 1963 att undervisningen var alltför akademisk och i högre grad borde inriktas på kunskaper journalister behövde ha. Elevkåren ville slopa professorsföreläsningarna och istället låta psykologer, psykiatriker och sociologer som var verksamma ute i samhället komma till tals. Diskussioner om aktuella politiska händelser borde stå på schemat och inordnas i ämnet samhällskunskap och eleverna skulle leda debatterna. Elevkåren fick på flera punkter stöd för sina synpunkter av samarbetsnämnden.[5]

Samarbetsnämnden hade redan 1963 inlett diskussioner att reformera utbildningen, eller förändra försöksverksamheten som man kallade den. Våren 1965 hade de förslag som växt fram inom den nybakade utbildningen samlats till en promemoria som skickades in till Ecklesiastikdepartementet. Samarbetsnämnden för journalistinstituten ville göra utbildningen tvåårig genom att införliva praktiken i utbildningen och lägga till ytterligare en termin där eleverna kunde specialisera sig inom antingen press, etermedier eller information. Instituten skulle omvandlas till högskolor men även i fortsättningen förbli fristående från universiteten.[6]

Skälen till att slopa förpraktiken var praktiska och ekonomiska. Främst studentlinjen hade blivit populär, men att skicka ut så många okunniga ungdomar på en praktik var betungande för redaktionerna och för instituten som skulle ordna fram alla platserna. Många sökanden kom att kasta bort ett halvår av sitt liv eftersom de i slutändan inte kom in. I promemorian beskrivs en ung utbildning med stora ambitioner men med knappa resurser, och man ansökte därför om att få bygga ut verksamheten både när det gällde anställda och antalet studieplatser. Eleverna hade ett späckat schema, personalen var hårt belastad och de övningstidningar som hade börjat framställas var också mycket tidskrävande och behövde mer resurser.[7]

Ecklesiastikdepartementet skickade ut samarbetsnämndens promemoria på remiss till berörda aktörer och i de svar som inkom fanns en splittring i åsikterna i tre viktiga frågor. För det första gick åsikterna isär om utbildningen skulle integreras med universiteten eller inte. Skiljelinjen gick i huvudsak mellan akademiska och icke-akademiska myndigheter och sammanslutningar. Universitetskanslern förespråkade en integrering. I ett gemensamt yttrande från pressorganisationerna uttalades att "en fristående målinriktad yrkesut-

[4] "Overksamhet präglar JIG–elevernas praktik"; "Praktikantslöseri?", *Jiganten* 1963:4.
[5] Elevkårens yttrande med anledning av förslag till studieplan, bil. 1; Kommentar till elevkårens yttrande, bil. 2, Protokoll 12/8 1963, Samarbetsnämnden för Journalistinstituten, RA, A:1.
[6] Massmedieutbildning vid journalisthögskolor. PM med förslag till utvidgad och differentierad utbildning på grundval av verksamheten vid de nuvarande journalistinstituten, Svenska Tidningsutgivareföreningens arkiv, RA, F7:3.
[7] Massmedieutbildning vid journalisthögskolor, Svenska Tidningsutgivareföreningens arkiv RA, F7:3.

bildning är att föredra framför en mer teoretisk skolning av utpräglad universitetskaraktär".[8] I svaren fanns helt olika syn på vad kunskap är och hur kunskap kan läras in. A-pressen hävdade å sin sida att det praktiska arbetet på redaktionerna var den viktigaste läroplatsen medan Sveriges förenade studentkårer, SFS, betonade forskningens betydelse. SFS menade att läroplatsen för journalister borde ligga i anslutning till den kommunikations- och informationsteoretiska forskning som började växa fram vid universiteten.

För det andra fanns en irritation över den speciella teoretiska undervisning som bedrevs för blivande journalister på journalistinstituten. Universitetsföreträdarna menade att en sådan undervisning var deras uppgift. Att förlägga teoretisk undervisning utanför universiteten ansåg SACO vara orationellt. SFS hävdade likaledes att det var fel att skapa en speciell undervisning i samhällsvetenskap för journalister. I stället menade man att en sådan undervisning borde ske i "intim kontakt med utbildning inom framförallt samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner".[9]

Slutligen var skillnaden också tydlig när det gällde vilka kriterier som skulle gälla för urvalet till utbildningen, vilket styrde vem som skulle få bli journalist. Skulle det vara praktikbetyg från olika redaktioner som avgjorde vem som kom in eller skulle det vara skolbetyg? Pressens organisationer ville behålla förpraktiken eftersom de ansåg att praktikbetygen var ett viktigt urvalsverktyg. SACO ansåg att betygsbaserad antagning var bättre. Medan Svenska tidningsutgivareföreningen och A-pressen ansåg det synnerligen angeläget att utbildningen skulle vara öppen för alla lämpliga sökanden, särskilt de från folkhögskolor, ansåg Sveriges förenade studentkårer, SFS, att de med akademisk specialkompetens borde uppmuntras till att bli journalister. Parterna samlades i enigt motstånd mot införandet av psykotekniska prov som båda sidor ansåg var mindre lämpligt som urvalsverktyg. Detta kan tolkas som ett missnöje från både pressens fält och det akademiska fältet över att de vid införandet av psykotekniska test skulle förlorade inflytande över urvalet till utbildningen.[10]

Möte på Publicistklubben – oenighet inom pressen

Journalistutbildningen debatterades på Publicistklubben senhösten 1965.[11] Polemiken var tidvis hård. En av anledningarna till tonläget var att några storstadstidningar hade gått ut i spalterna och förespråkat en universitetsanknyt-

[8] För en fortsatt fristående ställning anslöt sig samtliga remissinstanser från pressen, arbetsmarknadsstyrelsen, ett par andra arbetande utredningar samt samhällsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet. De som ville integrera journalistutbildningen i universiteten var universiteten i Uppsala, Lund, Umeå och Stockholm samt fackförbundet SACO, Kooperativa förbundet och Sveriges Industriförbund. Betänkande angående Journalistutbildning, E 1966:7, s. 23–28.
[9] E 1966:7, s. 23–28.
[10] Yttrande över Massmedieutbildning vid Journalisthögskolor, Svenska Tidningsutgivareföreningens arkiv RA, F7:3.
[11] "Journalistutbildning", *Publicistklubben årsbok 1966* (Stockholm 1966).

ning, trots att de tre pressorganisationerna hade varit helt eniga om att försvara utbildningens fristående ställning.[12] Lars Lagerstedt på *Svenska Dagbladet* ansåg att journalistutbildningen borde knytas till universiteten. Den bästa vägen mot yrket var enligt honom att läsa in en fil. kand. och däremellan skaffa sig tidningspraktik på somrarna. Att läsa på ett speciellt journalistinstitut innebar att eleverna missade många framtida värdefulla kontakter. I en intellektuell miljö på ett universitet träffade den blivande journalisten såväl professor som docenter och studiekamrater och det var enligt Lagerstedt mer värdefullt än att studera tillsammans med framtida kollegor. Att han tillmätte betydelse till det nätverk den unge journalisten i vardande skaffade sig kan jämföras med Pierre Bourdieus resonemang om utbildning som kulturellt kapital, där man inom en elitutbildning skapar de nätverk och de kontakter som man har nytta av senare i livet. I detta avseende såg Lagerstedt uppenbarligen de akademiskt utbildade journalisterna som en elit som borde ha nära band till andra eliter.[13]

Redaktionschefen på *Dagens Nyheter*, Börje Dahlqvist, ansåg att alla teoretiska ämnen helt borde slopas och instituten förändras till rena fackskolor. Den teoretiska utbildningen kunde skaffas på annat håll, till exempel vid universiteten. Han hade reagerat på den typ av teoretiska kurser som hade utarbetats vid journalistinstituten och menade att dessa hade för smala infallsvinklar. Den teoretiska undervisningen skulle få en skråmässig inriktning och ge en alltför trång bild av världen, något som till och med kunde vara farligt för ett så öppet och utåtriktat yrke. Rektorn för Journalistinstitutet i Göteborg, Lars Alfvegren och Lars Furhoff, som blivit tillförordnad rektor i Stockholm, försvarade den teoretiska undervisning som gavs. Lars Furhoff menade att många ämnen bättre lärdes på universiteten men när det gällde samhällsvetenskaperna ansåg han att institutens kurser var bättre lämpade för journalisteleverna än universitetens.

På Publicistklubbens möte framkom att utbildningen förde med sig ett brott mot den tidigare traditionen att yrket skulle vara öppet för alla. Journalisten Victor Svanberg menade: "Att det inte ska finnas några inträdeskrav är en föråldrad romantik".[14] En äldre journalist, Gösta Johansson, beskrev sig som en typ av journalist som hade sexårig folkskola, erfarenhet som industriarbetare och inom jord- och skogsbruk och därefter 35 år i journalistyrket. Han undrade om

[12] "Journalistinstituten", *DN* 27/8 1965; Disa Håstad, "Vad skall ersätta Journalistinstituten", *SvD* 3/10 1965 ; Börje Dahlqvist, "Vägar till pressen", *DN* 26/10 1965; "Ledande journalister pläderar för sämre utbildningsmöjligheter", *Journalisten* 1965:11.

[13] Hur utbildningssystem reproducerar eliter är ett huvudtema för Bourdieu och behandlas i stora delar av hans forskning. exempelvis i *Homo Academicus* (1984). Utbildningssystem är centrala i att utvälja och utforma eliter och exkludera de olämpliga. De elitnätverk som formas blir en form av kulturellt kapital som de som tillhör nätverk under sin yrkeskarriär kan använda för att reproducera sin ställning.

[14] "Journalistutbildning", *Publicistklubben årsbok 1966* (Stockholm 1966) s.115.

de utan studentexamen i framtiden fick bli journalister.[15] Nils Treving som själv hade gått på Journalistinstitutet menade att det kunde uppstå konflikter när nyutbildade journalister som trodde sig vara fullärda kom ut i yrkeslivet: ”Jag förstår den äldre generation journalister, som fnyser åt examinerade. De som gått hundår och under åratal formats av grovslit, hur skulle de kunna inse att man i en välpolerad skolbänk av snälla människor och med studielån på tio månader skulle kunna lära det som förr tagit åratal.”[16]

Journalistutbildningens framtid utreds

Den polariserade debatten om journalistutbildningen bekymrade tjänstemännen på Ecklesiastikdepartementet. I ett internt PM refererades till den splittrade pressopinionen angående utbildningens ställning och det noterades att bland vissa företrädare ”synes frågan vara ganska känsloladdad”.[17] Ecklesiastikdepartementet hade heller ingen självklar lösning på problemet. Om utbildningen skulle integreras innebar det att fasta studiegångar måste införas vid universiteten, vilket i sig var en problematisk fråga och som berörde hela universitetens organisation.[18] För att en integrering skulle kunna ske behövde också de praktiska momenten inordnas vid universiteten vilket skulle vara genomförbart, men det skulle i sådant fall även påverka andra fria utbildningsinstituts ställning som exempelvis socialinstituten. I detta interna PM föreslog man därför att det var bättre att vänta med att integrera journalistutbildningen tills fasta studiegångar hade införts vid universiteten.[19]

I detta sammanhang är det tydligt att journalistutbildningen med sin blandning av teori och praktik inte passade in i den rådande universitetsstruktur som den socialdemokratiska regeringen hade stora ambitioner att förändra. Bara ett par månader senare tillsattes UKAS, en utredning om att lägga om de tidigare helt fria studierna vid filosofisk fakultet till olika utbildningslinjer med fast studiegång där studierna organiserades i avgränsade kurser som examinerades. Syftet var att öka de högre studiernas effektivitet och anpassning till arbetsmarknadens behov.[20]

---

[15] Att kunna ta studentexamen var delvis en generationsfråga även om klassaspekten fanns kvar. Mellan 1960 och 1965 fördubblades antalet som tog studenten. Antalet studerande vid universitet och högskolor steg under perioden från cirka 37 000 till 68 000, Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu* (Lund 2004) s. 98.

[16] ”Journalistutbildning”, *Publicistklubben årsbok 1966* (Stockholm 1966) s. 113.

[17] Massmedieutbildning. Synpunkter och förslag till åtgärder, Ecklesiastikdepartementet 11/11 1965, Rapport från Edenmans departement, Samtidshistoriska institutet, volym 6.

[18] Benkt Konnander (red.), *Departementet i skuggan av U 68. Rapport om universitetspolitiken i utbildningsdepartementet 1967–1976* (Stockholm 2004) s. 19f.

[19] Massmedieutbildning. Synpunkter och förslag till åtgärder, Ecklesiastikdepartementet 11/11 1965, Rapport från Edenmans departement, Samtidshistoriska institutet, volym 6.

[20] Universitetskanslersämbetet utredning om fasta studiegångar vid filosofisk fakultet m.m. UKAS blev omdebatterad när förslaget presenterades 1968, vilket bland annat ledde till kår-

Journalistutbildningen var för tidigt ute för att kunna integreras i en framtida universitetsstruktur och ecklesiastikminister Ragnar Edenman tillsatte därför en intern utredning. Utgångspunkten var att instituten skulle vara fortsatt fristående. I direktiven hänvisades till att utbildningen hittills hade varit av försökskaraktär och föremål för debatt och diskussion.[21] Det blev uppenbart att det var den unga utbildningen som fick ecklesiastikministerns förtroende när Lars Furhoff som var tillförordnad rektor för Journalistinstitutet i Stockholm utsågs som utredare. Hans utredningsuppdrag framstår som en fortsättning och vidareutveckling av den promemoria som tidigare hade utarbetats. Efter tre månaders arbete var han klar i augusti 1966. Liksom i den tidigare promemorian ville han inrätta en tvåårig utbildning, varav första året var att räkna som grundutbildning. Därefter följde en praktiktermin och sedan en sista termin där det skulle ges möjlighet till viss specialisering i antingen press, etermedier eller information. Han ville också döpa om utbildningarna till journalisthögskolor – men behålla den fristående ställningen.[22]

I sin utredning beskrev han verksamheten vid de två instituten. Sammanlagt hade sju årskurser utexaminerats, och av totalt 1963 sökanden hade 501 elever antagits. Akademikerlinjen hade haft betydande problem med rekryteringen och totalt hade endast 24 elever utexaminerats vid de två instituten. Det hade därför varit svårt att anordna speciell undervisning för dem. I de fall de hade befriats från något ämne de redan läst, hade de deltagit i speciella seminarier för akademiker där de hade fått ägna sig åt pressforskning.[23]

Furhoff analyserade reaktionerna på den första promemorian och argumenterade mot dem som hade föreslagit universitetsanknytning och som hade haft synpunkter på de teoretiska kurser som gavs vid instituten. Universitetskanslersämbetet hade exempelvis starkt förordat en integration och menade att de teoretiska kurserna hade ”en i det närmaste direkt motsvarighet i kursmoment som ingår i vissa akademiska ämnen” och därför skulle stora samordningsvinster kunna göras. Det skulle göra det lättare för studenter att kombinera olika former av kurser, effektivisera undervisningen och ”främja en enhetlig syn på hela utbildningsgången och förmodligen förbättra rekryteringen till akademikerlinjen.”[24] Furhoff menade tvärtom att de teoretiska kurserna vid journalistinstituten inte hade någon motsvarighet i universitetsutbildningen. Han skriver:

---

husockupationen. Konnander (2004) s.20; Kjell Östberg, *1968 när allting var i rörelse* (Stockholm 2002) s. 102–107.

[21] I direktiven hänvisas även till särskilda skrifter och skrivelser 1962 från Stockholms universitets studentkår, Folkpartiets ungdomsförbund samt Sveriges liberala studentförbund. E 1966:7, s. 1.

[22] E 1966:7, s.27, s. 32, s. 58–75.

[23] E 1966:7, s.5ff, s.9f., s. 16.

[24] E 1966:7, s. 25.

> Erfarenheten har emellertid visat att endast begränsade delar av dessa universitetsämnen rationellt kan motiveras som beståndsdelar i en journalistisk yrkesutbildning. Det har också visat sig att en koncentration till journalistiskt matnyttiga element märkbart ökat elevernas studiemotivation.[25]

När det till exempel gällde ämnet statskunskap som tidigare alltid ansett viktigt för journalister, hade "stora partier fått utgå, då det inte ansetts meningsfullt att bedriva rent allmänbildande undervisning vid en yrkesutbildningsanstalt."[26] Furhoff beskriver vidare hur ämnet hade förändrats jämfört med universitetens kurser och ofta integrerats i den praktiska undervisningen. Vissa moment av statskunskapen gavs större utrymme, som nutidshistoria med orientering om utvecklingen efter andra världskrigets slut, statlig förvaltning, kommunalrätt och orientering om olika organisationer, speciellt fackliga. Studenterna hade även fått en orientering om demokratins begrepp, yttrandefrihetens historiska motiveringar och den marxistiska världsbilden. Även andra ämnen hade förändrats. Kurserna i sociologi och psykologi hade kommit att fokusera på arbetsledningens psykologi samt på forskning om massmedier och dess effekter. Ämnet nationalekonomi hade integrerats med den praktiska undervisningen, till exempel genom att eleverna deltagit i ett seminarium om bostadsbristen och sedan blivit satta att lösa journalistiska arbetsuppgifter kring detta tema.[27]

Det är tydligt att flera universitetsämnen har gjorts om i grunden med mycket lite respekt för de ursprungliga ämnenas identiteter. Torsten Thurén, som arbetade vid institutet i Stockholm vid denna tid, minns hur de som unga och entusiastiska lärare försökte integrera praktiska och teoretiska ämnen, vilket var något som Lars Furhoff i högsta grad drev på. De var besjälade av "learning by doing". Tidigare hade undervisningen varit mycket av ett smörgåsbord där lärarna försökt tillfredsställa olika krav på vad en journalist borde läsa. Lars Furhoffs linje var att skapa något eget, en egen utbildningskanon.[28] Även Bengt Nerman har beskrivit hur han som teoretisk lärare fick tänka om och istället undervisa utifrån den aktive journalistens synpunkt, något han inledningsvis ansåg var ett spännande experiment.[29]

Furhoff förordade i sin utredning en total integration mellan praktiska och teoretiska ämnen, utifrån de erfarenheter som hade vunnits vid instituten. Detta innebar att de vetenskapligt och de journalistiskt skolade lärarna måste ha en nära samverkan och de borde därför ha samma titel och lön. Och det var yrkesutbildningen som skulle styra vilka ämnesfördjupningar som behövdes. Att ge en orientering om den moderna forskningen och teknikens fram-

[25] E 1966:7, s. 12.
[26] E 1966:7, s. 14.
[27] E 1966:7, s. 14f.
[28] Intervju med Torsten Thurén 2/9 2009.
[29] Bengt Nerman, "Med nattmössan djupt över huvudet", *DN* 25/5 1976.

växt var i och för sig intressant, menade Furhoff, men det hörde inte hemma i en yrkesutbildning. Syftet var att rensa bort moment som inte klart kunde motiveras utifrån utbildningens målsättning. Furhoff argumenterar för sin sak genom att betona journalistkårens betydelse för demokratin:

> En yrkesutbildning efter dessa linjer är enligt min bestämda mening ett oeftergivligt krav, framför allt som statsmakternas främsta intresse på området bör vara att höja utbildningsstandarden inom denna yrkeskår, vars verksamhet direkt berör grundvalarna för det demokratiska samhällets funktion.[30]

Vad förlängningen av utbildningen skulle ägnas åt diskuterades ingående. En belysande detalj rörande den fjärde terminen är hur det ursprungliga förslaget om att inrätta tvärvetenskapliga seminarier behandlades. Stockholms universitet ifrågasatte i sitt remissvar om inte sådana seminarier borde förläggas vid universiteten och om eleverna vid journalistinstituten verkligen hade tillräckliga kunskaper för att delta i tvärvetenskapliga seminarier. Denna markering om äganderätten till seminarieformen blev utan verkan eftersom Furhoff i sitt slutliga förslag rensade bort seminarier från kursplanen med motiveringen att de inte fick plats.[31]

Akademikerlinjen blev föremål för många diskussioner i betänkandet. Furhoff ansåg att akademikerlinjen inte passade in i den form av utbildning som hade utformats och att den egentligen inte behövdes. Men trots att elevtillströmningen varit mycket låg föreslog han att akademikerlinjen tills vidare behölls i avvaktan på att fasta studiegångar infördes vid universiteten.[32]

Andra halvlek

När Furhoffs utredning åkte ut på en andra remissrunda är det lätt att betrakta detta som andra halvlek i en pågående polemik om utbildningen och tonen hade blivit skarpare. Trots att ecklesiastikministern hade betonat att utbildningen skulle vara fortsatt fristående, fortsatte en anslutning till universiteten att diskuteras och positionerna var desamma.[33]

Företrädare för det akademiska fältet menade att "högskola" var en vilseledande beteckning eftersom det "knappast kommer att bedrivas någon högre utbildning eller forskning" vid journalistutbildningarna.[34] En integrering med universiteten var därför att föredra, eftersom en sådan skulle skapa en stu-

[30] E 1966:7, s. 48.
[31] E 1966:7, s. 63, s. 71.
[32] E 1966:7. s. 27–31.
[33] Samtliga pressorganisationer, elevkåren vid instituten samt Statskontoret, Skolöverstyrelsen, Statens institut för konsumentfrågor förespråkade att utbildningen skulle vara fristående. På andra sidan stod universitetsmyndigheterna fackförbundet SACO samt Sveriges förenade studentkårer, SFS. Proposition 1967:43, s. 21–26.
[34] Remissvar från Uppsala universitet, Ecklesiastikdepartementet, RA, konseljakt 3 /3 1967.

diemiljö där de blivande journalisterna kunde få en vidare samhällssyn än vad ett fristående institut kunde ge. Furhoffs förslag ansågs ha "isolationistiska tendenser" som var olyckliga enligt universitetens företrädare.[35] Det pågick redan ett utredningsarbete inom UKAS om att starta praktiska yrkesutbildningar inom ramen för en akademisk examen där journalistutbildningen kunde ingå, påpekade Universitetskanslersämbetet. Många yrkesgrupper skulle ha behov av en "informationsteknisk orientering" och en termins utbildning i journalistik skulle vara ett bra komplement för flera akademikergrupper.[36]

Pressdebatten – spricka i pressens fält

Diskussionen kring journalistutbildningen fortsatte i pressen. Kritikerna menade att den föreslagna utbildningen skulle skapa likriktade journalister.[37] *Dagens Nyheter* blev ett språkrör för dem som ansåg att journalisthögskolorna skulle läggas under universiteten. Svenska journalistförbundets organ *Journalisten*, som i stort sett var nöjd med Furhoffs utredning, gick i polemik med *Dagens Nyheter* och menade att en specialiserad yrkesutbildning var en bit på rätt väg och att det skulle dröja mycket länge innan alla journalister som anställdes hade en fil. kand.[38] *Journalisten* beklagade att vissa tidningar trätt fram som förespråkare för en anslutning till universiteten: "Kvällsposten sträcker sig så långt att man påstår att hr Edenmans förslag skall tolkas så att han vill att 'journalistutbildningen i så stor utsträckning som möjligt isoleras från samhället' och att han eftersträvar 'enhetsjournalister med identiskt strömlinjeformad utbildning'".[39]

Dagens Nyheter menade på ledarplats att det inte hade gått upp för tidningarna vilka möjligheter till förbättrad rekrytering som den pågående utbildningsexpansionen innebar, och tidningen var rädd för att den nya journalisthögskolan skulle leda till att tidningsvärlden gick miste om många yngre akademiker.[40] *Dagens Nyheter* drev generellt frågan om att eftergymnasiala utbildningar skulle integreras med universiteten. Utvecklingen gjorde att flera högre utbildningar borde integreras och konstlade gränser måste bort. Furhoff kritiserades för att han som förut varit så radikal nu resonerade inkrökt och konservativt. En anpassad teoretisk utbildning för journalister ansåg tidningen var alltför ytlig.[41] *Dagens Nyheter* fortsatte att var mycket kritisk till den form av utbildning de

[35] Remissvar samhällsvetenskapliga fakulteten Göteborgs universitet; Remissvar från Umeå universitet, Ecklesiastikdepartementet, RA, konseljakt 3 /3 1967.
[36] Proposition 1967:43, s. 21–26.
[37] "Att utbilda journalister", *Gaudeamus* 28/10 1966;"Journalistspärr", *DN* 29/12 1966; "Journalisthögskolor", *DN* 14/3 1967; "Edenmans proposition", *Journalisten* 1967:4.
[38] "Journalistutbildning", *Journalisten* 1966:11.
[39] "Edenmans proposition", *Journalisten* 1967:4; "Journalisten", *DN* 15/11 1966.
[40] "Enhetsutbildning av journalister"; "Journalisthögskolorna", *DN* 22/3 1967.
[41] "Journalistutbildningen" *DN* 23/10 1966.

blivande journalisterna skulle få: ”Att stoppa in blivande journalister, av alla människor, i fackhögskolor där de inte lär känna andra människor än blivande kollegor och matas med specielle journalistkunskaper i statskunskap, nationalekonomi, språkvård etc, är så bakvänt som något kan bli.”[42]

Beslutet – fördel Furhoff

I juni 1967 beslutade riksdagen att inrätta två fristående statliga journalisthögskolor. Beslutet innebar att Furhoffs förslag accepterades i stort, med undantag av att det inte blev någon speciell fördjupningslinje för etermedier. Akademikerlinjen fick vara kvar till dess att fasta studiegångar kommit till stånd vid universiteten. I riksdagen hade det akademiska fältet haft företrädare. Det hade kommit motioner från folkpartiet om att införa korta kurser i journalistik för akademiker. Dessa motioner avslogs dock. Ragnar Edenman menade att akademikernas journalistutbildning kunde lösas när fasta studiegångar infördes vid universiteten.[43] Svenska Journalistförbundet var mycket nöjt och konstaterade att de flesta av förbundets krav hade tillgodosetts, utom att de praktiska och teoretiska lärarna borde ha lika lön.[44]

Att ecklesiastikminister Ragnar Edenman så tydligt gick på Furhoffs linje menade *Dagens Nyheter* berodde på den nära kontakt som uppkommit mellan ”undervisningens målsmän och de beslutande instanserna i Kanslihuset”. Studenttidningen *Gaudeamus* insinuerade att Furhoff säkerligen hade fått de direktiv han själv önskade.[45] Edenmans proposition innehöll grunddragen från Furhoffs utredning som i sin tur innehöll grunddragen från den promemoria samarbetsnämnden för de två instituten hade författat. I så måtto var kommentarerna om de goda kontakterna mellan journalistinstituten och Ecklesiastikdepartementet befogade. Den unga utbildningen hade hävdat sig som ett självständigt fält mellan akademin och pressen – detta med stöd av ecklesiastikminister Ragnar Edenman som delade Furhoffs syn på utbildningens mål och att teori och praktik skulle integreras.

Journalistutbildningen var inte ensam vid denna tid i sitt dilemma om tillhörighet. Socionomutbildningen hade en i det närmaste parallell process. De fristående instituten var på många sätt brickor i den stora omvandlingen av universiteten. Ragnar Edenman behandlade socialinstituten och journalistinstituten gemensamt i sin proposition. I väntan på en ny struktur för högre utbildningar tyckte han att det bästa var att avvakta med en integration.

Viktigt i detta sammanhang var den socialdemokratiska regeringens politiska ambition att reformera universitetens utbildningar, något som uppfatta-

[42] ”Journalisthögskolor”, *DN* 14/3 1967.
[43] Proposition 1967:43, s. 27.
[44] ”Journalistutbildning”, *Journalisten* 1967:6.
[45] ”Enhetsutbildning av journalister” *DN* 22/3 1967 ;”Att utbilda journalister”, *Gaudeamus* 28/10 1966.

des som ett hot mot det akademiska fältets autonomi. Universiteten befann sig i ett omvandlingsarbete och införandet av fasta studiegångar utreddes av Universitetskanslersämbetet i vad som kom att kallas UKAS. Syftet var att göra om den av hävd fria studieordningen vid filosofisk fakultet till utbildningslinjer bestående av fasta kursmoment, detta för att öka effektiviteten men också för att undvika att införa spärrade utbildningar. Arbetet slutfördes 1968 då ett förslag på 34 fasta studielinjer presenterades, som kom att leda till starka protester från studenterna och universitetsföreträdare.[46]

Journalistutbildningen går sin egen väg – till allas förtret

Den statliga journalistutbildning som såg dagens ljus 1962 var resultatet av tidigare utredningsarbeten. Den akademiska världen hade länge förordat en akademisk utbildning av journalister och närt en förhoppning om att producera en elit av opinionsledande publicister som verkade efter akademiska intressen och bildningsideal. Pressens organisationer hade å sin sida ansett att praktiska erfarenheter och rätt läggning var viktigare än akademiska examina. Här fanns en latent kamp om vad kunskap och utbildning bör vara, vad som är den riktiga legitima kunskapen för de journalister som skulle hantera det offentliga ordet.

När journalistinstituten startade flyttade båda utbildningsidealen in hos journalistinstituten och konflikten hamnade inom deras väggar, formulerat som en motsättning mellan teori och praktik. Under journalistinstitutens första år trädde den unga utbildningen fram som en egen aktör med egna idéer om hur journalister bör utbildas. Utbildningen blev ett eget fält som omvandlade traditionella teoretiska ämnen och formade sin utbildningskanon. Lars Furhoff fick i sin roll som t. f. rektor och statlig utredare en stark position att artikulera hur utbildningen borde utformas som också fick ecklesiastikministerns stöd. Att utbildningen framträdde som något självständigt innebar att pressen och den akademiska världen behövde förhålla sig till detta nya fält. Det uppkom en spricka inom pressen när det gällde inställningen till utbildningen. Vissa ansåg att den var bra, medan andra varnade för en produktion av strömlinjeformade journalister. Vissa storstadstidningar förespråkade att utbildningen integrerades med universiteten och anslöt sig därmed till det akademiska fältet.

Inom den akademiska världen sågs journalistinstituten som en provokation mot universitetens bildningsideal där högre utbildning skulle vara kopplad till vetenskap och forskning inom olika akademiska discipliner. På journalistinstituten hade man inte bara frikopplat undervisning i teoretiska ämnen från forskningen utan även gjort om ämnena i grunden. Det akademiska fältets

[46] Sven-Olof Josefsson, *Året var 1968. Universitetskris och studentrevolt i Stockholm och Lund* (Göteborg 1996) s. 70–75.

traditionella strategi för att upprätthålla sin legitimitet har varit att bevaka gränsen till annan kunskap och skilja på teori och praktik, vetenskap och icke-vetenskap. Dessa distinktioner har gjorts genom att upphöja akademiska dygder, seder, språkanvändning, teorier och metoder av vetenskaplig distans samt att använda olika utestängningsmekanismer.[47] En sådan retorik, som kom till synes i de olika remissvaren, hade ingen verkan på Lars Furhoff och den unga utbildningen eftersom de avfärdade denna typ av utbildningskapital som irrelevant. Journalistutbildningen gick mer i takt med pressens traditionella värderingar om att journalister skulle lära sig av verkligheten och inte av kartan. Processen kan tolkas som ett led i journalistyrkets professionalisering, med Furhoff som primus motor. Inom pressens fält fanns dock ett gryende missnöje med en alltför självständig utbildning, men det är en annan del av journalistutbildningens konfliktfyllda historia.

[47] Kaj Sköldberg & Miriam Salzer-Mörling, *Över tidens gränser. Visioner och fragment i det akademiska livet* (Stockholm 2002) s. 125–130.

KAPITEL 7

Menige mans humaniora
Centrala budskap i den första upplagan av Läsebok för folkskolan

Henrik Edgren

> Den nya folkskoleläseboken är måhända en af det förflutna årets vigtigaste literära företeelser. För att gifva skäl för detta påstående behöfves ej mer än att påminna, huru hon i 25 000 exemplar genast spridits öfver Sveriges rike, huru hon sålunda i den hast – men säkert för en lång följd af år – blifvit lagd till grundval för det nu uppväxande "folkets" bildning och andliga uppfostran; huru hennes anda och hennes lärdom mer än de flesta andra böckers hafva utsigt att varaktigt inverka på kommande slägten.[1]

Dessa ord uttalades år 1869 av ämbets- och skolmannen Simon Nordström. Läseboken han skrev om och recenserade var *Läsebok för folkskolan*, som kom ut för första gången 1868 och snabbt spreds över hela Sverige, från norra Lappland till sydligaste Skåne. Ambitionen var att staten skulle lära ut en nationell och nordisk medborgerlig kanon som alla svenskar borde känna till.[2] Precis som Nordström förutsåg kom många svenska skolbarn att såväl litterärt som andligt att uppfostras av denna läsebok; den blev ett tongivande inslag bland läromedlen på landets folkskolor från 1868 fram till 1940-talet. Runt sju miljoner folkskolebarn lär ha läst *Folkskolans läsebok* under skoltiden.[3] Till dessa ska även läggas en stor mängd lärjungar vid landets läroverk, där *Läseboken* också flitigt användes.[4]

Denna artikel handlar om innehållet i *Läsebokens* första upplaga, från 1868. Artikeln utgör en empirisk startpunkt på ett större forskningsprojekt med

---

[1] *Svensk Literatur–Tidskrift* (Uppsala 1869) s. 82.

[2] Den tämligen intensiva debatten, 2006, då riksdagsmannen Cecilia Wikström (Folkpartiet Liberalerna) föreslog inrättandet av en nationell litterär kanon i den svenska skolan, visar hur känslig frågan om en nationell litterär kanon är idag. Så var dock inte fallet under 1800–talet. Se Henrik Edgren, "Läsebok för folkskolan – En nationell och nordisk medborgerlig kanon för det sena 1800–talets folkskolebarn", *Vägval i skolans historia* (Stockholm 2009:2).

[3] Åke Isling, *Det pedagogiska arvet: kampen för och emot en demokratisk skola*, 2 (Stockholm 1988) s. 314.

[4] Karin Tarschys, *Svenska språket och litteraturen: studier över modersmålsundervisningen i högre skolor* (Stockholm 1955) s. 258.

arbetsnamnet *En menige mans humaniora eller en förödande nationalolycka? Läsebok för folkskolan och danandet av "medborgerlighet" i ett svenskt och transnationellt nordiskt perspektiv 1868–1930*. Det övergripande syftet med projektet är att analysera och problematisera innehållet i *Läsebok för folkskolan* och dess förändring från 1868 till 1930, men också att undersöka diskussionerna och uppfattningarna om *Läseboken* samt inte minst användandet av densamma i folkskolor, läroverk och på lärarseminarier. Frågeställningen i denna artikel lyder:

- Vilken uppfattning om sig själva, Sverige och omvärlden skulle de svenska folkskolebarnen få utifrån innehållet i *Läsebok för folkskolan*?

Med tanke på den stora betydelse *Läsebok för folkskolan* har haft för undervisningen i den svenska folkskolan från 1870- fram till 1940-talet, är det anmärkningsvärt hur lite forskning det finns som utgår ifrån *Läsebokens* innehåll, mottagande och användande i skolan. Det enda undantaget är egentligen Inga Lisa Peterssons avhandling från 1999, *Statens Läsebok*. Den behandlar främst 1860-talets arbete med att bestämma innehållet i *Läsebok för folkskolan*.[5] Peterssons forskning utgör en viktig utgångspunkt för mitt forskningsprojekt, som ju framförallt fokuserar på *Läseboken* i ett längre tidsperspektiv då de nordiska samhällena genomgick omvälvande ekonomiska, politiska, sociala och kulturella förändringar.

Givetvis har *Läseboken* berörts av andra forskare i olika sammanhang, men det handlar nästan uteslutande om översiktliga beskrivningar i anslutning till andra spörsmål. Det kan exempelvis gälla folkskolans framväxt under 1800-talet, klassiska läseböcker och folkskoletidningar från 1800-talet, nationalistisk skolpropaganda i skolböcker, modersmålsundervisningens utformning under 1800-talet, texter från *Läseboken* i folkskolans läs- och skrivundervisning, illustrationer i läseböcker under 1800-talet, de svenska folkskollärarseminariernas organisation och förändring, den svenska sakprosans utveckling från 1700-talet, övergripande förändringar mellan de olika upplagorna, samt reaktioner på *Läsebokens* innehåll.[6] Således är innehållet i och mottagandet av

[5] Om *Läsebokens* tillkomst, se även Fredrik Böök, *Artur Hazelius – En levnadsteckning* (Stockholm 1923); Hjalmar Berg, "Hur läsebok för folkskolan kom till", *Skola och samhälle: tidskrift för folkundervisningen* (Stockholm 1934); Gunnar Ahlström, *Den underbara resan: en bok om Selma Lagerlöfs Nils Holgersson* (Lund 1942); Anna Sörensen, *Svenska folkskolans historia 3. Det svenska folkundervisningsväsendet, 1860–1900* (Stockholm 1942); Nils Hänninger, *Folkskolans läsebok – Fjärde året* (Stockholm 1960); Lars Furuland, "Efterord", *Läsebok för folkskolan: fakismileutgåva efter första upplagan 1869* (Stockholm 1979); Lars Furuland, *Ljus över landet och andra litteratursociologiska uppsatser* (Uppsala 1991); Björn Melander, *Svensk sakprosa – Läsebok för folkskolan – bakåtsträvande eller framåtblickande* (Lund 1996).

[6] Om *Läseboken* i ett utbildningshistoriskt perspektiv, se Sörensen (1942); Isling (1988); om *Läseboken* i anslutning till *Folkskolans Barntidning*, se Sonja Svensson, *Läsning för folkets barn: folkskolans barntidning och dess förlag 1892–1914* (Stockholm 1983); om läseböcker allmänt och *Läsebok för folkskolan*, se Bo Ollén, "Nya Läseboken växer fram", i Bo Ollén (red.), *Från Sörgården till Lop–nor. Klassiska läseböcker i ny belysning* (Stockholm 1996); om det nationalistis-

Läseboken inte helt obehandlat av tidigare forskning, men poängen är att det finns avsevärt mer att lyfta fram och analysera om denna för svensk medborgar- och nationalbildning så centrala lärobok. Detta gäller inte minst utifrån kronologiska och transnationella komparativa perspektiv. Denna artikel utgör följaktligen en startpunkt i detta arbete.

Läsebokens tillkomst

Ett problem som uppmärksammades redan under folkskolans första årtionden – på 1840-, 1850- och 1860-talen – var bristen på profana läromedel, inte minst för läsundervisningen. Materiel för läsövningar saknades och det som fanns tillgängligt var mestadels religiösa texter som psalmboken och bibeln. När samtidens pedagogiska strömningar alltmer underströk vikten av att man i läsundervisningen också fokuserade på innehållet, inte enbart på formen, blev just läseboken ett viktigt pedagogiskt hjälpmedel. Med hjälp av denna förväntades eleverna gradvis utveckla sin förmåga att tala och skriva på modersmålet.[7] Därtill skulle läseboken lära ut nödvändig realia, det vill säga "menige mans humaniora".[8] Därför fick den inte bli för flummig med alltför många sagor och fiktiva berättelser.

Vid det första inspektorsmötet för folkskolan år 1862 framfördes krav på att staten borde understödja utgivandet av en lämplig läsebok som infriade just ovanstående krav. Att initiativet kom från staten måste ses i ett större sammanhang där staten allt mer kom att genomsyra samhället på olika sätt, till exempel genom inrättandet av landstingen och kommunerna på 1860-talet, men också utifrån att allt fler medborgare (bara män dock) – genom att vara valbara och röstberättigade till landsting och kommuner – fick en större delaktighet i statens verksamhet och ansvarsområden. När allt fler människor inlemmades i den statliga och kommunala sfären blev det angeläget för staten

---

ka innehållet, se Herbert Tingsten, *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda* (Stockholm 1969); Furuland (1991); om modersmålsundervisningen under 1800–talet och hur *Läseboken* användes där, se Tarschys (1955); om texter från *Läseboken* i skolans läs– och skrivundervisning, se Inger M. Andersson, *Läsning och skrivning: en analys av texter för den allmänna läs– och skrivundervisningen 1842–1982* (Umeå 1986); om illustrationsmaterialet i *Läseboken*, se Louise Lindström, *Läsebok för folkskolan – Folkskolans läsebok: en undersökning och en analys av ett illustrationsmaterial* (Stockholm 1970); om *Läsebokens* användning på folkskollärarseminarier, se Gustaf Kaleen, *Fackundervisningen vid våra folkskoleseminarier 1865–1914* (Stockholm 1979); om *Läsebokens* delaktighet i den svenska sakprosans utveckling under 1800– och 1900–talet, se Melander (1996) och Erik A: Ohlson, "Det var en gång – Ur barn- och ungdomsläsningens historia", i *Bokvandringar – Uppsatser om böcker och boksamlare* (Stockholm 1945); om övergripande förändringar i upplagorna, se Isling (1988) och Melander (1996); om kritiken mot *Läseboken* under 1880– och 1890–talet, se bl.a. Furuland (1991) och Melander (1996).

[7] Tarschys (1955) s. 257.

[8] Citatet är hämtat från August Gödeckes uppfattning om *Läsebok för folkskolan*, kungjord i en artikel år 1890: "I frågan om en ny läsebok för folkskolan. Några anteckningar ur fosterländsk synpunkt", *Ny Svensk Tidskrift* n:o 2–3 (Lund 1890).

att utbilda och dana medborgarna. Därtill fanns en tilltagande rädsla hos statliga makthavare för att den fattigare befolkningen kunde skapa oroligheter och i värsta fall åstadkomma en revolution om den inte kontrollerades, utbildades eller disciplinerades på rätt sätt. Erfarenheter från revolutionsrörelser runt om i Europa, exempelvis 1830 och 1848, hade påvisat hur snabbt och hur brutalt uppretade folkmassor kunde störta sittande regeringar och styren. Det fanns följaktligen flera anledningar till att satsa stora resurser på att i tidig ålder bilda Sveriges alla invånare till rätt sorts medborgare. *Läsebok för folkskolan* var ett sådant projekt. Ett annat var Gustaf Aldéns *Medborgarens bok*. Den kom ut i en mängd upplagor under perioden 1884–1952 och vände sig till såväl barn som vuxna.

När den upsaliensiske historieprofessorn Fredrik Ferdinand Carlson 1863 tillträdde som ecklesiastikminister blev läseboksfrågan en av hans viktigaste arbetsuppgifter. Olika kommittéer utförde sedan ett digert redigeringsarbete, nogsamt övervakade av Carlson, och *Läseboken* var slutligen färdig för publicering 1868. Den första upplagan var 550 sidor lång, men kostade inte mer än 75 öre styck tack vare att den subventionerades av staten. Den delades in i sju avdelningar:

1. Stycken av blandat innehåll
2. Naturskildringar från fäderneslandet
3. Berättelser och lefnadsbilder ur fäderneslandets historia
4. Naturskildringar från främmande land
5. Berättelser och lefnadsbilder ur allmänna historien
6. Beskrifningar af allmänna naturföreteelser, uppfinningar m. m.
7. Danska och norska stycken.

I utarbetandet av *Läsebok för folkskolan* hade man danska och norska förebilder som inspirationskällor. I Danmark fanns skolmannen Matz Matzens *Dansk Læsebog* och i Norge *Norsk Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*, som författades av prästen och författaren P. A. Jensen. Sju år efter utgivandet av *Läsebok för folkskolan* kom också en läsebok med liknande ambitioner ut till Finlands alla folkskolebarn, nämligen Zacharias Topelius *Boken om vårt land*. Utgivandet av encyklopediska läroböcker var emellertid inte enbart en nordisk företeelse. I flera västeuropeiska länder och i USA producerades läromedel för att upprätthålla och stärka lojaliteterna mot det bestående samhället. De unga medborgarna skulle bli delaktiga i det kulturella arvet och få en identitet som svenskar, finländare, norrmän, danskar, tyskar, italienare eller amerikaner.[9]

Utgivandet av *Läsebok för folkskolan*, eller "Statens läsebok" som den senare kom att kallas på grund av statens initiativtagande och ibland närmast indoktrinerande ambition, var således en viktig del i det stats- och nationsbygge som pågick på många håll i Europa och Nordamerika under 1800-talets andra

[9] Tingsten (1969) s. 13.

hälft.[10] Inom en mängd olika områden satsade staten och andra aktörer – med tidningar, böcker, muséer, världsutställningar, nationalsånger, flaggor, värnpliktstjänstgöring och inte minst med ett framväxande skolväsen – på att dana befolkningen till svenskar utifrån en gemensam etnicitet, ett gemensamt språk och i synnerhet ett gemensamt förflutet. Det är följaktligen ingen tillfällighet att en av de mest drivande aktörerna bakom *Läsebok för folkskolan* var Artur Hazelius, som initierade flera nationsdanande projekt i slutet på 1800-talet. Han var bland annat med och grundade Skansen och Nordiska Museet.[11]

Ibland framförs att massnationalismens intåg i samhället var en följd av kyrkans och kristendomens avtagande grepp om befolkningen.[12] Kyrkans inflytande över den svenska folkskolan var dock i realiteten mycket starkt långt in på 1900-talet. Varje skoldag började och avslutades med en bönestund och en av folkskolans viktigaste uppgifter var att uppfostra till kristen tro och förbereda nattvardsundervisning.[13] Även om *Läsebok för folkskolan*, till exempel av Lars Furuland, har betraktats som den första svenska profana bok som nådde en stor spridning över hela Sverige, var de facto det lutherskt kristna inslaget centralt i åtminstone de första upplagorna.[14] Detta är uppenbart när innehållet i den första upplagan av *Läsebok för folkskolan* granskas närmare.

Läsebokens innehåll

Guds godhet

Det evangeliskt lutherskt kristna inslaget återkommer ideligen i flera av *Läsebokens* delar och det är givetvis ingen tillfällighet att verket inleds med dikten "Guds godhet":

> Hvem gjorde skyn så klar och blå
> Och ängens mark så grön?
> Hvem lärde blomman dofta så
> Och le i skrud så skön?
> Hvem har väl fogeln vingar skänkt
> Och lärt den sång så klar?
> Hvem har de rika färger stänkt
> På fjärilns vingepar?

[10] Om nationalstatens framväxt i Europa under 1800–talets andra hälft, se t.ex. Ernest Gellner, *Stat, nation och nationalism* (Nora 1986); Benedict Anderson, *Den föreställda gemenskapen: reflektioner kring nationalismens ursprung och spridning* (Göteborg 1996). Eric Hobsbawm, *Nationer och nationalism* (Stockholm 2004).
[11] Om Hazelius engagemang i tillkomsten av *Läsebok för folkskolan*, se t.ex. Böök (1923) s. 174–176 och Petersson (1999) s. 6.
[12] Se t.ex. Anderson (1996) s. 29.
[13] Isling (1988) s. 42.
[14] Furuland (1991) s. 64.

Det var vår Fader och vår Gud:
Till honom höje sig vår lofsångs ljud![15]

Det är tydligt att *Läseboken* främst vänder sig till fattiga allmogebarn som ofta lever under påvra och påfrestande förhållanden där framtiden ter sig mörk och eländig. Emellertid finns alltid en tröst i tillvaron, hur eländig den än må vara. I dikten "Ett barns aftonbön" lyder exempelvis en strof:

Du, Gud! mig ser.
Fast mörker jorden höljer,
Dock intet skapadt för din blick sig döljer;
Likt stjernans ljus, som genom natten ler,
Du, Gud! mig ser.[16]

Precis som anges i strofen var det inget som undgick Guds blick. Herbert Tingsten har mycket passande beskrivit det allmänna innehållet i svenska skolböcker i slutet på 1800- och början på 1900-talet som ett ständigt utbasunerande av "Gud och fosterlandet".[17] Detta framkommer också ofta i *Läsebokens* första upplaga, inte minst i Zacharias Topelius dikt "Barnens bön till fäderneslandet", där de inledande fyra raderna lyder:

O Gud, bevara vårt fädernesland,
Vårt dyra, älskade hem!
Vår fredliga bygd, vår lugna strand,
O Gud, beskydda dem![18]

Anmärkningsvärt här är också att det är Zacharias Topelius, en av Finlands stora nationsfäder under 1800-talet, som för alla svenska folkskolebarn förklarar hur Gud och fäderneslandet Sverige hör samman. Uppenbarligen hade det ingen betydelse att det egentligen var Finland han åsyftade, vilket säger en del om hur nära kulturellt sammantvinnade Sverige och Finland var, trots att Finland separerats från Sverige efter finska kriget 1809.[19]

Ständigt, inte minst i alla de ordspråk, fabler och sedelärande berättelser som presenteras, betonas vikten av att folkskolebarnen, i luthersk anda, skulle samarbeta, jobba flitigt, vara ärliga och samvetsgranna, ödmjuka och nöjda med sin lott i tillvaron, förtröstansfulla inför framtiden samt inte minst fromma i sin läsning av Bibeln och tron på Guds välvilja.[20] Genom att leva

[15] "Guds godhet", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 6.
[16] "Ett barns aftonbön", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 6.
[17] Tingsten (1969) s. 13–16.
[18] "Barnens bön till fäderneslandet", *Läsebok för folkskolan*, 1868, s. 23. Hur Gud genomsyrar allt i tillvaron, se även Johan Ludvig Runebergs "Sommaren", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 31.
[19] Om gemensamma kulturella identiteter mellan Sverige och Finland under 1800–talet, se Torkel Jansson, *Riksspränginngen som kom av sig. Finsk–svenska gemenskaper efter 1809* (Stockholm 2009).
[20] Om samarbete, se *Läsebok för folkskolan* (1868) och berättelserna "Käpparne", s. 7; Menniskokroppens lemmar, s. 8; om vikten av att arbeta flitigt, se berättelsen "Barnet och myran", s. 10,

upp till alla dessa ideal skulle de vinna Guds kärlek, vilket utan tvekan var det viktigaste att sträva efter i livet. En sann medborgare, åtminstone från Sveriges lägre samhällsklasser, förväntades således främst vara flitig, ordningsam och from. Därför är det inte särskilt förvånande att Martin Luther och reformationen får en stor plats. Till exempel redogörs för hur kyrkan förföll under "påvedömet". Folkets undervisning vanvårdades vilket gav grogrund för vantro och vidskepelse. Därtill tadlades att man kunde få syndernas förlåtelse genom att skänka pengar till kyrkan. Det var framförallt mot detta som Luther reagerade när han spikade upp sina teser i Wittenberg.[21] Reformationens stora svenska banerförare, Olaus och Laurentius Petri, introduceras utförligt. Det gäller också den riksdag då det bestämdes att den katolska kyrkan skulle förlora sin maktposition i Sverige, Västerås riksdag 1527.[22]

Utifrån vad som förmedlades i *Läsebok för folkskolan*s första upplaga är det svårt att hitta några tecken på att man från statligt håll eftersträvade att politiskt bilda folkskolebarnen till framtida samhällsengagerade och demokratiskt sinnade medborgare. Ibland har det framförts i forskningen, till exempel av Gunnar Richardson, att folkskolans tillkomst framförallt ska ses som just en tidig strävan efter ett mera demokratiskt styrelseskick. Det var således en kombination av förändrade samhällsförhållanden och ideologiska förskjutningar som bestämde innehållet i folkskolan. Richardson skriver att "nya medborgare skulle skapas för ett nytt samhälle".[23] Väldigt få sådana ansatser framkommer emellertid i den första upplagan av *Läsebok för folkskolan*, vilket understryks än mer av att begreppet medborgare knappt omnämns överhuvudtaget. Man kan visserligen fråga sig om det överhuvudtaget var relevant att förmedla en politisk bildning till så små barn som det här var frågan om, det vill säga elever i nio- till tolvårsåldern. Jämförelser med andra läseböcker visar dock att det skrevs texter, för så unga elever, som var avsevärt mer politiskt inriktade jämfört med *Läsebok för folkskolan*. Ett sådant exempel är P.A. Siljeströms *Läsning vid de första innanläsningsöfningarne i skolan och hemmet*. Siljeström ägnade stor kraft till att pedagogiskt förklara det svenska samhällets uppbyggnad och hur de gemensamma angelägenheterna fungerade på kommunal nivå samt i landsting och riksdag.

Avsaknaden av en politisk medborgarskolning i *Läsebok för folkskolan* förklaras rimligtvis av att man från statligt håll fortfarande var mycket avogt inställd till att samhällets alla invånare skulle få rösträtt och möjlighet att delta i det politiska livet. År 1866 avskaffades visserligen fyrståndsrepresenta-

---

"Ihärdighet", s. 46; Om ärlighet, samvetsgrannhet och ödmjukhet, se "Ordspråk och sederegler", s. 23, den sedelärande berättelsen "Ångern", s. 31, "Sanningskärlek", s. 74; om att vara förtröstansfulla, se t. ex. "Spindeln", s. 43; "Förtröstan", s. 44; "Landtmannens sommarsång", s. 46 om vikten av fromhet, se t ex. "Tre gyllene regler", s. 33.

[21] "Luther på riksdagen i Worms", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 473.

[22] "Västerås riksdag", *Läsebok för folkskolan* 1868, s. 293ff.

[23] Se t.ex. Gunnar Richardsson, *Svensk utbildningshistoria – Skola och samhälle förr och nu* (Lund 2004) s. 58.

tionen med införandet av en tvåkammarriksdag, men det handlade långt ifrån om en demokratisering av styrelsesättet. I stället för börd, var det nu främst inkomst och förmögenhet som bestämde politisk rösträtt och valbarhet. Vidare var det knappast aktuellt att folkskolans barn i vuxen ålder förväntades kvalificera sig för att medverka i tvåkammarriksdagen; därför skulle de alltjämt i första hand lära sig att tjäna Gud och staten på bästa sätt; då blev tillvaron den bästa möjliga och kunde dessutom bli ganska trivsam, även om de materiella förutsättningarna var torftiga. Detta framkommer exempelvis i dikten "Julen i kojan", återigen med Zacharias Topelius som författare:

> Tätt vid den ensliga skogssjöns vik
> På fattigdom och fromhet rik
> Står låg en koja, och på dess häll
> En brasa sprakar i julqväll.
> På halmen leka de kära små,
> Och modersögon se huldt derpå;
> Dit skåda visst ock Guds englar.
>
> Ty aftonvarden är slutad nyss
> Med fadersbön och med moderskyss,
> Och grånad farfar med stämma blid
> Ur bibeln läser om julens frid:
> Hur Jesubarnet i denna natt
> Vardt född, hur englarne sjöngo gladt
> Och Betlehems stjärna lyste.[24]

Sångerna och dikterna med evangeliskt lutherska inslag förekommer oftast i *Läsebokens* första avdelning. Emellertid finns det, som tidigare påpekats, religiösa innehållet med på många andra ställen. I andra avdelningen, som främst är en beskrivning av de olika landskapen i Sverige, finns flera sådana inslag. Landskapet Dalarna beskrivs exempelvis med "Vallflickans visa", där den lilla försvarslösa flickan följer med boskapshjorden från sin by och sjunger sin psalm samtidigt som fåglarna spelar i skyn. De hotande vilddjuren flyr för hennes bön och Guds skyddande ord. Visan avslutas med:

> Medan jag sjunger och talar med Gud för mig sjelf,
> Svara mig trastar och lam den brusande elf,
> Jag är ej ensam i skogen.[25]

Samme allomfattande Gud beskyddar västkustens fiskare, som presenteras i Bernard von Beskows dikt "Fiskaren". Denne bor i sin hydda alldeles vid det stormande havet. Trots att vinden tjuter sover fiskaren lugnt i sitt halm-

[24] "Julen i kojan", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 30.
[25] "Vallflickans visa", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 123.

täckta skydd. Anledningen är att aftonbönen innesluter fiskaren i "den eviges beskydd".[26]

Sammanfattningsvis kan det således konstateras att det kristna budskapet är ett av de allra mest centrala i *Läsebokens* innehåll. Här avspeglas ännu ingenting av den kritik, som kom senare under 1800-talet, om att kyrkan och kristendomen borde släppa sitt grepp om folkskoleundervisningen.[27]

Nationalismen i landskap, djur och natur

Som tidigare har diskuterats var nationalismen en viktig utgångspunkt i utgivandet av *Läseboken*, vilket också har uppmärksammats av tidigare forskning.[28] Nationalismen i Sverige och övriga Europa kunde under 1800-talet ta sig många olika former och uttryck beroende på vilken samhällsgruppering som lanserade det nationella budskapet. Medelklassens civistiskt influerade nationalism i början av 1800-talet – där det konstitutionella politiska deltagandet var i centrum – var exempelvis inte densamma som den mer etniska, kulturella och språkligt inriktade nationalism som propagerades, inte minst i statlig regi, i slutet av samma sekel. Strukturerande utgångspunkter som klass, politisk tillhörighet och generation är viktiga förklaringar till nationalismens utformning under 1800-talet.[29]

Vad gäller *Läsebokens* innehåll är utan tvekan den kulturellt etniska nationalismen dominerande. Folkskolebarnen skulle övertygas om allt det fantastiska Sverige hade att erbjuda. Bokens tredje avdelning inleds illustrativt med Erik Gustaf Geijers bombastiska dikt "Sverige", där en strof lyder:

> Jag vet ett folk, vid hafvets bröst uppammadt,
> I dalens vagga uti jernets land,
> Af hjelteålders höga släkt härstammadt –
> Från bergen härskar det med mägtig hand,
> Af skogen, klippan, böljorna hörsammadt,
> Och har sitt rykte sträckt till fjerran land:
> Jag mägtigare folk på jorden känner,
> Men jag vill lefva bland de frie männer.[30]

---

[26] "Fiskarna", *Läsebok för folkskolan (*1868) s. 205.

[27] Diskussionen om kyrkans grepp över undervisningen tog framförallt fart på 1880–talet. Se vidare i Gunnar Richardson, *Kulturkamp och klasskamp – Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol– och kulturpolitik under 1880–talet* (Göteborg 1963).

[28] Se t ex Tingsten (1969) s. 13 och Furuland (1991) s. 76.

[29] Om den svenska nationalismens innehåll och förändring under 1800–talet, se t.ex. Patrik Hall, *The Social Construction of Nationalism: Sweden as an example* (Lund 1998); Torkel Jansson, "En historisk uppgörelse: när 1800–talsnationen avlöste 1600–talsstaten", i *Historisk tidskrift* 3 (1990); Samuel Edquist, *Nyktra svenskar: Godtemplarrörelsen och den nationella identiteten 1879–1918* (Uppsala 2001); Henrik Höjer, *Svenska siffror: nationell integration och identifikation genom statistik 1800–1870* (Uppsala 2001); Henrik Edgren, *Publicitet för medborgsmannavett: det nationellt svenska i politiska Stockholmstidningar 1810–1831* (Uppsala 2005); Håkan Blomqvist, *Nation, ras, civilisation i svensk arbetarrörelse före nazismen* (Södertörn 2006).

[30] "Sverige", *Läsebok för folkskolan (*1868) s. 245.

Här betonas den anrika svenska historien, den fantastiska naturen och framförallt den frie svenske mannen, främst bonden, som aldrig har tyngts under livegenskap. Detta var mycket mera värt än att tillhöra mäktigare folk. Hyllningarna till Sverige är förövrigt många. Till exempel inleds den andra delen med den sång som senare blev nationalsången, Richard Dybecks "Du gamla du friska".

Ett viktigt inslag i *Läsebokens* nationalism var att Sveriges olika delar och landskap beskrevs ingående. Likt en nutida turistbroschyr framställdes hur Norrlands strida och klara älvar störtade ur fjällens sköte.[31] Skandinaviens största glaciär, Sulitelma, presenterades med sina stora och spetsiga ispyramider med remnor så vida och djupa, "att Lappar med hela deras renskara i dem för alltid försvunnit". Med tanke på nationalismens utpräglade etniska inriktning var det inte särskilt förvånande att just lapparna framställdes mindre fördelaktigt. De beskrevs såsom ett folk med en gulbrun eller gul hudfärg, brett och platt ansikte med en nästan rund huvudskål. Näsan skildrades som liten och platt medan håret var tunt och strävt. Vidare sades den surögda röken från lappkåtans topp göra det nästan outhärdligt att under en längre tid befinna sig i lapparnas närmiljö. Bilden av lappen blir inte behagligare när *Läseboken* berättar, efter måltidens kokande i lappkåtan, att "en skara hundar och barn, som förut sofvit invid kåtans väggar, tvista om företrädet vid de träfat, som innehålla maten".[32] När det ryska folkslaget samojederna beskrivs som slutna, saktmodiga, misstrogna, egensinniga och långsamma i sina företag, jämförs de med lapparna. I den samtide finske språkforskaren Mattias Castréns text står bland annat: "Liksom lapparne äro de [samojederna, min anm] äfven mycket nyckfulle, bedräglige och opålitlige".[33] Ytterligare ett exempel på en negativ bild av lappen kommer, något överraskande, när katten beskrivs närmare. Det framförs att den finns över hela jorden där åkerbruk idkas och att den lever hos nästan alla Skandinaviens inbyggare, "men hos lapparne, liksom i allmänhet hos alla kringvandrande folk, synes han däremot inte trivas".[34]

Om lapparna anses stå långt ifrån idealbilden av den svenska nationella karaktären framställs i stället dalkarlen som det urtypiskt svenska. Inget annat landskap är i närheten av den positiva belysning som just Dalarna och dalfolket får. Det inleds med G. Nyblæus dikt "Dalkarlssång":

> Jag vet ett land långt upp i högan nord,
> Ej varmt och rikt som söderns länder,
> Men hjertan klappa der för fosterjord,
> Och mandom bor på Siljans gröna stränder.
> Och skogar susa der i dyster prakt,
> Och elfvar brusa der från trakt till trakt:
> Ett härligt land, I gode Dalamän!

[31] "Norrland", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 84.
[32] "Lapparne", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 96.
[33] "Färder bland Samojederne", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 407.
[34] "Katten", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 168.

Och hvem det landet en gång sett,
Han längtar dit, längtar dit igen.[35]

I andra texter förklaras att det som format dalkarlens lynne och sinnesart är den isolerade hemvisten i ”en av tvenne bergsryggar innesluten däld”. Dalfolket utgjorde helt enkelt en kvarleva av det fria och storsinta släkte som ”Sverige fordom inneslöt inom sina skogar och klippor”. Dalarnas luftstreck hade vänjt kroppen vid arbete, styrka och härdighet. Efter landskapets höga, allvarsamma och kraftfulla utseende hade dalkarlen blivit reslig till växten med fasta och starka lemmar. Superlativen haglar, även om det också medges att dalkarlen ibland förefaller trög, tungsint, trumpen och misstänksam.[36]

Vidare på Sverigeresan får läseboksläsaren följa med till bland annat den jämtländska Tännforsen, som kallas för ”Sveriges Niagara”; Hälsingland liknas vid ett ”Schweizerland”; Värmland presenteras, givetvis av Erik Gustaf Geijer, som hammarslagens och bergens landskap; lärostaden Uppsala beskrivs tämligen utförligt liksom segellederna till Stockholm. Anmärkningsvärt är att huvudstaden i övrigt får en sparsmakad behandling. Vi får lära känna Östergötland och norra Småland i en text som med järnväg tar läsaren från Katrineholm till Norrköping. I dikter och lärotexter presenteras vidare Vadstena, Vättern, Visingsö och Kinnekulle. Handelsstaden Göteborg får avsevärt större plats än Stockholm. Staden är så vacker att många huvudstäder ”kunna afundas Göteborg”. Ingen annan svensk stad hade utmärkt sig med så mycket ”allmänanda och sammanhållighet”. Göteborg kunde med all rätt vara stolt över sin handel och sina rikedomar, sina många fabriker och inte minst sin industri, som i flera avseenden kunde tävla med vilket land som helst.[37]

Landskapet Bohuslän får, i likhet med Dalarna, en positiv beskrivning. Anblicken av skärgården under en västanstorm är exempelvis ”rysligt skön”. Vidare framställs den bohusländske mannen som reslig och smärt med en stark kroppsbyggnad. Han har manliga och uttrycksfulla, men grova, anletsdrag. Samtidigt som bohuslänningen är öppen, redbar, hjälpsam och arbetsam älskar han också sin ”hembygd ända till öfverdrift”. Till skillnad från dalkarlarna betonas också några negativa attribut. Bohuslänningen är till exempel lättsinnig, högmodig, obändig och stridslysten. Dessutom kan han vara egennyttig.[38]

Öland presenteras genom en fyra sidor lång berättelse om det natursköna Borgholms slott, som till viss del hade anlagts av Johan den tredje. Gotland, ”Österhafvets öga” och ”Sköna ö” får runt en halv sida i utrymme tack vare en dikt av Bernhard Elis Malmström.[39] Slutligen får läsaren närmare lära känna Blekinge och örlogsstaden Karlskrona liksom det bördiga landskapet Skåne, där en anmärkningsvärd åtskillnad görs mellan den starkare slättbon och mindre

[35] ”Dalkarlssång”, *Läsebok för folkskolan (*1868) s. 119.
[36] ”Dalkarlarne”, *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 124.
[37] ”Göteborg”, *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 191.
[38] ”Bohuslän”, *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 194.
[39] ”Borgholms slott” och ”Gotland”, *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 212 och s. 216.

uthållige skogsbygdsinvånaren. Här görs också några anspelningar på den med danskan besläktade skånska dialekten, men utan att skåningens svenskhet ifrågasätts. I *Läseboken* står nämligen att läsa: "Men om ock tungomålet hos Skåningen vore till hälften Danskt, så är den derföre icke mindre Svensk till hela sitt sinnelag." Skåne får också, jämfört med de andra landskapstexterna, mycket utrymme.[40] Det är enbart Dalarna som kan konkurrera.

Förutom landskapen och dess invånare presenteras den typiskt svenska naturen och faunan. Exempelvis introduceras den trädfällande och utrotningshotade bävern, den misstänksamme och skygge björnen samt den ståtlige älgen. Vad gäller björnen berättas om en annorlunda jaktmetod i Finland, där man begagnar sig av björnens begär efter brännvin. Man nedgräver där "ända till bräddarne" en blankskurad kittel och fyller den med brännvin. Björnen lockas att ta ett sådant starkt rus att den blir liggande på stället för att sova av sig ruset. Under tiden passar jägaren på att skjuta björnen.[41] Vargskräcken underblåses då vargen beskrivs som, i synnerhet då den är hungrig, "fruktansvärd". I August Emil Holmgrens text framställs hur flera vargar "vanligen bruka slå sig tillsammans på sina ströftåg och med hjälplös glupskhet döda allt lefvande, som kommer i deras väg".[42] Det är inte konstigt att många generationer svenskar har växt upp med en uttalad vargskräck när sådana texter mötte de unga barnen i tidig folkskoleålder.

Den svenska nationens företräden framställs även i mer lyrisk form, alltså inte enbart i konkreta beskrivningar av det svenska landskapets utseende. Ett utmärkt sådant exempel är Esaias Tegnérs "Flyttfoglarne". Trots att flyttfåglarna befinner sig utomlands på "grönskande ängar" och vid "ljummande våg" blir det till slut outhärdligt och man längtar åter till "nordliga Norden":

> Så hett skiner solen på Nilvågen ner,
> Och palmerna ger ingen skugga mer.
> Då griper oss längtan till fädernejorden,
> Och tåget församlas. Mot Norden! mot Norden![43]

Ett liknande budskap om det enkla och anspråkslösa Sverige framförs i sången "Storken", som välkomnas tillbaka till fäderneslandet på våren efter att ha varit på betydligt varmare breddgrader över vintern:

> Du ser ej lotusblomman här,
> Men äng och gärden, löf och bär.
> Här inga pyramider stå,
> Men ringa tjäll med halmtak på;

[40] "Skåne", *Läsebok för folkskolan (*1868) s. 229.
[41] "Björnen", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 111.
[42] "Vargen", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 137.
[43] "Flyttfoglarne", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 92.

Och Nubiens skatter ej här bo,
Men flit, förnöjsamhet och ro.[44]

Det måste återigen poängteras hur nära sammantvinnade de nationella och religiösa inslagen var i *Läseboken*. Ibland är de svåra att skilja på och slutsatsen är att den evangeliskt lutherska kristendomen utgjorde en självklar del i den nationella identitet som de svenska folkskolebarnen skulle anamma med hjälp av *Läsebok för folkskolan*. Det är en nationalism som i väldigt hög grad är ett Guds verk. Avslutningen på *Läsebokens* andra del, Bernhard Elis Malmströms dikt Fosterlandet, utgör ett tydligt exempel på detta:

Du ärorika fosterland,
Der fädrens kummel stå;
Du höga, fjellbekrönta strand,
Den trogna böljor slå;
Du glada hem, du fridens kust –
Gud sträcke uti nöd och lust
Utöfver dig sin hand!
Fast lång min väg och brant min stig,
Jag lefver och jag dör för dig,
Mitt gamla fosterland.[45]

Historia, fädernesland och kristendom

Under 1800-talets andra hälft började statsmakter på olika håll i Västeuropa att i allt högre utsträckning använda historien för nationellt identitetsskapande; det gäller även för Sverige. Ny forskning initierades, historiska källor utgavs och man utnämnde lärare och professorer i ämnet historia. På många sätt uppfanns en historia som skulle passa in i en specifik nationell självbild.[46] I *Läseboken* var det uppenbart att historien gick i första ledet i danandet av den unge svenske medborgaren. Avdelningen "Berättelser och lefnadsbilder ur fäderneslandets historia" tog hela 140 sidor, av totalt cirka 500, i anspråk. Därtill kommer ett avsnitt på cirka 40 sidor som handlar om den övriga världshistorien. Delen om den svenska historien inleds med Georg Starbäcks berättelse om Sveriges äldsta bebyggare, som lär ha tillhört den "mongoliska stammen", förövrigt samma stam "som de i vårt land boende Lapparne". De äldsta bebyggarna trängdes emellertid undan av "ett högväxt folk i glänsande rustningar av koppar eller brons". De kallades för "bronsfolket" och företog ett "utrotningskrig mot den lömske vilden". Återigen beskrivs alltså lapparna i negativ dager, vilket förstärks än mer då det uttrycks att bronsfolket använde redskap som påvisar en betydligt högre bildning och "vida mer förfinade va-

[44] "Storken", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 237.
[45] "Fosterlandet", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 244.
[46] Se bl.a. Per Olof Sjöstrand, *Hur Finland vanns för Sverige – En historia för nationalstater* (Uppsala 1996) s. 15.

nor än vilden", läs lappen. Bronsfolket försvann emellertid och ersattes enligt Starbäck av "jernålderns folk", som tillhörde den germaniska folkstammen. Germanerna beskrevs därigenom som svenskarnas förfäder.[47]

Därefter presenteras den fornnordiska gudasagan, vilket kanske kan förefalla lite märkligt med tanke på att detta avsnitt i *Läseboken* handlade om svensk historia. Emellertid var det vanligt under 1800-talet, inte minst utifrån Erik Gustaf Geijers historieskrivning, att man blandade myter med faktabaserad historieskrivning.[48] Vidare redogörs för de viktigaste näringarna under vikingatiden, som främst var jakt, boskapsskötsel och åkerbruk. Här presenteras också den urtypiske svensken närmare, nämligen den frie odalbonden. Denna gestalt blev en av den svenska 1800-talsnationalismens viktigaste utgångspunkter och det är givetvis ingen tillfällighet att man i *Läsebok för folkskolan* ger stort utrymme åt Geijers dikt "Odalbonden":

> Mo ho, som vill gå kring verldens rund;
> Vare herre och dräng, den det kan!
> Men jag står helst på min egen grund,
> Och är helst min egen man!
>
> Mig lockar icke ärans namn;
> Hon bor dock i mitt bröst.
> Min skörd ej gror i ryktets famn,
> Jag skär den lugn hvar höst.[49]

Denna dikt är viktig i en analys av *Läsebokens* budskap, eftersom den på ett kärnfullt sätt sammanfattar det som skulle vara viktigast för folkskolebarnen att ta till sig när de växte upp till vuxna svenskar: ödmjukhet och förnöjsamhet med sin lott i livet, flitighet, ett strävsamt skötande av den egna jorden och gården efter egen förmåga samt tilliten till Gud och konungen.

Förutom Ynglingasagan presenteras andra sagoliknande berättelser som historiska händelser. Det gäller exempelvis framställningen om Bråvalla slag, då den 150 år gamle[!] kungen Harald Hildetand medverkade. Trots sin höga ålder var han mycket "manlig" och utförde "stora bragder".[50] Eftersom Sveriges anrika historia skulle hyllas, fick vikingatiden stort utrymme. Föga förvånande är att Geijer återigen finns med i *Läseboken* med dikten "Vikingen", där en av verserna lyder:

> En morgon från stranden ett skepp jag såg,
> Som en pil in i viken det sköt.
> Då svälde mig bröstet, då brände min håg,
> Då visste jag hvad mig tröt.

[47] "Sveriges äldste bebyggare", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 245.
[48] Rolf Torstendahl, *Källkritik och vetenskapssyn i svensk historisk forskning 1820–1920* (Uppsala 1964) s. 40f.
[49] "Odalbonden", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 259.
[50] "Bråvalla slag", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 261.

Jag lopp ifrån gettren och moder min,
Och vikingen tog mig i skeppet in
Uppå hafvet.[51]

Apropå den frie svenske bondens urgamla rätt att söka rättvisa inför ting får läseboksläsaren möta Thorgny Lagman från Tiundaland, med skägg så långt att det räckte ända ned till knäna.[52] Det är också i den historiska avdelningen som Ansgars ankomst till Norden och Sverige presenteras närmare. Hans personliga egenskaper passar väl ihop med *Läsebokens* ideal av svensken. Ansgar var nämligen en enkel och ödmjuk man med ett stort mod. Inkomsterna använde han till att hjälpa fattiga och fångar.[53] Vidare får den fromme och ödmjuke Erik den helige en särskild plats, inte minst tack vare att han lyftes fram som Finlands erövrare. Erik omvände enligt legenden nämligen de finska hedningarna till kristna undersåtar.[54]

När vi har kommit in på svensk medeltid och Sveriges grundande diskuteras Birger Jarls lagstiftning. Här fokuseras främst på att han stärkte kvinnornas ställning, som innan Birger Jarls lagreformer framställdes som helt underkastade mannens goda vilja. Hon ägde, utan mannens tillåtelse, inte rätt att sälja eller köpa samt tilläts inte besöka sina vänner. Mannen kunde aga och straffa kvinnan efter eget gottfinnande och om kvinnan begick ett brott, var det upp till mannen att skona eller bestraffa henne. Birger Jarl lät dock kvinnan äga en avsevärt större rätt till sin egendom, då han bestämde att hustrun och dottern borde ha bättre villkor än trälen. Således bestämde Birger Jarl att dottern skulle äga hälften så mycket som sonen. Dessutom införde han bestämmelsen att laggift hustru hade rätt att erhålla en tredjedel av mannens bo.[55] Kvinnor fick annars väldigt sällan utrymme i *Läseboken*. Ett undantag var kvinnorna i Värend (motsvaras i dag av Kronobergs län förutom Sunnerbo härad i Finnveden) och ett annat den heliga Birgitta.[56]

Det intressanta, enligt *Läseboken*, med kvinnorna i Värends fem häraden är att de sedan urminnes tider haft lika arvsrätt som sina bröder. Förklaringen till detta var inte jämlikhet eller att kvinnor och män i allmänhet var lika mycket värda. Nej, i stället handlade det om att kvinnorna i Värend hade påvisat "mannamod" mot landets fiender. "Brudar" från denna trakt hade därför under en mycket lång tid varit tillåtna att använda trummor och andra krigiska hedersbetygelser vid färden till kyrkan, vilket särskilt beviljats av kungen Karl XI.[57] Slutsatsen är således att kvinnor, i det genuskontrakt som förmedlades i *Läseboken*, endast kunde jämställas med män om de utförde tappra krigiska handlingar.

---

[51] "Vikingen", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 264.
[52] "Thorgny Lagman", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 270.
[53] "Ansgarius", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 270.
[54] "Erik den helige och biskop Henrik", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 273f.
[55] "Birger Jarl", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 275.
[56] "Den heliga Birgitta", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 278.
[57] "Qvinnorna i Värend", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 208.

Inom historievetenskapen finns flera tolkningar av Engelbrektsupproret. En tar fasta på de ekonomiska faktorerna och lyfter fram att Bergslagens bergsmän protesterade och gjorde uppror mot Erik av Pommern på grund av ekonomiska orsaker. Bergsmännens handel med Hansan störde, då Danmark låg i krig med just Hansan. Uteblivna exportintäkter medförde att upproret startade.[58] Denna tolkning av Engelbrektsupproret, som bland annat historikern Erik Lönnroth förfäktar, har blivit allt vanligare under 1900-talet. Ett annat synsätt, som dominerade på 1800-talet, gick ut på att det handlade om en nationell resning där de svenska bönderna gjorde uppror mot den danske unionskungen.[59] Föga förvånande är det just detta synsätt som dominerar i *Läseboken*. "Svenskarne" förtrycktes enligt dess historieskrivning hårt och plågades av de tillsatta fogdarna och befallningsmännen. Konungarna var "utländingar" som blivit valda av danskarna. Med list och våld styrde de över "Svenska folket". Det var Engelbrekt – med sin känsla för anhöriga samt för vänners och landsmäns lidande – som räddade Sverige från det utländska förtrycket. Med honom förenade sig "alla rättsinnige män och fäderneslandets sanna vänner".[60] Att det knappast existerade en enhetlig svensk nation i mitten på 1400-talet var ointressant för *Läsebokens* redaktörer. Det viktiga var att lyfta fram Engelbrekt som nationens frälsare; därför fick han också ta hela sex sidor i anspråk i *Läseboken*.

Den störste svenske nationalhjälten var emellertid Gustav Vasa, som med hjälp av dalkarlarna kastade ut danskarna ur Sverige. Gustav Vasa ansågs ha räddat den urgamla svenska friheten och något annat budskap är givetvis inte att vänta i en nationalistiskt influerad lärobok i Sverige under 1800-talets andra hälft.[61] I synnerhet lyfts det fram hur han avskaffade den katolska läran, vars villfarelser under en lång tid förstört tillvaron i Sverige.[62] Näste store hjälte är Gustaf II Adolf. Denne "välväxte", i verkligheten mycket överviktige, kung beskrevs som "Guldkungen". I hans blick, anletsdrag och väsen låg en sällsynt förening av nedlåtande mildhet samt konungsligt allvar och majestät. Inte minst bodde i hans hjärta en sann och levande gudsfruktan. Frosseri, spel och sysslöshet var för honom "helt främmande". Budskapet var givetvis att detsamma skulle gälla för folkskolebarnen. Tillsammans med Gustav Vasa och Karl X, Karl XI och Karl XII var han "fäderneslandets sanna fader". Dessa kungar uppfostrade det svenska folket till kraft, allvar, dygd och redbarhet – egenskaper som alltså återkom överallt i *Läsebokens* innehåll.[63] Rättvisa, uppriktighet och ära fick läseboksläsaren även lära sig med hjälp av stormaktstiden. Detta var

[58] Lars Berggren och Mats Greiff, *En svensk historia från vikingatid till nutid* (Lund 2000) s. 87.
[59] Berggren och Greiff (2000) s. 87.
[60] "Engelbrekt Engelbrektsson", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 280.
[61] "Gustav Vasa och Dalkarlarne", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 286.
[62] "Lefnadssättet på Gustaf den förstes tid", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 308.
[63] "Konung Gustaf Adolf", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 313.

nämligen Axel Oxenstiernas, enligt *Läseboken* en av de bästa stats- och ämbetsmännen Sverige och Europa producerat, stora bidrag till historien.[64]

Vad gäller den svenska stormaktstiden i övrigt skildras några militära slag tämligen utförligt, till exempel det vid Breitenfeld 1631 där den legendariske österrikiske härföraren Tillys "stora och starka" soldater besegrades av de gudstrogna och förtröstansfulla svenska trupperna. Det är knappast så förvånande att det framförallt är den hängivna protestantiska tron som förklaras vara Gustav II Adolfs och de svenska soldaternas viktigaste framgångsrecept. Här understryks alltså synen på det 30-åriga kriget som i första hand en religionskonflikt mellan protestanter och katoliker, där Gustav II Adolfs arméer vann stor ära. Sverige hade framgångsrikt försvarat den protestantiska tron och därmed upphöjts till en av Europas mäktigaste stater.[65] Som bekant fanns det flera andra, kanske viktigare, anledningar till att de svenska trupperna stred i Europa under 30-åriga kriget. Det handlade exempelvis om handelsintressen och kontroll över tullar inom Östersjön. Om detta är det tyst i *Läseboken*, vilket beror på att det centrala var att hamra in hur den svenska evangelisk-lutherska tron var central i den svenska nationella identiteten. Vad kunde då passa bättre, i betonandet av denna, än att lyfta fram hur den protestantiske hjälten Gustav II Adolf besegrat de lömska katolikerna. Vidare skildras självfallet Gustav II Adolfs död i Lützen 1632 på ett dramatiskt sätt i Gustaf Henrik Mellins text. Den inleds med de omsusade raderna: "Det var den 6 november 1632. En tung dimma låg öfver slätten vid Lützen." Pappenheims trupper var överlägsna de svenska, men de senare stred "som lejon" och de svenska soldaternas hämnades sin dödade kung genom att vinna slaget.[66]

I samband med den svenska stormaktstiden berättas även om några kulturella personligheter. Till exempel lyfts Georg Stiernhielm fram som den "Svenska skaldekonstens store fader". Precis som andra lärda under Gustav II Adolfs tidevarv var han beredd "att tjena sitt fosterland varhelst högre kunskaper behöfdes". Han ordnade bland annat Sveriges lagverk, men var också på många sätt ett av de mångsidigaste snillen som Sverige skapat inom språkforskning, historia, naturvetenskap, rättskunskap, matematik, filosofi och skaldekonst. Med Stiernhielm började, enligt *Läseboken*, ett nytt tidevarv i "vår vitterhet". Framförallt understryks hans insatser för att höja statusen på det svenska språket. "Vårt modersmål" hade under 1600-talet vanvårdats och, under de talrika krigen, uppblandats med många främmande ord och talesätt. I *Läseboken* står:

[64] "Axel Oxenstjerna", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 330.
[65] "Slaget vid Breitenfeld", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 319.
[66] "Konung Gustaf Adolfs död", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 328.

> Att rena, uppodla och rikta det blev derföre Stierhielms ifrigaste bemödande, och undransvärd är den förädling det erhöll under hans hand, som med medfödd bergsmannaskicklighet, liksom genom en egen smältning, dref uti Svenskans rena, klingande metall ur de rostade ämnen, av hvilka denna kärna blifvit omhöljd.[67]

Viktigt att påpeka är att språket blev en särskiljande nationalistisk utgångspunkt först under 1800-talets andra hälft.[68] Det gäller såväl i Sverige som i övriga Europa. Det är därför som *Läseboken* i synnerhet lyfter fram Stiernhielms omsorg om det svenska språket; det passade nämligen mycket väl ihop med det övriga nationsdanande innehållet i *Läsebok för folkskolan.* Andra betydelsefulla personer som presenteras närmare är biskopen och skriftställaren Jesper Svedberg – med sin varma och levande gudsfruktan – samt ingenjören och mekanikern Kristofer Polhem. Dessutom introduceras utförligt Jonas Alströmer – "de svenska slöjdernas fader".[69] Inte minst lyfts Alströmer fram ur ett nationalistiskt perspektiv då han bidrog till att hjälpa upp den svenska statskassan genom att stärka Sveriges jordbruk (potatisens införande), slöjder, sjöfart och handel.[70] Ett ännu mera uttalat nationalistiskt perspektiv genomsyrar framställningen om Karl von Linné. I *Läseboken* står:

> Det finnes dock ett Svenskt namn, hvilket för ingen bildad person inom hela verlden torde vara obekant och hvilken derföre mycket bidragit till att göra Sverige kändt och aktadt i främmande land. Det namnet är Linné, och det namnet nämnes med vördnad och beundran öfver hela jordklotet, hvar helst bildade menniskor finnas. Då bör ock hvarje Svensk känna detta namn och veta, hvem den man var, som gjort det så ryktbart.[71]

Denne "botanisternas konung" arbetade enligt *Läseboken* flitigt, från tidigt på morgonen till sent på kvällen, och han lockades inte av att stanna kvar i Holland trots att han rönte stor uppskattning där. Linné var "alldeles för mycket svensk" för att tjusas av främmande guld. I stället ville han återvända till Sverige, där han sedermera blev professor. Helt i linje med *Läsebokens* ideal om att vara såväl nationalistisk som religiös, påtalas att alla Linnés skrifter andas "den djupaste vördnad, den oinskränktaste undergifvenhet för naturens herre; öfverallt söker han blott framvisa Guds godhet och allvishet".[72]

Finska kriget 1808–1809 representeras med en sång från Runebergs *Fänrik Ståls sägner.* "Sven Dufva". I övrigt diskuteras inte alls denna tämligen omvälvande händelse i svensk historia, då Finland förlorades efter att ha varit en del av Sverige i 500 år. Den nya regeringsformen 1809, som fanns kvar ända fram

[67] "Georg Stjernhjelm", *Läsebok för folkskolan (*1868) s. 324.
[68] Eric Hobsbawm (2004) s. 74.
[69] "Jesper Svedberg", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 345; "Kristofer Polhem", *Läsebok för folkskolan* 1868, s. 348.
[70] "Jonas Alströmer", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 363.
[71] "Karl von Linné", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 368.
[72] "Karl von Linné", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 368.

till 1974, får en utförlig presentation i en, åtminstone för folkskolebarn, mycket krånglig och omständlig text. Här förklaras till exempel kungens makt att leda rikets styrelse, tillsätta ämbetsmän och övervaka deras verksamhet, driva utrikespolitik samt att stifta lagar tillsammans med riksdagen. Riksdagens makt beskrivs också, exempelvis med att den måste ge sitt samtycke till konungens lagar och att den hade inflytandet över skatterna. Vidare förklaras tvåkammarsystemets, infört 1866, innebörd och hur valen till första och andra kammaren gick till. Där sägs exempelvis att till den andra kammaren är landet indelat i valkretsar så att varje svensk medborgare, med minst åtta hundra riksdalers inkomst eller jordfastighet till ett värde av tusen riksdaler, har rätt att delta i riksdagsmannaval i sin valkrets.[73] Texten om Sveriges grundlagar är den enda med någon form av politisk medborgarskolning i *Läsebok för folkskolan*. I övrigt syns inga sådana ambitioner överhuvudtaget.

Vad gäller föreningen med Norge 1814 var den i realiteten från allra första början förknippad med en mängd konflikter och tvisteämnen. Norrmännen ville exempelvis inte gå in i unionen överhuvudtaget, vilket tydligast uttrycktes med utropandet av konstitutionen i Eidsvoll den 17 maj 1814. I *Läseboken* framställs unionen som naturlig och självklar. Precis som Karl Johan själv skulle ha formulerat det i 1812 års politik – där Finland glömdes och Norge snarast möjligt, geografiskt och historiskt, skulle kopplas samman med Sverige – skrevs att "naturen sjelf sammanfogat Sveriges land med Norges, så att hon synes hafva menat, att deras folk skulle hålla tillhopa med varandra". Man gick också tillbaka till Kalmarunionen, då Sverige och Norge var förenade under den "stolta" drottning Margareta, för att påvisa vilken lång historia svensk och norsk samhörighet hade.[74]

Avsnittet om föreningen med Norge är det sista som finns med i *Läsebokens* långa och omfattande historiska avsnitt där alltså fokus lades på Gustav Vasa, Gustav II Adolfs stormaktstid och det tidiga 1700-talet, fram till freden i Nystad 1721. Anmärkningsvärt är att några centrala historiska personer och skeenden inte alls finns med i framställningen. Det gäller exempelvis drottning Kristina, Gustav III och Gustav IV Adolf. Antagligen beror det på att dessa regenter inte fullt ut uppfyller matrisen med krigiska och framgångsrika insatser som nationalismen under 1800-talets andra hälft efterfrågade. Det är anmärkningsvärt att inte ett enda ord nämns om statskuppen 1809 mot Gustav IV Adolf eller om att Finland förlorades i freden i Fredrikshamn i september samma år. Antagligen beror det också på att dessa episoder inte passade in i den svenska framgångshistoria man ville att eleverna i den svenska folkskolan skulle lära sig.

[73] "Sveriges grundlagar", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 382.
[74] "Föreningen med Norge", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 384.

Industrisamhället i läseboken

Kännetecknande för 1800-talets andra hälft i Sverige var industrialiseringen. Från 1850-talet började de industriella framstegen påtagligt inverka på samhällsstrukturen, men verkligt intensiv blev den inte förrän på 1890-talet. En av industrialiseringens förutsättningar var ångkraftens ökande användning inom industri och samfärdsel. Tiden 1854 till 1914 utgjorde också en mycket omfattande järnvägsexpansion i Sverige, vilket givetvis också påverkade landets samhällsstruktur. Inte minst gynnades de platser som knöts ihop med järnvägen. Även ångfartygen spelade en viktig roll för industrialiseringen och under tidsperioden 1870–1890 steg exempelvis ångbåtarnas antal från 370 till 1 000 och tonnaget femdubblades. Vad gäller nya industrier är sågverksexpansionen från mitten på 1800-talet påtaglig. I synnerhet ökade Norrlands del av sågverksexporten. Sedan lång tid tillbaka var också Sverige starkt rustat vad gäller järnhantering och verkstadsindustri, även om den stora så kallade järnbruksdöden inträffade i slutet på 1800-talet.[75] Frågan är i vilken grad som denna industriella samhällsomvandling framkom i *Läsebokens* innehåll.

I 1868 års upplaga syns väldigt lite av detta, i synnerhet vad gäller svenska förhållanden. Ibland dyker järnvägen upp som en utgångspunkt för en reseberättelse; det gäller till exempel i den tidigare diskuterade beskrivningen av Östergötland. I samma text presenteras också Norrköping som en blomstrande industristad med ett ypperligt läge vid Motala ström med yllefabriker, men tidigare också med bomullsspinnerier, väverier, mekaniska verkstäder, socker- och pappersbruk.[76] Även om järnvägens betydelse för själva samhället diskuteras i begränsad omfattning, förekommer texter som handlar om järnvägen som uppfinning. Till exempel redogörs för att järnvägens historia intimt hänger samman med de brittiska järnvägsbyggarna Georg och Robert Stephenson, samt att det var i England man började bygga järnvägar, som utgjorde "det mest storartade förbindelsesättet" mellan folk i olika landsändar. *Läseboken* skrev också om att man i Sverige börjat bygga järnvägar; till exempel att den västra stambanan, mellan Göteborg och Stockholm, invigdes år 1856. Därtill påtalas att Sverige, vid 1867 års slut, sammanlagt hade 138 mil järnvägar. Vidare diskuterades tågens "höga" hastighet. Trots att det gick så snabbt som 40 fot i sekunden var resan mycket bekväm. Det konstaterades att man enbart noterade rörelsens hastighet genom "den ilande fart, med hvilken träd och berg skenbart hasta förbi".[77]

Ångbåten får som företeelse en viss belysning i en text som bland annat handlar om de första ångbåtarna i Amerika. Här påtalas också att det var en svensk, Johan Ericsson, som konstruerade den första så kallade arkimediska

[75] Sten Carlsson och Jerker Rosén, *Svensk Historia II, Tiden efter 1718* (Stockholm 1961) s. 425–519.
[76] "Resa genom Östergötland", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 170.
[77] "Jernvägar", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 539.

skruven, eller propellern. Vidare skrivs att den första ångbåten i Sverige byggdes år 1819 av Samuel Owen. Båten döptes till Amphitrite och trafikerade sträckan mellan Drottningholm och Stockholm. Avslutningsvis påtalas att det i Sverige år 1866 fanns 207 ångbåtar och 86 ångslupar.[78] Ett annat av det moderna samhällets kännetecken, åtminstone i städerna, dryftades också i *Läseboken*. Det gällde gasbelysningen, som beskrevs som en av samtidens största uppfinningar. I många fabriker skulle det vara omöjligt att arbeta utan gasbelysning på nätterna. Tack vare gaslamporna var det inte heller längre obehagligt och farligt att kvälls- och nattetid vandra genom de stora städernas gator och gränder. I stället erbjöd nu de långa raderna av gaslågor en såväl vänlig som vacker anblick.[79]

Äldre näringar, som gruvbrytning, dryftas på olika ställen i *Läseboken*. Exempelvis presenteras såväl Falu Gruva som Dannemora gruva tämligen utförligt. Falun beskrivs som "en stad af förbränd metall" där gruvelden alltid är brinnande. Det sades att det tog mer än åtta dagar innan man vandrat igenom alla gruvrum i Falu Gruva.[80]

Järnhanteringen får sin belysning i en text med koppling till Värmland. Här betonas till exempel att ett överflöd på guld lätt fördärvar ett lands invånare, eftersom de vänjs vid yppighet och njutningslystnad. Däremot blir befolkningen i det land där mycket järn bryts ur bergen, på grund av flit och härdande arbete, mer förnöjsamt och välmående. Även järnhanteringen kopplades alltså samman med ideala nationaldygder som flit och härdande arbete. Vidare understryks att man med hjälp av järnet tillverkar en mängd viktiga redskap, exempelvis plogar och andra åkerbruksredskap samt verktyg och maskiner av allehanda slag. Här kommer också järnvägar in, eftersom järnet anges som en viktig grund för järnvägen. Slutligen konstateras att "Sverige äro rikt på jerngrufvor, och dessa grufvor äro, näst åkern och ängen, förnämsta källan till dess välstånd".[81]

Trots den tilltagande industrialiseringen var ändå Sverige i slutet på 1800-talet ett utpräglat agrarsamhälle. Ungefär två tredjedelar av befolkningen fick sin bärgning av jordbruket och dess binäringar. Under 1800-talets andra hälft minskade dock denna relativa andel snabbt; 77,2 procent var år 1870 verksamma inom jordbruket och vid sekelskiftet 1900 hade denna siffra sjunkit till 55,1 procent. Utan tvekan är det främst jordbrukssamhället som lyfts fram i *Läsebokens* första upplaga, vilket till viss del berodde på att många av texterna hade skrivits långt innan industrisamhället hade slagit igenom.

[78] "Ångbåtar", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 537.
[79] "Gas och belysning", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 542.
[80] "Falun och koppargrufvan", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 129.
[81] "Jernet", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 136.

Den nordiska identiteten

Det skandinaviska och det nordiska blev som bekant alltmer tongivande i Sverige, Norge, Danmark och Finland under 1800-talet. Värt att uppmärksamma är att Norge, som trots allt ingick i en union med Sverige, ändå behandlades som en egen stat. Detta understryker slutsatsen att den svensk-norska unionen på många sätt var en union som aldrig blev en union. Man hade en gemensam kung, en gemensam utrikes- och handelspolitik samt en gemensam flagga. Förhoppningen var att syskontycke kunde uppstå mellan de två, men så mycket mer kunde det aldrig bli frågan om. Detta framkom också i *Läsebok för folkskolan*, exempelvis i dikten "Brödrarikena":

> Två sköna länder vet jag högt vid nordens pol,
> Och syskontycke ha det med hvarandra;
> Ej skönare du skådar, du fästets gyllne sol,
> Ha de ej guld och silfver, så ha de likväl nog
> Af klara, blå sköar, af strömmar, berg och skog.
> Ett är Sverige, och Norge är det andra.[82]

Vad gäller Norge i övrigt får de svenska folkskolebarnen lära sig mer om den vackra norska naturens berg, forsar och hav, exempelvis i texten "En färd på Sognfjellen". Där beskrivs bland annat den varma gästfrihet som "bergbygdens barn" visar mot den uttröttade vandraren. Här görs en intressant jämförelse mellan en klar nordanvindspinad vårmorgon i Stockholm och i Sognfjellen. I den senare är morgonen avsevärt mer uppfriskande och alldeles befriad från det "råa och obehagliga" som alstrar "frossor och andra sjukdomar" i Stockholm. I Sognfjellen vet man knappt vad sjukdom innebär. Där är i stället hälsan bofast och "man insuper henne i hvartenda andedrag".[83] Återigen finns det anledning att betona att den svenska huvudstaden Stockholm inte behandlas särskilt positivt i *Läsebokens* texter.

I andra sammanhang, då Norge jämförs med Sverige, är det inte lika självklart att det norska överglänser det svenska. I beskrivningen av Trondheim diskuteras den "ryktbara domkyrkan", Nidarosdomen. Det poängteras att denna visserligen inte var större än Uppsala domkyrka, men väl utgjorde det andra största templet i Norden.[84] I övrigt får läsaren lära känna Norge genom Gudbrandsdalen och Lofotens öar. Framställningen av befolkningen på Lofoten påminner förövrigt om hur lapparna beskrivs. "Finmarkens befolkning", som sysslar med torskfiske, bor i små hyddor med "ett bedröfligt utseende". Bostäderna beskrivs som trånga och mörka samt fyllda med otrevnad och smuts. I synnerhet blir det obehagligt när rummen fylls med fisk av olika slag.[85] Med tanke på att Norge ingick i en union med Sverige var de norska

[82] "Brödrarikena", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 387.
[83] "En färd på Sognfjellen", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 388.
[84] "Trondhjem", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 391.
[85] "Lofotens öar och torsken", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 395.

inslagen förvånansvärt få. Sammanlagt cirka nio sidor, med sju olika texter, tillägnas den norska unionspartnern.

I *Läsebokens* historiska del framställdes Danmark faktiskt som en värre ärkefiende än till och med Ryssland, men då Danmark behandlas som en samtida nordisk granne är tongångarna annorlunda. I Fredrika Bremers reseberättelse framställs landet som härligt och vänligt med gröna och böljande marker, samt fruktbara slätter och gröna skogar. I Danmark hade Skandinavien dessutom en förbindelse med det sydliga Europa. Därför rör sig "söderns lif hos det Danska folket, jemte öboars naturliga liflighet i lynnet". Danskarna i gemen beskrivs som ett trevligt och älskvärt folk. De är öppenhjärtiga, hjälp- och meddelsamma. Köpenhamns betydelse för Danmark liknas vid Paris betydelse för Frankrike, nämligen som "landets medelpunkt, der lifvet, der själen sitter". Ännu en gång nedvärderas den svenska huvudstaden i jämförelse. Bremer skriver: "Det lilla Stockholm skulle förvåna sig, om det kunde komma på besök till Köpenhamn och se lifvet och rörligheten der. […] Ett tystlåtet samqväm i Stockholm skulle rent af förstummas vid bruset och den högljudda språksamheten i de Köpenhamska sällskapsrummen."[86]

Island introduceras för läseboksläsaren genom en text av Erik Gustaf Geijer. Där nämns bland annat att islänningen bor mitt bland naturens förskräckelser, men likväl säger ett inhemskt isländskt ordspråk att "Island är det bästa land, på hvilket solen skiner. Så mycket han [islänningen] älskar sitt land, så tillgifven är han gamla seder." I vetgirighet, i kunskaper samt i omsorgen om sina barns undervisning påstås islänningen överträffa många andra folkslag som är betydligt lyckligare lottade med en mer förmånlig natur. Dessutom framhålls att islänningens bokinnehav är rikare på inhemska alster än någon annan europeisk litteratur. Läsningen av de gamla sagorna är förövrigt, menar Geijer, en viktig förströelse för bonden och hans hushåll under den långa vinterkvällen.[87]

Finland hade, då kriget mot Ryssland förlorades i september 1809, varit en självklar del av Sverige. På vilket sätt framställs då Finland i *Läseboken*? Som tidigare har poängterats, förekommer "finska" författare som Frans Michael Franzén, Johan Ludvig Runeberg och Zacharias Topelius tämligen ofta i lärotexter och inte minst genom sina dikter. Då behandlas de många gånger som lika mycket "svenska" som Geijer, Bremer eller Nicander. Här finns således ingen skillnad mellan vad som är svenskt och finskt, vilket avslöjar att det som i Finland uppfattades som finskt i själva verket lika gärna kunde ses som typiskt svenskt i Sverige. Förutsättningen var bara att det skrevs på svenska. Ett exempel är Runebergs "Vårt land", som i så många olika sammanhang också sjöngs i Sverige i slutet på 1800- och början på 1900-talet, men inte för att hylla Finland, utan för att lyfta fram kärnan i den svenska nationella iden-

[86] "Danmark", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 396.
[87] "Island", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 398.

titeten.[88] När Finland presenteras närmare i *Läseboken* finns också "Vårt Land" med. Det är förövrigt enbart Runeberg som står för de finska inslagen i denna avdelning. Att så är fallet är kanske inte särskilt konstigt, eftersom Runeberg var omåttligt populär också i Sverige, trots att han endast en gång under sin livstid reste över Bottenhavet för att besöka Sverige.[89] Övriga texter av Runeberg är "Saarijärvi socken" och dikten "Bonden Paavo och hans hustru". Här, liksom i den övriga *Läseboken*, är det enkelhet, flitighet och absolut gudsförtröstan som är de centrala budskapen.[90] Första versen i "Bonden Paavo och hans hustru" lyder:

> Högt bland Saarijärvis moar bodde
> Bonden Paavo på ett frostigt hemman,
> Skötande dess jord med trägna armar;
> Men af Herran väntade han växten.
> Och han bodde der med barn och maka,
> Åt i svett sitt knappa bröd med dessa,
> Gräfde diken, plöjde upp och sådde.

I övrigt skrivs ingenting om Finland, trots dess centrala del i Sveriges historia. Det finns ett undantag. Återigen är Mattias Castréns text om samojederna värd att uppmärksamma. Här konstateras att samojederna i sitt lynne har mycket gemensamt med "Finnarne". De är ytterst betänksamma, inom sig slutna och saktmodiga, misstrogna, envisa och egensinniga, i sina företag långsamma men i utförandet ihärdiga.[91] Bilden av finländaren är således, liksom bilden av lappen, inte särskilt positiv. Antagligen avsåg Castrén med "finnarne" den enbart finsktalande allmogebefolkningen i Finland.

Världen utanför Sverige och Norden

I runt 40 sidor beskriver *Läseboken* världen utanför Sverige och Norden. Här får läsaren närmare lära känna London, "verldens första stad" med dess "förvillande sorl av främmande språk och konversation" som liknar dånet från "ett bullrande vattenfall". Några av industrialiseringens och modernitetens framsteg dryftas också, även om det sker mest i förbigående. Det skrivs alltså om de talrika "jernbanorna" som till viss del är byggda över husen och genomskär London i alla riktningar. Dessa jernbanor har fler än hundra större och mindre stationer i staden. Dessutom far över tre hundra ångbåtar oavbrutet fram och

[88] Torkel Jansson, "Runeberg och svenskheten i Sverige – svenskheten i Sverige och Runeberg", i *Historiska och Litteraturhistoriska studier* 79 (Helsingfors 2004) s. 345. Om hur "Vårt land" blev något av en svensk "folksång", se även Ernst Brydolf, *Sverige och Runeberg 1849–1863* (Helsingfors 1966) s. 394.
[89] Kari Tarkiainen, *Finnarnas historia i Sverige 2 – Inflyttarna från Finland och de finska minoriteterna under tiden 1809–1944* (Helsingfors 1993) s. 111–112.
[90] "Vårt land", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 400; "Sarijärvi socken i Finland", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 401; "Bonden Paavo och hans hustru", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 403.
[91] "Färder bland Samojederna", *Läsebok för folksolan* (1868) s. 407.

tillbaka över Themsen, där mängden av skepp bildar en skog av master.[92] Vidare framförs att det finns en tunnel under Themsen med två höga valv, "der talrike fotgängare gå fram och tillbaka, under vattnet som strömmar öfver deras hufvud".[93]

I en text om bomullsodlingen i världen presenteras brittiska uppfinningar som avgörande för industrialiseringens genomslag. I *Läseboken* konstateras att engelsmännen tidigt insåg bomullstillverkningens stora betydelse. Redan 1755 uppfanns en bomullsmaskin som drogs med hästkraft och snart började man använda ångkraft som drivmedel till dessa maskiner. Med uppfinnandet av ångmaskinen omskapades inte enbart bomullstillverkningen. Hela samhällslivet förändrades, eftersom maskinen definitivt ersatte handarbetet. Exempelvis tog nu tygblekning endast några dagar i anspråk; med det manuella handarbetet krävdes sex till åtta månaders arbete för att uppnå samma resultat.[94] Vad gäller den brittiska industrialiseringen i övrigt finns en kort text om stenkol, som bland annat uppges driva ångmaskinernas pannor.[95] Förutom London är Paris, med alla dess labyrintliknande gator, den enda större europeiska staden utanför Norden som presenteras i *Läseboken*.[96]

I övrigt får läsebokläsaren sig till livs ett axplock av olika platser och företeelser i såväl Europa som övriga världen och det är ibland svårt att hitta någon röd tråd i urvalet av texter. Ibland förefaller kopplingen till Sverige vara det viktigaste. Vad gäller Schweiz presenteras exempelvis en dikt av Karl August Nicander som anknyter till Sverige, även om det är oklart hur. Den lyder:

> Skön är du, ädla mor till frie söner,
> Du Sveas sydligare systerland!
> Ett diadem af is din panna kröner,
> Och vårens blommor bär du i din hand.
> På dina vinberg och i dina dalar
> Ha hjeltar bott: nu bor der stilla frid;
> Men alpens eko än högtidligt talar
> Om Wilhelm Tell och Arnold Winkelried.[97]

Även i berättelsen "En vinterdag i Gibraltar" finns en koppling till Sverige. Här berättas om en resenär som vandrar omkring i Gibraltar och betraktar Gibraltar sund, "som blänkte som det klaraste silver". På detta silver skimrade i "fjärran ett vitt och ofantligt pärlband", sammanlänkande Europa och Afrika. Pärlbandet utgörs av alla de segelfartyg som trafikerar sundet. Plötsligt kom reseberättaren att tänka på hur det samtidigt såg ut hemma i Sverige.

---

[92] "London", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 411.
[93] "London", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 411.
[94] "Bomullen", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 442.
[95] "Stenkolen", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 413.
[96] "Paris", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 414.
[97] "Schweiz", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 417.

> Jag såg, hur allt der var hvitt af snö, huru skogarne blommade i snö, och huru hela marken var gömd i tunga drifvor. Och menniskorna, insvepta i yfviga pelsar, hastade fram på de gnisslande vägarne och på städernas gator. De voro pudrade af rimfrost, och det stod som en rök framför deras mun. Och jag helsade på dem och bad dem komma ned en stund och värma sig i södern, men de svarade mig åter: 'Visst kan det vara varmt i söder, men det är mera friskt i nord.'[98]

Beträffande redogörelsen av kaffets ursprung och betydelse finns också en anknytning till Sverige. Det poängteras att det för tillfället infördes över sexton miljoner skålpund kaffe till Sverige, "hvarför många millioner riksdaler betalats till utländningen". Denna dryck kunde visserligen vara upplivande och oskadlig om den inmundigades i måttliga mängder, men problemet var att man, i synnerhet i Norrland, drack kaffe "vid alla tider på dagen, bittida och sent. Det förderfliga bruk, som förr mångenstädes herskade, att både vid och emellan måltiderna förtära bränvin, har lemnat rum för den till utseendet oskyldigare vanan att vid alla tillfällen dricka kaffe."[99] Följderna av detta var fördärvliga. Läkare hade exempelvis konstaterat att en mängd sjukdomar, som exempelvis bleksot, och ett allmänt svaghetstillstånd berodde på kaffemissbruket.[100]

Emigrationen från Sverige tog fart från 1860-talet, inte minst på grund av de svåra missväxtåren i slutet på detta decennium. Enbart under åren 1868–1870 flyttade 80 000 svenskar till USA. I 1868 års *Läsebok* diskuteras också utvandringen, även om det är i väldigt liten grad och med andra ämnen i förgrunden. I en text om guldet berättas om de rika skatterna i Kalifornien dit stora mängder människor lockats från hela världen, också från Sverige. De flesta guldletarna hade dock lurats iväg av bedragare som överdrivit de goda villkoren i Kalifornien. Väldigt få av "guldsökarna" blev framgångsrika. Många omkom redan på färden dit, medan andra föll offer för rövare och banditer. I *Läseboken* konstateras att dessa lättsinniga utvandrare "bittert hafva fått ångra, att de för en osäker vinning öfvergåfvo fädernesland, släkt och vänner".[101] Även om utvandringen ännu inte hade blivit ett orosmoment bland svenska myndigheter, syns här ändå en skräckpropaganda för att hindra svenskar från att söka lyckan i Amerika. Till saken hör givetvis också att utvandrarna från Sverige under denna tid företrädesvis sysslade med jordbruk på landsbygden och arbete i städerna; de allra flesta åkte inte till USA för att leta guld, även om det också förekom. Här låg alltså *Läseboken* långt efter skeendet i sin samtid.

Det alltjämt återkommande kristna budskapet är också tydligt när den övriga världen presenteras. Runt åtta sidor tillägnas det heliga landet, eller Palestina. Dess geografi, historia och befolkning beskrivs utförligt. Tyvärr är landet, enligt *Läseboken*, inte alls vad det fordom varit, eftersom det numera ingår i det Osmanska riket. Muslimen framställs, vilket var vanligt även i andra läroböcker

[98] "En vinterdag i Gibraltar", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 421.
[99] "Kaffet", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 435.
[100] "Kaffet", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 435.
[101] "Guldet", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 443.

under samma tid, i mycket negativ dager.[102] Läseboksläsaren får veta att rövande och mördande beduiner drog omkring i det heliga landet och förstörde den kristna befolkningens hus och anläggningar. Det konstateras att ”landet, der en gång Frälsaren vandrade omkring och hans apostlar först predikade evangelium, suckar under halfvilda Turkars herradöme”.[103] Även i beskrivningen av korstågen nedvärderas givetvis de grymma och barbariska ”turkarna”. Efter lysande bragder och brutala strider, ”där blod flöt i strömmar”, besegrade de kristna till slut turkarna och intog Jerusalem 1096. Även om man sedermera förlorade Jerusalem hindrades dock ”turkarna”, tack vare korstågen, att översvämma Europa med sina ”vilda horder”. Dessutom hade enligt *Läseboken* korstågen, som ett gemensamt krigsföretag mellan olika europeiska folk, en viktig betydelse för den kristna sammanhållningen i Europa.[104]

Liksom muslimska turkar framställs de indiska hinduerna långt ifrån positivt. I en text om Indien diskuteras ”infödningarna – hinduerna” som ”hedningar”. De sägs söka hjälp hos stumma avgudar som Brama, Vischnu och Siva. Med ”mångahanda slags afgudatjenst och sjelfplågeri” söker hinduerna sina själars väl.[105] Kineserna, boende i ett land som presenteras som större än hela Europa, framställs som dumma och obildade. Läseboksläsaren får veta att de benämner sitt rike ”det himmelska riket” eller ”midtens rike” samt att kineserna själva menar att de bor i medelpunkten av jordens fyrkantiga yta. ”Detta oerhörda rike” styrs av en enda härskare som vördas likt ett gudomligt väsen. Härskaren befinner sig i Peking och ingen får nalkas honom utan att nio gånger beröra jorden med sin panna. Grymma straff och tusentals avrättningar sägs utmärka kejsarens godtyckliga styre.[106]

Kina tillskrivs emellertid också en del positiva sidor. Kineserna framställs till exempel som ett mycket konstfärdigt folk som under årtusenden förstått att bereda porslin. Dessutom framhålls att de under en lång tid brukat boktryckerikonsten och kompassen. Deras lackerade varor, arbeten i elfenben, sidentyg och gildstickerier sägs överträffa de europeiska. Men, trots all denna konstnärliga och kulturella kompetens står kineserna, enligt *Läseboken*, i många hänseenden på en ”mycket låg ståndpunkt”. Läsaren får lära sig att deras tankar och känslor enbart traktar efter njutning. Dessutom sägs de ha böjelser för de ”skamlösaste laster”. Under den mest krypande hövlighet menar man att kineserna dölja sin falskhet. Deras hjärtan intas ofta av obarmhärtighet, girighet och vinningslystnad. Det är heller inte ovanligt, enligt *Läseboken*, att såväl rika som fattiga föräldrar dödar sina barn. I Peking uppskattas

[102] Om framställningen av muslimer i svenska läroböcker under 1800–talets andra hälft, se Daniel Welander, ”De kristna och de otrogna”: läromedelsanalys av synen på muslimer och islam i svenska, geografi och historielärоböcker ca 1880–1940 (Lärarexamensarbete vid Uppsala universitet höstterminen 2009, rapportnummer 2009ht4348).
[103] ”Det heliga landet”, *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 422.
[104] ”Det första korståget”, *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 465.
[105] ”Indien”, *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 431.
[106] ”Kina”, *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 434.

årligen omkring nio tusen barn falla offer för denna omänskliga sed. Som om inte allt detta var nog, framställs det kinesiska språket som svårt att lära sig med dess omkring fyra tusen skrifttecken. Tack och lov, konstateras det slutligen, är det emellertid inte längre belagt med straff att övergå till kristendomen i Kina.[107]

Nordamerikas Förenta stater målas i positiva färger; det gäller inte minst dess befolkning. I *Läsebok för folkskolan* står bland annat att läsa:

> Hela detta område bebos af ett folk, fritt som den luft det andas, ett arbetsamt, kraftfullt och företagsamt folk, tappert och utrustadt med alla de egenskaper, som utgöra grundvalen för en nations storhet och välstånd, och ur hvilka utvecklat sig många inrättningar, som hafva ådragit sig verldens beundran.[108]

Det finns emellertid också några negativa inslag hos amerikanen. Viktigt att poängtera är att dessa mindre goda egenskaper balanserades av positiva attribut. Ett "nationalfel" hos amerikanen sägs exempelvis vara hans begär efter det "mäktiga guldet". Han vill alltså gärna tjäna pengar, vilket visserligen också karakteriserade européer. Skillnaden var, enligt *Läseboken*, att amerikanen mycket bättre förstod sig på att använda pengarna. Han vill inte enbart berika sig själv, utan strävade också efter att bygga upp samhället han levde i genom att understödja byggandet av skolor, fattigvårdsanstalter, kanaler och järnvägar. Vidare framfördes att amerikanen hade en benägenhet för skryt och övermod. Med förkärlek älskar han sitt land och ser inga hinder för att det "må hända i en icke aflägsen framtid skall ega en afgörande röst i andra lands och staters förhållanden och rådslag sins emellan".[109] Inom 50 år visade sig denna profetia bli sannspådd, då USA på allvar gav sig in i världspolitiken under första världskriget. Som bekant har USA också därefter spelat en minst sagt avgörande roll på den globala politiska och ekonomiska scenen.

När upptäckandet av Nordamerika diskuteras i ett historiskt perspektiv framhålls, i *Läseboken*, viktiga skillnader mellan hur Nord- och Sydamerika koloniserades. Spanjorernas verksamhet karakteriseras som präglade av "våldsbragder och blodiga grymheter". De skickade omätliga mängder av rövat guld och silver till Europa. Förvisso fick man, tack vare spanjorerna, kristendom i den nya världen, men det handlade om en tro "som endast fängslade sinnena under katholska kyrkans förslafvande herravälde". Tack vare det misskötta spanska styret beskrevs dessa områden alltjämt såsom liggande på "en mycket låg ståndpunkt af odling och samhällsutveckling".[110]

Då gick det annorlunda i norra Amerika. Dit anlände inte holländare, svenskar, tyskar och framförallt engelsmän för att röva guld och vinna ära. Avsikten var i stället att "bryta bygd och skapa sig nya hem och vinna ett nytt

[107] "Kina", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 434.
[108] "Folket i Nordamerikas förenade stater", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 441.
[109] "Folket i Nordamerikas förenade stater", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 441.
[110] "Nordamerikas förenade stater", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 483.

fädernesland på den främmande jorden". De flesta emigranterna hade enligt *Läseboken* blivit förföljda i sitt "fädernesland" och överlag handlade det om "gudfruktiga" människor som lämnat allt och i förtröstan på herrens hjälp vågade den djärva färden över världshavet till ett helt obekant land. När man anlände till det nya landet överlämnade man sig enligt denna beskrivning inte åt "oordningar och självsvåld". I stället kände man behovet av en ordnad styrelse samt av lag och rätt. Man slöt sig tillsammans i samhällen där välmågan och friheten trivdes under skyddet av en allvarlig gudsfruktan och där man hatade förtrycket. Varje "medborgare lärde sig att helst lita på sin Gud och på sig sjelf". Därigenom ansågs invånarna ha förvärvat den "sjelfständighetsande, den kraftfullhet och raska idoghet, som ännu idag utmärka det norra Amerikas inbyggare".[111] Onekligen var det, menade *Läseboken*, den protestantiska tron som gjorde Nordamerika till en framgångssaga. Återigen framkommer det i samtiden så vanliga katolikföraktet.

Vad gäller striderna med urinvånarna, alltså indianerna, skrivs att det hade kostat mycket blod i konflikten med "rödskinnen" innan "nybyggarne" lyckats tränga undan dem från deras gamla jaktmarker. Det konstateras också att det alltjämt pågick stridigheter, eftersom Amerikas omätliga landsträckor ännu långt ifrån var odlade och bebyggda.[112] Föga förvånande skrivs alltså ingenting om att indianerna orättfärdigt tvingades bort från sina områden. Däremot presenteras det rättvisa i att "amerikanerna utan bundsförvanter" kämpade för sin frihet mot de giriga och makthungriga engelsmännen. Kloka och tappra män som Benjamin Franklin och George Washington framställs som centralfigurerna bakom Amerikas självständighet.[113]

Förutom vad gäller amerikanerna är det sparsmakat med positiva omdömen om andra folkslag. Det finns dock ett intressant undantag. I en text om Tahiti påtalas att dess befolkning, kanakerna, är ståtliga, godsinniga, välvilliga och gladlynta. Männen är kraftfulla gestalter med en "präktig kroppsbyggnad, hvilkas muskelstyrka man ej kan upphöra att beundra".[114] Allt främmande och exotiskt var således inte negativt i *Läsebok för folkskolan*.

Sverige och omvärlden speglat i *Läsebok för folkskolan*

Denna artikel har besvarat frågan: Vilken uppfattning om sig själva, Sverige och omvärlden skulle de svenska folkskolebarnen få utifrån innehållet i den första upplagan av *Läsebok för folkskolan*? Artikeln utgör en empirisk startpunkt för ett forskningsprojekt som handlar om att analysera och problematisera innehållet i *Läsebok för folkskolan* och dess förändring från 1868–1930, men också om

[111] "Nordamerikas förenade stater", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 483.
[112] "Nordamerikas förenade stater", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 483.
[113] "Nordamerikas förenade stater", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 483.
[114] "Tahejti", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 446.

att undersöka diskussionerna och uppfattningarna om *Läseboken* samt inte minst användandet av densamma i folkskolor, läroverk och på lärarseminarier.

Att döma av innehållet i *Läsebokens* första upplaga skulle folkskolebarnen främst fostras till att vara lydiga, flitiga, ärliga, ödmjuka och inför Gud förtröstansfulla. Det evangeliskt lutherska inslaget är det som är mest framträdande, tätt följt av det nationalistiska budskapet om Sveriges geografiska, kulturella, etniska och språkliga företräden. Att nationalismen i slutet på 1800-talet ersatte religionen stämmer således inte på innehållet i *Läsebok för folkskolan*; snarare kompletterar och förstärker kristendom och nationell identitet varandra. Det nationalistiska budskapet framkom inte enbart genom att Sveriges natur, fauna, landskap, städer och storslagna historia fick stor plats. Andra etniska grupper kontrasterades också mot ett upphöjt svenskt "vi". På hemmaplan var det i synnerhet lapparna som nedvärderades och inte ansågs uppfylla det etniska ideal som främst förefaller ha representerats av dalaallmogen. Vad gäller etniciteter och grupper från andra länder utgick värderingarna framförallt från religiösa utgångspunkter. Därför blev katoliker, turkiska muslimer, hinduer och kineser speciellt nedvärderade i olika sammanhang. Enligt samma logik, om betydelsen av gemensamma evangeliskt-lutherska utgångspunkter, ansågs svenskar ha många gemensamma nämnare med de kristna kolonisatörer som hade flyttat till och erövrat Nordamerika. Några av dessa kom ju också från Sverige.

I den traditionella historieskrivningen ses folkskolans tillkomst ofta som en nödvändig förutsättning för det demokratiska styrelsesätt som successivt etablerades i Sverige i slutet på 1800- och början på 1900-talet. I den första upplagan av *Läseboken* finns emellertid väldigt få ansatser till att politiskt utbilda folkskolebarnen. Sådana ambitioner fanns i andra, men inte alls lika spridda, läseböcker. Trots att Sverige på många sätt hade börjat industrialiseras från 1850-talet är det framförallt ett svenskt jordbrukssamhälle som betonas och romantiseras i innehållet. Många av *Läsebokens* texter skrevs också långt innan industrialiseringen hade påbörjats, vilket givetvis förstärker det agrara samhällets dominans i boken.

Avslutningsvis kan det konstateras att denna artikel, i ett större forskningsläge, framförallt har bidragit med en diskussion om hur övergripande teman som evangelisk luthersk kristendom, nationalism, skandinavism, industrialisering och demokratisering konkret framställdes i den första upplagan av *Läsebok för folkskolan*. En sådan övergripande analys – utifrån den svenska samhällsstrukturen och dess förändring under slutet av 1800- och början av 1900-talen – har inte genomförts tidigare på någon av *Läsebokens* alla upplagor. Projektets fortsatta forskningsarbete kommer förhoppningsvis att bidra med nya forskningsresultat om *Läsebokens* innehållsliga förändring, användning och mottagande. Onekligen är denna så centrala bok för svensk folkbildning värd avsevärt mer av studium och analys än vad hittills har åstadkommits inom svensk historisk, pedagogisk och litteraturhistorisk forskning.

KAPITEL 8

Educational selection technologies in neo-colonial Greenland

The preparation scheme in the Greenlandic educational system 1961–1976

Christian Ydesen

Writing about education in neo-colonial Greenland,[1] the Canadian researchers C.W. Hobart and C.S. Brant treat the subject of upholding the same educational certificate standards in Greenland and Denmark. They argue "[...] it will tend powerfully toward the polarization of the populace into a more wealthy and powerful Danish acculturated group, and a rather impoverished, relatively powerless, distinctly apathetic, more traditionally Greenlandic group."[2] The quotation stems from Hobart & Brant's 1966 article "Eskimo Education, Danish and Canadian: A Comparison" which was later translated into Danish and published in the Danish journal *Grønland* [Greenland].

In his 1967 critical response to Hobart & Brant's article, Christian Berthelsen (1916-), then the School Director of Greenland wrote: "[...] it is my view that improved educational possibilities in Greenland itself and improved educational conditions in general - including in small settlements - will negate exactly 'the polarization of the populace into a more wealthy and powerful Danish acculturated group, and a rather impoverished, relatively powerless, distinctly apathetic, more traditionally Greenlandic group' feared in the report."[3]

The disagreement between the Canadian researchers and the School Director of Greenland concerning the effects of educational policies in Greenland raises the crucial question of whether education will function as a remedy or (re)producer of polarisation in a neo-colonial society. The central

[1] Greenland formally ceased to be a Danish colony in 1953. But Denmark perpetuated and extended its influence over Greenland in the following decades. This relation is captured by the term 'neo–colonial' in this essay.

[2] Charles W. Hobart & Charles S. Brant, "Eskimo Education, Danish and Canadian: A Comparison", *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie* 3:2 (1966) p. 47–66. Quotation on p. 56.

[3] Christian Berthelsen, "Dansk og canadisk eskimoundervisning – nogle kommentarer", *Grønland* 3 (1967) pp. 89–94. Quotation on p. 90. [My translation].

issue in this respect is who can qualify for higher education in a neo-colonial society. From this starting point the aim of this essay is to understand the use of educational selection technologies in a neo-colonial society. To pursue this endeavour the essay will take a close look at the so-called preparation scheme in the neo-colonial Greenlandic educational system, which proved to be of pivotal importance for deciding which children would get a secondary education in the 1960s and 1970s: Why was the preparation scheme launched, how was it carried out in practice, what norms and values were salient in the educational system and in the selection technologies, and were these two sets of norms and values congruent?

In order to address these questions, it is fruitful to take a close look at two analytical fields of the educational system in neo-colonial Greenland: the socio-historical field and the field of technology – each throwing a different light on the four questions above.

The Greenlandic educational system 1945 – 1976 and the preparation scheme 1961–1976

With the passing of the 1950 education act, the unity between church and education in Greenland was suspended. Education in Greenland was now headed by a newly established School Directorate consisting of the Danish procurator in Greenland [*landshøvdingen*], a highly placed church official [*provsten*] and the School Director of Greenland [*skoledirektøren*]. With the revision of the Danish constitution in 1953, Greenland ceased to be a colony and it was formally granted status as a Danish county. This meant that the governing of Greenland was conducted by the newly established Ministry for Greenland (MfG) in Copenhagen.

In the field of education, the 1950 education act introduced a scheme of division into A and B classes after the second grade at so-called 'feasible locations' (§ 10). Children with an advanced aptitude for learning Danish entered the so-called B classes, where a growing number of subjects would be taught in Danish whereas children in the so-called A classes would be taught in Greenlandic with Danish only as a foreign language in the curriculum.[4] The division of the children was conducted by the school without much interference from the parents, but parents were given the option of choosing the A classes – an option which seems to have attracted very little, if any, attention.[5] Given the fact that Danish was the key to higher education in Greenland, these B classes had an unmistakable elitist nature. In fact, the 1950 edu-

[4] Erik Sjerslev Rasmussen, "Grønlands skolevæsen – skolepolitikken gennem tiderne", *Geografisk Orientering* 6 (2005, November) pp. 312–316 and Mikael Gam, "Den grønlandske skoles udvikling", in Vagn Skovgaard–Petersen (red.), *Årbog for dansk skolehistorie* (Copenhagen 1968) pp. 32–48.

[5] Ernst Jensen, *Langt hjemmefra – grønlandske børn på skoleophold i Danmark i 1960'erne og 1970'erne* (Nuuk 2001) p. 177.

cation act clearly states that candidates for lower secondary school were to be recruited among children in the B classes.

During the 1960s, the Greenlandic educational system developed into a structure very similar to the Danish system. In fact, there was a political decision to create as much identity between the Danish school and the Greenlandic school as possible.[6] This meant among other things that the educational system would make the same vocational demands in both Denmark and Greenland – as also indicated by the opening Hobart & Brant quotation.

The synchronisation between the Danish and Greenlandic educational systems was canonised with the 1967 education act and it reflected unambiguously the tendency towards increased teaching in Danish.[7] With the passing of this act, the division into A and B classes after second grade was abolished, but a division was made mandatory after fifth grade (§16). The pupils were now divided into an A line, aiming at grades eight through ten, and a B line, aiming at the two-year preparation school established in 1950 that enabled the pupils to enter the lower secondary school (*realskole*). This two-year preparation school was the breeding ground for the so-called 'preparation scheme' as the majority of children entering the first preparation class would be sent to Denmark before returning to Greenland for the second preparation class and possibly the lower secondary school.

The preparation scheme 1961–1976

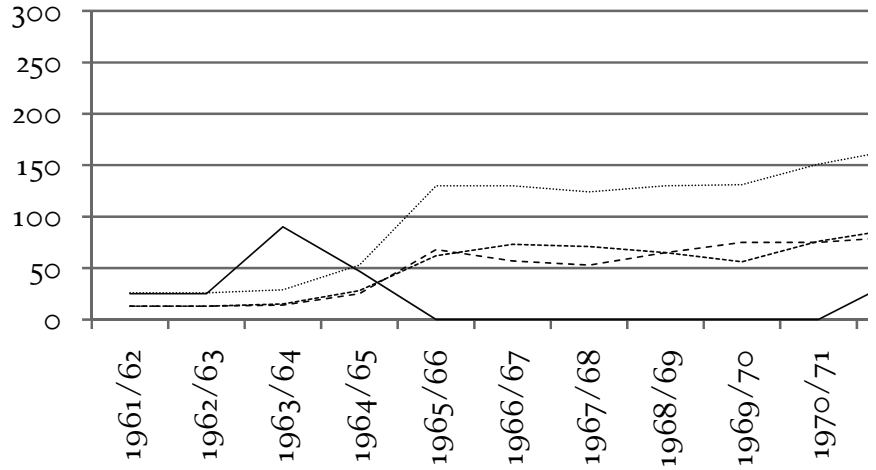
The preparation scheme saw the light of day in 1961 with the so-called 'sending home' of 26 Greenlandic children (13 girls and 13 boys) to Denmark for one year of schooling.[8] During the course of the preparation scheme from 1961–1976, a total of 1,530 children from grades five, six and seven were sent to Denmark (see figure below).

[6] Ministeriet for Grønland, *Den grønlandske skoles fremtid* (Copenhagen 1971) p. 4.

[7] Jensen (2001) p. 171f. and Christian Berthelsen, *Den grønlandske skole gennem 20 år* (Skoledirektøren for Grønland 1972) p. 14.

[8] Minutes from a Ministry for Greenland (MfG) meeting with the county School Inspectors on 19 June 1961, Kultureqarnermut, Ilinniartitaanermut, Ilisimatusarnermut, Ilageeqarnermullu Naalakkersuisoqarfik (KIIIN) (Department for culture, education, research, and church) archive, record 949.3, sheet 2, 1961.

Figure 1 Number of children in different preparation schemes in Denmark and Greenland



The purpose of the scheme was to improve the children's Danish language skills in order to enable them to pass the lower secondary school exam (*realeksamen*) faster than children who went to school in Greenland.[9] Because of the language barriers, it took two-three years more to produce a lower secondary school graduate in Greenland than in Denmark.[10] According to the 1950 education act, the Greenlandic school system consisted of a four-year lower secondary school on top of a seven-year mandatory public school. But it had proven necessary to add a one-two year preparation school between the two modules, finishing with an entrance exam.[11]

From 1967 the one-year school trips to Denmark were formalised as the first preparation class for the lower secondary school and there were no real alternatives to the preparation scheme and the trips to Denmark between 1965 and 1971.[12] As Kirsten Gynther, the teacher supervising the preparation scheme in Denmark, wrote in a 1967 letter to the School Director: "If parents in Greenland want their child to have an academic education they are forced to send their child on a one-year school trip to Denmark and during that stay let their child be in the care of complete strangers."[13]

[9] Memorandum for the Minister for Greenland dated 15 August 1968, Danish National Archive, Ministry for Greenland, records 1957–89, no. 1203–07–00.
[10] Minutes from a MfG meeting on 19 June 1961 with the county School Inspectors, KIIIN archive, record 949.3, sheet 2, 1961.
[11] Ibid.
[12] Ingmar Egede, "En grønlandsk folkeskole eksisterer ikke", Information (11 November 1971). See also: Holger Henriksen, "Skole og kulturmøde i Grønland II", Grønland 3 (1970) pp. 85–96, p. 90.
[13] Letter from Kirsten Gynther (MfG) to the School Director dated 20 December 1967, KIIIN Archive, record 0670–05–01, sheet 1, 1967/68. [My translation].

However, during the later years of the scheme, its *raison d'être* and aim changed significantly. This was due to improved schooling conditions in Greenland, which made it possible to recruit pupils for the lower secondary school without them having to go to Denmark. Thus, the trips to Denmark were increasingly reserved for pupils from small settlements and remote areas where no advanced schooling was available.[14] However, the shift also indicates that the preparation scheme was part of a neo-colonial civilising and rearing process, given its explicit focus on children from small settlements and remote areas.

The preparation scheme was finally abandoned in 1976. By then the "[...] political, educational, technical and economic conditions of the scheme [had] changed fundamentally. The learning and relief factors that led to the stays in Denmark [were] no longer present."[15] This development reflected that the position of the Greenlandic language was strengthened among Greenlanders during the 1970s since new political winds blew with an aim of making the Greenlandic educational system less dependent on the Danish language and prolonged stays in Denmark. This development culminated with the introduction of Greenlandic home rule in 1979.

The socio-historical field

After five years of interruption during the German occupation of Denmark from 1940–1945, qualitatively different ties between Greenland and Denmark were established. This was due to increased focus in the United Nations in the late 1940s on colonies and colonial administrations as well as increased demands among Greenlanders and administrators for the modernisation of Greenlandic society.[16] Thus, Greenland's isolation and monopolised contact was gradually reduced after this time, and Greenland began to enjoy a higher level of openness in the cultural and economic fields. On the other hand, Greenland was still far from home rule, and powerful Danish organisations like the Royal Greenland Trading Company (*Kongelige Grønlandske Handel (KGH)*) and the Greenland Technical Organisation (*Grønlands tekniske organisation* (GTO)) continued to exert significant influence in Greenlandic society. But Greenland had experienced a wider degree of autonomy during the German occupation of Denmark - especially due to contacts with Canada and the United States - and thus the geopolitical turmoil of World War II created new demands for modernisations in health care, education, and pri-

[14] MfG draft about one–year school stays in Denmark dated 13 January 1976, KIIIN archive, record 0670–05–01 IX, sheet 3, 1972–1976.
[15] Ibid. [My translation].
[16] Dansk Institut for Internationale studier (Danish Institute for International Studies), *Afvikling af Grønlands kolonistatus 1945–54 – en historisk udredning* (Copenhagen 2007) p. 294f. See also: Finn Petersen, *Grønlandssagens behandling i FN 1946–54* (Odense 1975).

vate enterprises in Greenland.[17] These demands were articulated in the political arena by among others the Greenlandic politician and teacher college instructor Augo Lynge (1899–1959) and they can be seen as indicators of a change in societal norms and values with an explicit emphasis on modernisation, progress, industrialisation, economic growth, and prosperity. Combined with a call for qualified Greenlandic participation in the development of Greenland, this change in societal values and norms is highly important in relation to the introduction of an elite school system and new educational selection technologies in Greenland. But in order to grasp this connection it is necessary to take a closer look at these salient societal norms and values in Greenland in the post-war period and their relation to Denmark as well as the societal development in Greenland.

After 1953 Greenland emerged as a neo-colonial society with new and more diversified bindings to Denmark. Danish society increasingly functioned as a role model for Greenland – the educational system being a very good example of this – and this testifies to a more subtle form of Danish influence in Greenland. For instance it is noteworthy that the importance of the Danish language in the Greenlandic educational system grew in strength from the 1950 onwards, at just about the same time as Greenland ceased to be a Danish colony. One might call this new sort of Danish influence an 'educated desire' among the Greenlanders meaning that the economic growth and welfare in Denmark came to function as an ideological carrot for Greenlanders to strive for; Greenlanders were promised wealth and prosperity if they would just learn Danish and follow in Denmark's footsteps. In other words, Danish industrial society was the yardstick against which Greenlandic progress and modernisation was to be measured. A hierarchy was therefore established between traditional Greenlandic society and Danish industrial society – at least among administrators and decision makers. However, given the fact that many ordinary Greenlanders continued to appreciate their traditional culture and practices, it is fair to say that a new hybrid neo-colonial culture emerged, which expressed Danish middle class values of modernisation, progress, industrialisation, economic growth, and prosperity applied in a Greenlandic context focusing on industrial and commercial development.

This neo-colonial culture was rhetorically supported and backed by leading educators and administrators in Greenland. One example is the Dane Finn Gad (1911–1986) who was a historian and lecturer at the teacher's college in Nuuk from 1937–1946. Gad wrote about Greenlandic culture: "Just as the material culture has been able to evolve to a certain point and then come to a standstill, it is typical that also the spiritual culture has evolved to a certain point and not one step further."[18] The quotation reveals a clear evolu-

[17] Dansk Institut for Internationale studier (2007) p. 24.

[18] Finn Gad, "Grønlands historie – en oversigt fra ca. 1500 til 1945", *Det grønlandske selskabs skrifter* XIV (Copenhagen 1946) p. 37. [My translation].

tionist and hierarchical view on culture that clearly places Greenlandic culture in an inferior position.

Thus, the neo-colonial prominence of Danish middle class culture permeated the administrative and authoritative echelons of Greenlandic society. In fact, it became an internalised discourse generating certain sets of values according to which politicians and magistrates acted. Thus, magistrates – both Danish and Greenlandic – often subscribed to this neo-colonial logic. One example stems from the Danish examiners' report from May-June 1969 following their visit to Greenland that states: "[...] it has been rewarding for the implicated teachers in Greenland to receive advice, instructions and guidance – in particular in regard to standards, demands, and testing [...]."[19] The quotation expresses the view that Danish teachers visiting their Greenlandic colleagues found themselves more qualified and knowledgeable about the rights and wrongs in education.

This new hybrid neo-colonial culture consisting of an 'educated desire', a canonisation of Danish middle class values of modernisation, progress, industrialisation, economic growth, and prosperity, coupled with the neo-colonial logic described above are necessary preconditions for understanding the educational system in Greenland and it is closely connected with the privileged position of the Danish language in the Greenlandic educational system. These neo-colonial societal norms and values in Greenlandic society took root as a paradigm in the administrative echelons of Greenland and thus shaped the imaginations and anticipations of decision makers when they were faced with challenges and problems. One significant challenge in the educational field in the first decades of the post-war period was the dramatic drop in the infant mortality rate in Greenland in the 1950s, which put tremendous pressure on the logistics of the educational system in the 1960s because the number of pupils rose accordingly.[20] In fact, the number of pupils in compulsory education more than doubled between 1950 and 1970 and the number of pupils above compulsory school attendance rose from approximately 100 in the beginning of the 1950s to around 1,200 in 1970.[21] These logistic problems, garnished with the above-mentioned norms and values as well as the increased interest among Greenlanders in education, were behind the MfG and the School Directorate coming up with the solution of sending children who were candidates for lower secondary school to Denmark in order to relieve the pressure on the often dilapidated and inadequate Greenlandic schools.[22]

---

[19] Letter from Bent Gynther, the MfG School Inspector, to the School Director containing the Danish examiners' reports from May–June 1969, Danish national archive, Ministry for Greenland, records 1957–89, no. 1201–08. [My translation].

[20] Christian Berthelsen, "Ønsker om at lære dansk", *Grønland* 4–5 (2008) pp. 1–19.

[21] Berthelsen (1972) p. 16 and 30.

[22] Ernst Jensen, "Langt hjemmefra – grønlandske skolebørn i Danmark i 1960'erne og 1970'erne", *Grønland* 4 (1997) pp. 150–154.

Furthermore, when trying to understand this solution it is important to note that there was precedence for similar practices in the Greenlandic educational system on several levels. First and foremost, centralised teaching of children from remote areas was very common due to the vast geographical distances in Greenland.[23] For instance, a residential school established on the basis of a Canadian example for grades three and four was founded in Thule in 1955, and in 1960, a similar school was founded in Angmagssalik.[24] In 1958 the first of several residential facilities for city schools was established in Holsteinsborg for gifted children from remote areas.[25] This meant that the whole idea of sending children away from home to receive education was by no means new in the Greenlandic educational field. Second, 22 children aged between five and eight were selected by Danish authorities in 1951 with the aim of sending them to Denmark where they would receive a Danish upbringing and be immersed in the Danish language. The purpose was to create a Danish-speaking Greenlandic elite that would function as the vanguard in the transformation of Greenlandic society.[26] This meant that there was a precedence for sending Greenlandic children to Denmark. Third, other countries with colonies or ethnic minorities had followed a similar path of centralised education, removing children from their home environment and enforcing majority culture norms and values in education. One example is Swedish educational policies vis-à-vis the Sami minority from 1913 until 1980; another example is American educational policies towards First Nations;[27] a third example is the educational system employed in Canada towards the Inuit population.[28]

These examples of different precedent occurrences create a situation of path dependency, which was strengthened by the fact that Mikael Gam (1901–1982) – the originator of the preparation scheme – functioned as an expert on the Danish government Greenland Commission 1948–1950 and took active part in the administration of Greenland from 1950 as School Director until he was replaced by Berthelsen in 1961 when Gam became Danish Minister of Greenland. This path dependency is also visible in the fact that apart from the preparation scheme covering the grades five through seven, several other schemes came into existence with the purpose of en-

[23] Hobart & Brant (1967) p. 39. See also: "Beretning om det grønlandske skolevæsen 1963–64" (Nuuk 1965) p. 8.
[24] Jensen, J. E. (Former school director for Greenland), C. Ydesen, Interviewer (8 September 2009). See also: Hans Ebbesen, "Den grønlandske skole er stadig dobbeltsproget", *Grønland* 8 (1961) pp. 281–288, p. 284.
[25] Ibid.
[26] Anne Kirstine Hermann, "Børnene, der var et eksperiment", *Politiken* 9 August 2009. See also: Tine Bryld, *I den bedste mening* (Nuuk 1998)
[27] David Wallace Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875–1928* (Lawrence 1995).
[28] Hobart & Brant (1967) p. 44f. See also: Ebbesen (1961) p. 286f.

hancing the Danish language skills of Greenlandic children as well as easing the pressure on the Greenlandic educational system.[29]

Thus, the launching of the preparation scheme calls for a meticulous understanding of the interplay between the neo-colonial culture in Greenland and the presence of several path dependencies which created a powerful frame of reference for the leading actors when they faced severe logistical problems and had to come up with viable solutions. The solution of sending Greenlandic children to Denmark presented itself and called for the implementation of selection technologies in Greenland.

The field of Technology

If we shift our focus to the specific selection technologies employed in the preparation scheme as well as their internal relations, a different perspective emerges with explanatory power in regard to the norms and values of the selection technologies as well as the practice of the preparation scheme.

The overall selection process can best be characterised as a tripartite process consisting of a centrally devised standardised testing battery, a teacher evaluation of each individual child accompanied by a prioritised school recommendation list, and a final decision on the future of the child by the School Director taking numerous aspects into account (including the financial situation and the number of Danish foster homes available).[30] The ambition was to handpick the children with the highest academic potential as well as the required "[...] *physical and mental stability*".[31] The children were solely selected from the B classes of grades five through seven, which testifies to the elitist nature of these classes.[32]

This tripartite selection process is in itself an interesting construction with several potential problems; one problem being the divergence between the test results and the teacher evaluations. A glance at the sources reveals that there are numerous cases where teachers made remarks intended to modify the test results. There are thus several letters from teachers complaining about the weighting of the tests compared to their own evaluations in the final decision of the School Director. The criticism often pointed out that the tests contained too many words and concepts unknown to the children.[33]

---

[29] MfG draft about one–year school stays in Denmark dated 13 January 1976, KIIIN archive, record 0670–05–01 IX, sheet 3, 1972–1976.

[30] MfG briefing about the preparation scheme dated 17 May 1968, KIIIN archive, record 0670–05–01, sheet 3, 1968/69.

[31] Minutes from a MfG meeting on 19 June 1961 with the county School Inspectors, KIIIN archive, record 949.3, sheet 2, 1961. [My translation].

[32] The 1967 education act §19 (act no. 152 dated 10 May 1967).

[33] Jensen (2001) p. 201. See also: Letter from Jørgen Lehrmann Madsen (Jakobshavn School) to the School Director dated 24 February 1968, KIIIN archive, record 0670–05–01, sheet 3, 1968/69.

Thus, the tests were often seen by teachers as biased, which made it highly doubtful whether the best suited children would in fact be selected.

The taxonomic norms and values of the test battery

The test battery of the preparation scheme after 1961/62 consisted of a number of achievement tests:

1. Dictation in the Greenlandic language
2. Greenlandic picture essay
3. Dictation in the Danish language
4. Danish question essay
5. Danish picture essay (introduced in 1968 to replace Danish reading essay)
6. Arithmetic 1-4

The language tests (1-5) were produced in Nuuk by a number of teachers whereas the arithmetic tests (6) were imported from the Copenhagen school system.[34] The marking was done by a test committee appointed by the School Director and points were given to the papers on the basis of error frequency or content comprehension, language correctness, orthography, and punctuation. Finally, grades were given on a scale from 1 to 5.[35]

Starting in the school year 1969/70, the so-called Greenlandic Non-Verbal Test Battery (GNVTB) was included in the test battery. The GNVTB test was characterised as a culture neutral non-verbal ability test and designed to give an impression of the intellectual capacity of the children. The result was an IQ score. The validity of the GNVTB test was based on a correlation with John C. Raven's norms for group and individual tests as well as a relatively high correlation between the GNVTB test and the Danish 1943 revision of the Binet-Simon intelligence test (0.71) and the Danish military psychological intelligence test BPP (0.78).[36]

From an analytical point of view, the norms and values of this test battery centred on the following traits: abstract thinking, logical reasoning, grammatical understanding, creativity, consistency, and comprehension – traits that are in no way culture neutral but in good harmony with the values of an industrialised society. In other words, it seems like the neo-colonial values of modernisation, industrialisation, economic growth, and prosperity described earlier permeate the test battery.

---

[34] Various correspondence between the MfG and the School Directorate, Danish National Archive, Ministry for Greenland, records 1957–89, no. 1201–03, 1201–04.

[35] Jensen (2001) p. 200.

[36] Kaj Spelling, *Miljøets indflydelse på intelligensudviklingen – specielt med henblik på "racemæssige" forskelle* (Copenhagen 1963) p. 44 and 151.

This point is rendered probable in a 1968 MfG memorandum on education in grades eight and nine which states: "The aim is to provide teaching that will enable the pupil to live up to the demands of the test and thus the demands of society."[37] The quotation testifies to a direct link between a test used in Greenland and the external demands of society.

When trying to analyse a high-stakes test battery like the one used in the preparation scheme it is useful to be aware of some central characteristics of testing. First and foremost, testing *per se* is based on the traditional psychometric view that everything is measurable in some way. In this way testing uses a sample of items to represent performance across the entire domain that the test is intended to measure. This implies that testing subscribes to the idea of objective and well-defined knowledge domains - e.g. reading comprehension ability, and mathematics problem solving ability - or more abstract traits - e.g. intelligence, competence, or aptitude - as particular and well-defined areas of knowledge.[38] These underlying assumptions are decisive in relation to the test design and they encourage a certain way of sorting the world both ontologically and epistemologically. For instance such assumptions force a division between language and mathematical skills conducive to the composition of the test battery, the evaluation of the test scores, and the weighting of the test components in the overall evaluation. In this case it becomes obvious in relation to the arithmetic tests, which are perceived to be culture and language neutral, for which reason they were imported from the Copenhagen school system. The language tests on the other hand were seen as bound to the Greenlandic context and consequently, they were produced in Nuuk. However, it is noteworthy that these tests were still designed by predominantly Danish teachers.

Thus, the notion of knowledge domains that prevails in the test battery of the preparation scheme refers to the societal division of labour where some skills are useful in one area and other skills are useful in another area. This is not culturally neutral and it certainly is in stark contrast with the habitual Greenlandic society where the need for skills did not necessarily follow the same lines of division. This point is reflected in a 1963 letter from a western Greenland settlement: "Please observe that the tests are very difficult for a pupil from a settlement."[39] The quotation points to the fact that knowledge domains are historically and geographically constructed.[40] Certainly, educational testing in general and high-stakes testing in particular have special importance

[37] MfG memorandum on education in grades eight and nine, Danish National Archive, Ministry for Greenland, records 1957–89, file number 1253–22. [My translation].
[38] George Madaus, Michael Russell & Jennifer Higgins, *The Paradoxes of High Stakes Testing* (Charlotte 2009) p. 38f.
[39] Letter from Qoornoq school to the deputy School Inspector in Nuuk dated 23 May 1963, KIIIN archive, record 943.3, sheet 3, 1963/64. [My translation].
[40] David N. Livingstone, *Putting Science in its Place – Geographies of Scientific Knowledge* (Chicago 2003).

in an intercultural context because the non-native test taker often does not have the same frame of reference as a native test taker.[41] This is so because educational high-stakes testing incorporates at least two culturally held values: "The first is that achievement is an individual accomplishment. The second value is that individuals must display their accomplishment publicly."[42]

The cultural imbalance of educational tests in the Greenlandic context is reflected in the failed introduction of the so-called Uppsala school readiness test, which was terminated in 1964. During the course of the work with the test it proved impossible to translate abstract mathematical concepts adequately into Greenlandic.[43]

It is striking that the GNVTB test claims to be able to transcend exactly these cultural biases and artificial variances in knowledge domains by probing the inherent intelligence level of the children. In other words, the GNVTB test seeks to transcend culture and knowledge domains of attainment with a knowledge domain of intelligence perceived to be more fundamental and overarching. The GNVTB test conceptualises and anticipates precisely the existence of some kind of invariant and/or path-dependent unique characteristic - intelligence - in the individual, that is, an essence that can be identified accurately in relation to a pre-constructed notion of a knowledge domain. The fact that the GNVTB test correlates with other similar tests does not prove the validity of the instruments because they are based on the same assumptions and hypothesis regarding knowledge domains, correlations, causal effects, society, and human nature. It is in other words a circular argument bound to the norms and values of psychometrics.

Instead it is reasonable to stress the problematic aspect of any test that systematises and denies the test takers their uniqueness because they must live up to the pre-constructed logic of the one-size-fits-all test.[44] In other

---

[41] Elana Shohamy, "Assessment in multicultural societies: Applying democratic principles and practices to language testing", in Bonny Norton, & Kelleen Toohey (eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (Cambridge 2004) pp. 72–92.

[42] Madaus, Russell & Higgins (2009) p. 62. See also: Kurt Danziger, *Constructing the subject – Historical origins of psychological research* (Cambridge 1990) p. 186.

[43] Jensen (2009).

[44] This problem has been investigated by the researchers Walther Haney and Laurie Scott using both an empirical survey and a thorough review of existing research in the field. Walther Haney & Laurie Scott, "Talking with children about tests: An exploratory study of test item ambiguity", In Richard P. Duran, & Roy Freedle (eds.), *Cognitive and linguistic analyses of test performance* (Advances in Discourse Processes, vol. 22) (Norwood 1987) pp. 298–368. They quote among others D. Roth's 1974 conclusion: "When the child is encouraged to verbalize about the pictures and words, we find that he knows much more than the test score indicates." (p.303). Another telling quotation comes from H. Mehan's 1978 article: "These answers did not result from a lack of knowledge; rather, they resulted from a substantially different interpretation of test materials. Students who answered test questions incorrectly were often performing the very cognitive operation being tested by the questions." (p. 304). Haney & Scott's own pilot study revealed that "(…) different children seem to see different things in the same picture, and what is seen sometimes influences how children answer test questions." (p. 344). Haney & Scott conclude: "Ambiguity in children's interactions with test items is a phenomenon which occurs in a significant

words, testing canonises mediocrity because it is pre-structured to incorporate a scale of values - a field of tension between genius (good) and idiocy (bad) – but only as certain forms. The test designer must have been able to anticipate all kinds of genius in order for genius answers to be credited. But since this is impossible there is only a certain room for deviation and thus there is no room for spontaneity and surprise; testing tests only one kind of genius and one kind of idiocy. This goes for the GNVTB test as well and when it is used as a high-stakes selection technology it is necessarily rooted in the past (retrospect) whereas it prescribes actions directed towards the future (prospect).[45] The test taker is merely assimilated, embodied, and taxonomised on the basis of the test and his/her own past.

Thus, it becomes clear that none of the tests of the preparation scheme test battery are purged of cultural norms and values. Even the GNVTB test is unable to escape this critique, and the analysis shows that the GNVTB test to a large extent subscribes to norms and values of abstract thinking and logical reasoning like the arithmetic tests. There seems however to be a significant difference in relation to the essay language tests in that they retain certain qualitative characteristics. These tests were not formally standardised and they were evaluated not by a rigid binary true/false dichotomy but by a teacher evaluation. This made it possible to take creativity into consideration. But even though the language tests were evaluated from a more holistic point of view they still canonised the taxonomic values of abstract thinking, logical reasoning, grammatical understanding, creativity, consistency, and comprehension.

It should be duly noted that the analytical critique put forth here is solely rooted in a perspective of immanent characteristics of the tests employed but its characterisation of the norms and values of the tests is further augmented by the fact that there was a strong desire to synchronise the tests in Greenland with the tests used in Denmark and – as we have seen – with the external demands of society.[46]

The taxonomic norms and values of the teacher evaluations

Having critically analysed the taxonomic norms and values of the test battery it is time to take a closer look at the second dimension of the tripartite selection process: the teacher evaluations.

The teacher evaluations consisted of the following information: giftedness, Danish language skills, the stance of the parents, psychological stability, grades,

---

number of cases." (p. 361). And a very interesting question is raised to test designers: "How is it that an unintended answer alternative or distractor can be "wrong by any standard" but still be attractive or plausible to those not knowing the intended answer?" (p. 365).

[45] J. Raymond Gerberich, "The development of educational testing", *Theory into Practice* 2:4 (1963, October) pp. 184–191, p. 191.

[46] Letter from the MfG to the School Director dated 16 May 1964, Danish National Archive, Ministry for Greenland, records 1957–89, no. 1247–00–00, 1964.

and a general evaluation.[47] What is particularly striking is that the giftedness as well as the psychological stability was entirely based on teachers' opinions/guesstimates. Apart from teacher evaluations, the school recommendations also contained comprehensive information on the children's home environment, their medical status and even if the child was a bed-wetter.[48]

The sources contain an abundance of teacher evaluations of individual children. In the following table I have selected a few of them in order to demonstrate the comprehensive nature as well as the taxonomic norms and values which stand out distinctly. It has proven necessary to sort the evaluations in a number of categories in order to gain an overview of the specific areas which the evaluations took into consideration. The following captures the type of information recorded about different children recommended from different school districts in different years.

[47] KIIIN archive, record 949.3, sheet 1, 1961.

[48] MfG briefing about the preparation scheme dated 17 May 1968, KIIIN archive, record 0670–05–01, sheet 3, 1968/69.

Table 1 Teacher evaluations – examples between 1961 and 1965

School district	*Year*	*Giftedness*	*Body and appearance*	*Home environment*	*Work ethic*	*Traits*
Julianehåb[1]	1961	Mediocre giftedness, smart, above average giftedness, possibly very gifted, pretty well gifted.	Decent appearance, physically robust.	A bad home, drunken dad.	Always decent in his work, hard-working.	Independent, reliable, a quiet leader boy, nervous, self-assertive, independent mature, independent.
Holsteinsbor[2]	1962	Gifted, Very good abilities, bright, very gifted, probably very gifted.	Could be used in a commercial for both toothpaste and oatmeal.	Spoiled by parents, reasonable home.	Hard-working, careful.	Shy, timid, sulky, charming, pleasant, cheerful, well prepared, stable.
Sarqaq and Narssak[3]	1964	Very good abilities.	Clean, bodily development not beyond 6th grade.	Average home, very bad home, the father is a fisher but ill and unable to work. Both parents are unable to work and drunkards, father is still "unable" to go sealing.	Hard-working, likes to work.	Careful, girly, giddy, very restless, lazy, modest, honest, probably homesick, phlegmatic, exceptionally decent and well behaved for a boy, conscientious.
Sukkertoppen[4]	1965	Gifted, very gifted, averagely gifted.	Clean and neatly dressed.	Good home, 6 siblings, very good home, financial difficulties, drunken father, parents do not have the sense to put the right pieces of clothing together, good upbringing, home very well kept.	Hard-working, careful with his work, careless in his work.	Good behaviour, decent and nice, talented and nice, talented, timid, nice and friendly, shy, a little too cheeky, nice, skilled, a pretty nice girl but sometimes a bit grumpy.
Claushavn[5]	1965	Bright, gifted	Sense of hygiene and dressing	Small house with only one room.	Hard-working, stable.	Very shy, good temper, grateful, honest, reliable.

Källor:
[1] KIIIN archive, record 949.3, sheet 1, 1961. [My translation].
[2] KIIIN archive, record 949.3, sheet 11, 1962. [My translation].
[3] KIIIN archive, record 949.3, sheet 1, 1964/65. [My translation].
[4] KIIIN archive, record 0670-05-00, sheet 1, 1964–1969. [My translation].
[5] KIIIN archive, record 0670-05-01, sheet 2, 1965–1966. [My translation].

This selection of teacher evaluations amply demonstrates the very comprehensive nature of the teacher evaluations. It is not an overstatement to say that teachers aimed at a holistic evaluation of their pupils as can be deducted from the categorisations employed here.

A closer look at the taxonomic logic of the first category concerning giftedness shows that it is apparently rather unambiguous. "Very gifted" is better than "gifted" which again is better than "averagely gifted". Giftedness is clearly a recurring quality in the recommendations of children for the preparation scheme. However, it remains very unclear how different teachers in different schools employed these appellations. In the second category about

body and appearance, hygiene, the ability to dress neatly and to some extent, robustness and general appearance are of value in the recommendations. The children selected simply needed to be good and healthy ambassadors of Greenland when going to Denmark. The third category about home environment is rather peculiar. It is striking how both coming from a "bad home" and coming from a "good home" are used as arguments for recommending children to the preparation scheme. This shows that teachers had different agendas and emphasised different values in their recommendations. The fourth category about work ethic is quite unambiguous. "Hard-working" is a recurring value, which testifies to the values of an industrial society. The fifth and last category is on the other hand quite ambiguous. The subjectivity, values and to some extent the prejudices of the teachers are very striking in this category. For instance we learn that boys are normally not very well behaved and girls are not supposed to be grumpy. However, it should be duly mentioned that when a child is evaluated with a lot of negative character traits they are normally compensated by virtues in other categories, which indicates a hierarchy between the categories – but a hierarchy completely subject to the whim of each school. For instance, some schools seem to put little emphasis on the giftedness of the children and strongly emphasise the character traits of the child whereas others do the exact opposite. Moreover, the adjectives employed clearly reveal a very vague definition throughout all categories. What is for instance the exact difference between 'very gifted', 'gifted', and 'averagely gifted' and how do these terms relate to 'talented', 'bright' and 'very good abilities'? The subjective elements in the evaluations are palpable.

From these reflections it is fair to say that the taxonomic norms and values are rather ambiguous because the teacher evaluations most likely contain different agendas set in the local community of the respective schools. However, the analysis has also shown that there seems to be some common ground centred on academic aptitude and work ethic. This is in alignment with the initially stated ambition of picking the best suited children with an academic aptitude and the required physical and mental stability. Compared to the taxonomic norms and values of the test battery, it is clear that the teacher evaluations take a much more holistic view. Apparently there is no direct antagonism between these two sets of taxonomic norms and values at the surface level but their nature is fundamentally different. As demonstrated, the teacher evaluations are saturated with local conditions, individual teacher values, and agendas and thus the teacher evaluations are nowhere near as prosaic as the test battery. With this analysis in mind I will proceed to discuss the interplay between the three dimensions of the selection process.

The interplay between the three dimensions of the tripartite selection process

Having identified an essentially different nature between the taxonomic values and norms of the test battery and the teacher evaluations it is no surprise that there often seems to have been a marked schism at the practice level between teacher evaluations and test results. In a 1967 letter from the teachers' council of Egedesminde to the School Directorate regarding the selection process of the preparation scheme it is stated:

> [...] the Danish language test results have been attributed more weight in the selection process. [...], we cannot help mentioning that we feel our work overridden. When we have evaluated a pupil and worked out a priority list it is done with our best conviction and our knowledge about the individual child. [...] School recommendations must be seen as based on such a knowledge of the abilities and talent of the individual child as can only be obtained through day-to-day work with them and should only be deviated from in exceptional cases – and then always with a clear motivation. [49]

The antagonism between test results and teacher evaluations revealed in the letter raises the question of what criteria the School Director used when making the final decision about the children. Numerous sources reveal a strong tension between the school recommendations and the final decision of the School Director as is evident in this letter from Frederikshåb teachers' council to the School Directorate dated 15 May 1970:

> It is with great regret that we from the School Directorate receive the information that only four pupils out of 20 recommended from a school of the size of Frederikshåb have been accepted for a one-year school stay in Denmark [...]. We do not find it in accordance with the wishes of the Danish people and their knowledge of Greenland that qualified pupils are held at a lower level of education than they are entitled to according to their abilities because the Danish state cannot afford to educate them. [...] It is a violation against these children's future prospects and a mockery of our work to send us a list with four names and leave it to us to break the news to the 16 homes that have all expressed their interest in the scheme that there was not money to educate their children. [...] Who is going to argue the case of these children? [...] Must everything happen in the press before something happens? We expect this case to be considered without delay or we will have to seek a political indication of whether discrimination in Greenland in areas well within the economical frame of possibility is openly acknowledged.[50]

[49] Letter from the teacher council of Egedesminde to the School Directorate dated 20 April 1967, KIIIN archive, record 0670–05–01, sheet 2, 1967/68. [My translation].

[50] Letter from Frederikshåb teachers' council to the School Directorate dated 15 May 1970, KIIIN archive, record 0670–05–01, sheet 2, 1970/71. [My translation].

The letter might be an indication that the School Director in fact put a lot of emphasis on the test results which were calculated by the test committee in Nuuk outside the reach of the teachers. A close look at the school recommendations from Sukkertoppen in 1965 in relation to the School Director's rejections reveals no pattern, which also might indicate that the test results or some other criteria were at play in the final selection. Occasionally, test results were openly used as an argument for rejection or acceptance by the School Director when he had to defend his decisions to disgruntled teachers.

One of the problems with teacher evaluations was that they were often poorly founded due to a high turnover rate of Danish teachers in Greenland, which meant that the memory and knowledge of the pupils left the school. Testing was simply seen as a way of responding to local teacher bias. In a letter to the MfG School Inspector dated 3 December 1968, Berthelsen wrote: "From the point of view that school recommendations always are unstable factors in a compiled evaluation at the central level, school recommendations have always been supplemented with direct tests in the major subjects."[51] Thus, it is fair to say that test results played a role in the selection process – at least when deemed appropriate by the School Director.

But tests also played an indirect role in the selection process given their influence on teacher strategies and teaching; teachers in Greenland certainly reacted to the use of tests in their everyday practice. One reason is that it was often considered very prestigious for teachers to have their children accepted for a stay in Denmark and thus rejections were often perceived as a defeat by teachers.[52] Another reason is that teachers usually wanted to secure the best education possible for their pupils.

One indication of teachers' reactions to tests is the 1965 ban on the sale of tests to teachers in Greenland imposed by the MfG.[53] This testifies to teachers trying to take tests into account when teaching in order to give their pupils a head start (teaching to the test) – a point which is strengthened in the minutes from the 1968 school leader meeting:

> One of the delegates urged that everyday teaching should not pay special regard to the imminent tests aiming at the acceptance into the prep.-classes, but there was a general consensus among the other delegates that the schools in Greenland in the period before these tests were held put a lot of emphasis on preparing pupils specially for these tests.[54]

[51] Letter from the School Directorate to the MfG dated 3 December 1968, Danish National Archive, Ministry for Greenland, records 1957–89, no. 1201–05. [My translation].
[52] Jensen (2009).
[53] Letter from the School directorate to MfG dated 30 November 1965, Danish National Archive, Ministry for Greenland, records 1957–89, no. 1201–04.
[54] Danish National Archive, Ministry for Greenland, records 1957–89, no. 1253–22, p. 44.

With these words in mind it is fair to say that testing exerted indirect influence on education in Greenland. In the words of Michel Foucault, tests functioned as 'a disciplinary power' and thus the content and inherent values of the tests became impossible to dismiss in the daily practice of the educational system.

However, the use of tests bluntly came to a halt in 1971. Following the changed nature of the preparation scheme, which now focused on children from small settlements and remote areas, the new School Director, John E Jensen, abolished the use of tests. From then on the selection of children was solely to be done on the basis of teacher evaluations. But, the sources also reveal numerous other criteria apart from test results and teacher evaluations used doing the course of the preparation scheme. A letter dated 29 November 1967 from Christianshåb School to the School Director states:

> As a consequence of the difficulties in getting foster homes in Denmark for the first preparation pupils, the number of pupils who can be sent to Denmark will not always correspond with the number of qualified pupils. Since a number of concurrent difficulties are involved in sending the slightly older pupils from grade seven on a stay in Denmark, the intake of this group is sought to be minimised as much as possible. This means that children who are adequately gifted but who do not reach the maturity, attainment levels, and language proficiency required during the course of the grade six are left with very small chances of being accepted into the preparation school. Since their delayed development usually is due to involuntary causes this situation induces a distortion of opportunities for the individual. [...] Moreover, there might even be a distorted distribution in gender since the requests of the foster homes in this connection might cause an imbalance to one side or the other.[55]

The letter from Christianshåb is interesting because it tells us that non-academic criteria were used in the selection process. In this case it seems that a pragmatic age criteria, the wishes of the foster homes, and the number of available foster homes in Denmark were sometimes decisive for the intake to the preparation scheme. These dark horse criteria were sometimes even exacerbated by a certain element of coincidence in the teacher evaluations and ensuing school recommendations.

Concluding discussion

The aim of the article has been to understand the use of educational selection technologies in a neo-colonial society using the preparation scheme in neo-colonial Greenland as a case study. This analysis of the socio-historical and the technological field clearly shows that numerous aspects on different levels may have explanatory power.

[55] Letter from Christianshåb school to the School Director dated 29 November 1967, KIIIN Archive, record 0670–05–01, sheet 1, 1967/68. [My translation].

The analysis of the societal field demonstrated that a particular neo-colonial culture emerged in the administrative echelons of Greenlandic society after World War II. This neo-colonial culture – consisting of an 'educated desire', a canonisation of Danish middle class values of modernisation, progress, industrialisation, economic growth, and prosperity, and a neo-colonial logic – formed a very benevolent environment for the introduction of an elitist educational system combined with educational selection technologies – a development that gathered momentum due to demographic challenges and a marked presence of path dependencies regarding sending children away from their homes in the name of education. The preparation scheme was the finishing touch in this development. The analysis revealed that there was a strong case of path dependency in the decisions made by the School Directorate – a path dependency that was in alignment with the neo-colonial culture salient in the administrative echelons.

The analysis of the field of technology showed that the test battery and the teacher evaluations were on the surface not antagonistic in terms of their taxonomic norms and values, but that they differed fundamentally in nature. At the same time, both sets of norms and values were revealed to be culturally dependent and tied to the values of an industrial society. The analysis of the dynamics between the tripartite dimensions of the selection process indicated that teachers often saw testing as an external technology that would potentially undermine their professional expertise and they sought to counter this threat by teaching to the tests and making a number of complaints to the School Director. In contrast, the School Director saw the tests as a useful technology to counteract perceived teacher evaluation inflation and to strengthen his own position in regard to disgruntled teachers. This use of educational selection technologies contained certain structural problems which exposed themselves in dark horse criteria of selection like age, foster home gender wishes and the number of Danish foster homes available.

An intersection of the two analytical fields reveals that there seems to be congruence between the taxonomic logic of the selection process and the neo-colonial norms and values. This indicates that educational selection technologies are closely linked with the neo-colonial norms and values in society as well as the organisation of the educational system both in regard to purpose, practice, and technology. The shift of *raison d'être* and aim of the preparation scheme in the later years of the scheme clearly shows that a shift in the motifs of selection carries significance in relation to the selection technologies.

In relation to the use of educational selection technologies in Greenland in a perspective of agency the intersection also indicates that a distinction can be made between intentions – a synchronic perspective - and effects – a diachronic perspective. Teachers sought to provide the best education possible for their pupils and the decision makers wanted to educate the Greenlandic populace. In intersection with the socio-historical field, this testifies to the trend of mobilising the intelligence reserve in conjunction with the winding

down of the colony. Greenlandic children were to return to Greenland after their school stay in Denmark and make a difference by ensuring modernisation, progress, industrialisation, economic growth, and prosperity in Greenland. But the effect of such ideals was the establishment of a neo-colonial culture with an increasingly strong adaptation of Danish middle class norms and values because advancement in society had to be accomplished on Danish terms and conditions. Thus an elitist educational system emerged that to a large extent produced class divisions and created a polarisation of the populace as also indicated by Hobart & Brant in the opening quotation.

KAPITEL 9

Professional debate and social structure in Swedish mathematics education, 1905–1962

The case of geometry instruction at the lower secondary level*

Johan Prytz

During the period 1905–1962 important changes occurred in Swedish secondary schools. The number of students increased dramatically. In 1910, the number of students who completed the lower and upper level was 1502 and 1544, respectively. In 1960, the numbers were 27 968 and 9136. This increase in students was naturally followed by an increase in the number of teachers. At the same time, primary and secondary schools became more and more integrated; course plans, grades and admission standards were harmonized. Moreover, there was an ongoing battle between those who advocated humanistic versus realistic ideals in education. Hence, the conditions for mathematics instruction changed.

In this paper another aspect of the conditions of mathematics instruction is investigated: the professional debate about mathematics instruction. I delineate the status of the debaters, what they spoke about and how they spoke.

The study is restricted to geometry at the lower secondary level. This is because geometry constituted a large part of the mathematics curriculum in the Swedish secondary schools. Moreover, the debate on geometry instruction focused on the lower secondary level.

The most significant part of the professional debate on geometry instruction at the lower secondary level occurred in the periodical *Elementa*. The periodical was founded in 1917 and was a main forum for teachers in mathematics, physics and chemistry in the secondary schools. Its original name was *Tidskrift för elementär matematik, fysik och kemi* and it was changed in 1938. The people who took part in the debate were the following:

---

* This paper is originally presented at the conference On–going research in the History of Mathematics Education in Reykjavík, Iceland, in june 2009.
The paper is originally published in Kirstín Bjarnadóttir, Fulvia Furinghetti & Gert Schubring (Eds.) *"Dig where you stand". Proceedings of the conference "On–going research in the History of Mathematics Education"* (Reykjavík 2009).

Adolf Meyer	(1860–1925)
Henrik Petrini	(1863–1957)
Johan S. Hedström	(1876–1942)
Hjalmar Olson	(1884–1963)
Ragnar Nyhlén	(1892–1949)
Carl-Erik Sjöstedt	(1900–1979)

The debate consisted of two parts. The first occurred during the period 1917–1927 and involved Petrini, Meyer, Hedström and Olson. The second occurred during the period 1938–1939 and involved Olson, Sjösted and Nyhlén.

Compared to today's professional debate about mathematics education, the situation was somewhat different. From 1905 to the late 1950s, there were no handbooks or teaching literature about geometry instruction at the secondary level.[1]

The aim of this article is to present a prosopography regarding the people who engaged in the professional debate on geometry instruction at the lower secondary level in Sweden during the period 1905–1962. The analysis is based on Bourdieu's theory on capital and field. This theory is explained in the section on method and theory. The questions that I have set out to answer are the following:

- What capital connected to education and mathematics did the debaters possess?
- In the debate, what were the main arguments about geometry instruction at the lower secondary level?
- In what respect can we consider the professional debate on geometry instruction a field?

These questions are treated in three separate sections. In a fourth section, I give an example of how the low results on the geometry exercises of the final exams of the lower secondary schools can be explained on the basis of what we know about the professional debate as a field. In the final section, I relate my discoveries to previous research.

Method and theory

A prosopography can be considered a collective biography.[2] The collective in this case comprises the people who engaged in geometry instruction at lower secondary level during the period 1905–1962. By 'engaged' I mean being a teacher, taking part in debates in teacher periodicals, textbook authoring and

[1] Prytz (2007).

[2] My interpretation of the prosopographic method is based on Donald Broady "French prosopography. Definition and suggested readings", *Poetics* 30 (2002a) pp. 381–385.

taking part in teacher education. The focus of the study is the relations between the people who took part in the professional debate about geometry instruction. By 'relation' I mean a pattern or regularity between different properties of the debaters. The investigated properties are education, academic positions, positions in the educational system, book production and standpoints and arguments regarding mathematics education, in particular geometry instruction. Thus, my primary goal is not to describe some kind of social network. Moreover, my intention is not to delineate the life of the debaters as closely as possible.

The analysis of the relations between the properties mentioned is based on Bourdieu's theory on capital and field and Broady's description of how they can be used.[3]

The parts of Bourdieu's theory that have been applied in the analysis are the following: A 'capital' is something which is valued by a group of people. This can be certain objects, actions, opinions, arguments, skills, educations, professions, cultural habits, material possessions, social manners, social relations or even parents. A person can have various capitals and each capital can be valued differently in different contexts.

A 'field' exists when a group of people, often specialists of some kind, fights over something they find important. A group of specialists in geometry instruction is treated in this paper. A field consists of the relations between the combatants' assets of capital, the positions they occupy and their actions. The type of field that I investigate is sometimes called field of production; the people who are active in this type of field produce standpoints, arguments and values that other people take into account. Authors of textbooks and teaching literature and debaters in teacher periodicals are examples of people who might be active in a field of production. They produce standpoints, arguments and values regarding the content and the teaching methods that teachers take into consideration.

Just because people fight over something they consider important does not mean that they must be active in a field. The important property of a field is autonomy. The autonomous field has the following characteristics: There is a specific kind of capital that can be earned within the field. This means that the people in the field value and award certain types of education, skills, actions, objects, arguments or opinions. This also means that the people act and achieve recognition according to a certain logic which is connected to the capital specific for the field; big assets of the specific capital render a person a high position and vice versa. An important aspect of this logic is that the specific capital is appreciated more than other types of capi-

[3] Pierre Bourdieu, *Konstens regler: det litterära fältets uppkomst och struktur* (Stockholm 2000); Donald Broady, *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin* (Stockholm 1991); Donald Broady, "Nätverk och fält" in Håkan Gunneriusson (red.), *Sociala nätverk och fält.* (Uppsala 2002b) pp. 49–72; Broady (2002a).

tal; examples of the latter are financial assets, social background or political opinions. Moreover, this logic is manifest in the persons' actions, to which I include standpoints and argumentation. Persons with great assets of the specific capital build their standpoints on assumptions, arguments and facts that are specific to that field. Moreover, they refrain from using arguments that are valued in other fields, for instance the political or economic field. Let us say that we can consider a field of mathematics instruction to be distinctly different from the political field and the economic field. Then the people active in the field of mathematics instruction do not use strictly party-political or economic arguments to support their viewpoints. For instance, a textbook in mathematics is then not valued on the basis of the amount of exercises with correct party-political references.

Another starting point for my investigation has been consideration of the educational system and its parts as objects for different conflicts and debates that include different groups. I discriminate between two types of groups that can be involved in these conflicts: professionals and non-professionals. The investigated professionals in this study are persons who interpreted and implemented the directives of the authorities by authoring textbooks, taking part in debates in teacher periodicals and being involved in teacher education. Using the field concept, they may have constituted an intermediary field of production between on the one hand the authorities and a public debate on education and on the other hand the teachers. The value of studying this group is that they interpreted the course plans and gave them a more concrete form.

The investigated text material comprises texts produced for and used by teachers in their profession, i.e. articles in teacher periodicals, teaching literature, textbooks, final exams, corrections standards for the final exams and reports about the results of the final exams. Apart from textual sources, statistics about the results of the final exams and book production have been gathered. A more detailed description of the sources is available in Prytz (2007). The statistics regarding book production are based on the LIBRIS, the catalogue of the Swedish academic and research libraries plus about twenty public libraries. Various encyclopedias and biographic lexicons have been used to collect information about the debaters.

The debaters and their capital

The starting point for the description of the debaters' capital is different types of careers that are connected to mathematics and education. By focusing on a person's career we delineate parts of that person's interests and competences, i.e. things that were valued by that person. But more importantly, we delineate competences that the person excels in and that are being recognized by others, i.e. things that are valued by others.

One type of career common to all the debaters was a scientific career in mathematics: they all had a PhD in mathematics. However, it was just Petrini who was successful in terms of university positions with connection to mathematics and publications in scientific journals in mathematics. About a year after his PhD exam in 1890 he was given a teaching position at Uppsala University, which he held until 1901.[4] He also published papers in the international journals *Acta Mathematica* and *Journal de Mathématique*. He also was reviewed in *Jahrbuch über die Fortschritte der Mathematik*.[5] In 1908, Petrini applied for a professorship in mechanics and mathematical physics at Uppsala University, but he was not appointed.

Apart from Petrini, Sjöstedt also succeeded in a scientific context, however not in mathematics but in philosophy. He received his PhD in mathematics in 1930 and the same year he became a PhL in philosophy; the subject of the later dissertation is philosophy of mathematics, and the title is *Zur Erkenntnistheorie der Geometrie*. Sjöstedt did not have a formal position in philosophy at the university level; he did however belong to a group around Adolf Phalén, professor in philosophy at Uppsala University from 1916 to 1931.[6]

Compared to the other debaters, Petrini stands out as the most successful mathematician. None of the other debaters published in prominent international scientific journals specialized in mathematics.

In addition to their scientific careers, both Petrini and Sjöstedt authored a great number of books[7] that were not textbooks intended for primary, secondary or university level. These books treated various subjects such as philosophy, religion, science, language and education. Petrini focused on science, religion and education; Sjöstedt focused on philosophy, language and education. Hence, both of them had a general education outside mathematics that was recognized.

The careers that the most debaters entered and succeeded in were connected to the school system, in particular at the secondary level. In order to distinguish different types of competences, two types of careers in the school system are considered: a career connected to mathematics education and one connected to school administration.

Regarding the careers in mathematics education, there are several sources[8] that imply that the debaters worked or had worked as mathematic teachers

---

[4] *Svenskt biografiskt lexikon*, edited by Göran Nilzén, Jonas Axel Almquist, Bertil Boëthius & Bengt Hildebrand (Stockholm 1997).

[5] My sources regarding the debaters' published works in mathematics are the search engine MathSci.net and Lars Gårding, *Mathematics and mathematicians: mathematics in Sweden before 1950* (Providence 1998).

[6] *Svenskt biografiskt lexikon* (1997).

[7] According to LIBRIS (the joint catalogue of the Swedish academic and research libraries), Petrini published 41 individual works and Sjöstedt 33. For the other four the numbers are the following: Meyer 6, Hedström 2, Olson 3 and Nyhlén 1.

[8] In biographic lexicons, historical works on individual schools, fly–leafs in textbooks state that the authors worked as teachers.

at the secondary level. The only exception is Nyhlén; I have not found any explicit note indicating that he worked or had worked as a teacher. However, he authored textbooks and he debated about mathematics education in the professional journal *Elementa*. In addition to being teachers, all debaters authored textbooks in mathematics. Hence, being a teacher or textbook author is a common characteristic of the debaters. All of them also authored textbooks in geometry. However, Meyer, Hedström, Olson and Sjöstedt stand out as they reached certain positions in mathematics education.

Meyer
: Founder and editor of the periodical Elementa in 1917.[9]

Hedström
: Founder and editor of the teacher periodical Elementa.[10]
: Involved in the education of mathematics teachers[11]

Olson
: Involved in the education of mathematics teachers[12]
: Became editor of the periodical Elementa after Meyer in 1926.[13]

Sjöstedt
: Responsible for mathematics education at the central school board.[14]
: 1940–1962: advisor in education
: 1952–1962: head of department
: 1960–1962: deputy director general

Apart from that, Hedström, Olson and Sjöstedt produced a large amount of textbooks in mathematics for the secondary level. Moreover, their textbooks in geometry for lower secondary schools were among the most used in teaching.[15] Hence, this trio had an interest in writing textbooks in mathematics and a competence in doing so that was valued by publishing houses and teachers. In comparison to Sjöstedt, who authored several books in other areas and not only textbooks, the authorship of Olson and Hedström was restricted to mathematical textbooks.

The other type of school career was connected to school administration. Once again, it is the trio Hedström, Olson and Sjöstedt that stands out.

---

[9] *Nordisk familjebok: konversationslexikon och realencyklopedi* edited by Bernhard Meijer, Theodor Westrin, Ruben G:son Berg, Verner Söderberg & Eugène Fahlstedt (Stockholm, 1904–1926).
[10] *Nordisk familjebok: konversationslexikon och realencyklopedi* (1904–1926).
[11] In an article in Elementa, Hedström declares that the article is based on a lecture given for teacher students.
[12] In an article in Elementa, also Olson declares that the article is based on a lecture given for teacher students.
[13] *Nordisk familjebok: konversationslexikon och realencyklopedi* (1904–1926).
[14] *Svenskt biografiskt lexikon* (1997).
[15] Prytz (2007).

Hedström[16]

Director of an all-girls school (secondary level) 1907–1918
From 1918, headmaster of a secondary school in Stockholm

Olson[17]

Director of the local school board in Stockholm, 1921–1929
Advisor at the ministry of education, 1924
Advisor at the central school board, 1934–1935
Headmaster of a secondary school in Stockholm, 1945–1950

Sjöstedt[18]

From 1939, headmaster of a secondary school in Borås
Responsible for mathematics education at the central school board
1940–1962: advisor in education
1952–1962: head of department
1960–1962: deputy director general
Member of the board of an institute specialized in pedagogy and psychology

These careers indicate that the members of the trio had an interest and skills in school administration. Moreover, I see these appointments as a sign of recognition of these skills.

So far I have not mentioned Nyhlén. He authored a few textbooks in mathematics, but no other books. Moreover, he has left no marks in encyclopaedias or biographic lexicons. His textbooks do not indicate the school where he worked.

If we consider the debaters and the three types of careers, we can discern different patterns. However, we get a better understanding of these patterns if they are related to the arguments of the debaters.

The main arguments of the debaters

Regarding the main goal of geometry instruction, a consensus prevailed more or less among debaters: the subject should facilitate training in reasoning. However, this goal did include more than the ability to master logic; the students were also supposed to develop a critical attitude about reasoning, language and spatial intuition.[19]

Considering the debaters' textbooks, they also agreed on essential parts of the content.[20] In large parts, they treated the same concepts and theorems as in book I and III in traditional versions of Euclid's *Elements*, for instance Heaths

[16] All data is collected in *Nordisk familjebok: konversationslexikon och realencyklopedi* (1904–1926).
[17] All data is collected in *Svenska män och kvinnor: biografisk uppslagsbok* edited by Torsten Dahl & Nils Bohman (Stockholm 1949).
[18] All data is collected in Svenskt biografiskt lexikon (1997).
[19] For a more thorough description of the goals, see Prytz (2007).
[20] For a more thorough description of the textbooks, see Prytz (2007).

editions.[21] Moreover, the textbooks had a basic design similar to Euclid's *Elements*. At the beginning the concepts were defined and the axioms presented. In some textbooks, however, the concepts were not introduced by a strict list of definitions, but in a more experimental fashion, and some axioms were given when needed in the proofs. Definitions and axioms were followed by theorems along with their proofs. Each proof was based on definitions, axioms, and previous theorems only.

The disagreements mainly concerned content and method. By 'method' in this case I mean how the content should be communicated with the students. Notice that I used 'method' in a broad sense. It denotes not only teachers' actions in the classroom, but also ways of communicating the content textually and visually as well as orally. However, the discussions about method also included content issues as some concepts were considered more appropriate from a pedagogical point of view; according to the proponents certain concepts made learning easier.

Petrini initiated the first part of the debate 1917–1927 as he criticized contemporary Swedish textbooks. He identified four types of flaws that were linked to alterations in the Euclidean system.[22]

- If a theorem is proved by means of the fifth postulate, i.e. the parallel postulate, the theorem becomes less general than if the fifth postulate is not used. If the fifth postulate is not used, the theorem applies for Euclidean geometry as well as non-Euclidean geometries. Thus, proofs in which the fifth postulate is included become less general. Moreover, the teachers lose a good opportunity to discuss theorems that apply to non-Euclidean geometries.
- Theorems proved by Euclid are presented as axioms, as for instance the proposition that the sum of two sides in a triangle is greater than the third. According to Petrini, as few axioms as possible should be used.
- The construction theorems serve as proofs of existence in the *Elements*. This makes it almost impossible to alter the order of the theorems.
- Translations or movements of figures in the plane should not be used. Here, Petrini suggested that theorem I.4 should be considered an axiom.

These criticisms do match a textbook of an author named Asperén, but also Olson's textbook. At the time of Petrini's articles, Asperén's geometry textbook was the most popular one in Sweden. However, Olson's textbook in geometry, which became increasingly popular in the following years, can in many respects be seen as a continuation of Asperén's way of authoring geometry textbooks.[23]

[21] Euclid & Thomas L. Heath, *The thirteen books of Euclid's Elements*, 2. ed. (New York 1956).
[22] Prytz (2007).
[23] See Prytz (2007) for a description of the textbooks.

Petrini also maintained that Euclid's *Elements* was still the best textbook from a logical point of view. However, a high level of rigor also had a pedagogical advantage, according to Petrini; it brought a clear account which in turn made the content more accessible for the students, especially the less gifted ones.

On the other side of the debate we find Meyer, Hedström and Olson. Taken together, their standpoints can be summarized as follows:[24] A scientific level of rigor does not suit school geometry and Euclid's *Elements* is not suitable as a textbook for young students.

- A scientific level of rigor does not suit school geometry. It must be allowed to move geometrical objects as if they were real objects; there should not be a specific axiom regarding movements of geometrical objects, and movements of geometrical objects should be used more often than in Euclid's *Elements*. Otherwise textbooks would be too complicated.
- Theorems that treat the same concept shall not be kept apart as in Euclid's *Elements*. They should be treated thematically.
- Some proofs in Euclid's *Elements* are complex and awkward, both in terms of their design and their function. For instance, Meyer disputed that 13-year-olds could grasp the idea of proofs of existence in connection to the construction theorems. Moreover, a good proof should not only show the correctness of a theorem from a logical point of view. Meyer argued that a good proof should reveal not only the "nature" of the theorem but also a cause. Olson argued that a proof should appeal to our spatial intuition. Such proofs included movements of geometrical objects and the symmetry concept.
- Definitions and axioms should be introduced when needed. Otherwise the account would confuse the students.

An important feature of the argumentation of Meyer, Hedström and Olson is that they made a distinction between scientific standards and educational standards regarding the content. According to them schoolbooks in geometry could not only be valued on the basis of scientific standards. They also criticized Petrini for being ignorant of the educational standards.

The second issue discussed in the first part of the debate on geometry instruction was about the introduction of the axiomatic method. The position of Meyer, Hedström and Olson was that there should be a so-called "gentle" transmission from a less formal geometry to a more formal one. In the beginning, theorems should be introduced through empirical investigations. In this way, the student should attain a better understanding of the theorems. However, the teacher should also ask questions about the reliability of the investi-

[24] See Prytz (2007) for a more thorough description of Meyer's, Hedström's and Olson's arguments.

gations; this should make the students discover the advantage of an axiomatic method over strictly empirical and inductive reasoning regarding precision. In contrast, Petrini argued that axiomatic geometry and a high level of rigor should be introduced only briefly. He did not find it useful to give explicit teaching about the function and the value of the axiomatic method.

The second part of the debate (1938–1939) involved Olson, Sjöstedt and Nyhlén and it shared some characteristics with the first part.[25] It was initiated by Nyhlén's attack on the two most popular contemporary textbooks: this time it was Olson's and Sjöstedt's. Also this time, the charge was that the level of rigor was too low; the authors were accused of relying on spatial intuition on several occasions. The cause of this reliance on spatial intuition was tracked to a lack of certain explicit axioms. According to Nyhlén, both Olson and Sjöstedt lacked explicit axioms regarding the movement of geometric objects and its shape and size and explicit axioms regarding the geodetic property of a straight line. Olson's and Sjöstedt's replies were to some extent similar. Both maintained that an elementary level textbook should employ a more tangible everyday language. Therefore they found it more appropriate to use formulations in which geometrical objects were moved as if they were real objects. Moreover, they did not find it relevant to refer to an axiom about movements of geometrical objects each time a geometrical object was moved; it would have hampered the account.[26] Hence, both Olson and Sjöstedt claimed that one had to differentiate between scientific geometry and school geometry and that a pedagogical standard had to be realized in school geometry.

However, Sjöstedt took his defence a bit further and attacked Nyhlén's idea of science, axiomatic systems and spatial intuition. Sjöstedt objected to the idea that it is possible to determine a geometrical object completely by means of an axiomatic system. Instead, our understanding of a geometrical concept, and eventually also theorems and proofs, is based on our spatial intuition.[27] Thus, Sjöstedt differentiated between understanding a theorem and a logically correct proof of a theorem and he considered them both necessary items in a proof. In this way Sjöstedt tried to avoid Nyhlén's critique since the axioms Nyhlén requested had no logical function in the textbook, according to Sjöstedt.

Actually, Sjöstedt's reply to Nyhlén was also relevant in relation to the first part of the debate since Petrini did explicitly take the position Sjöstedt criticized.

A difference in Olson's and Sjöstedt's argumentations is that Sjöstedt tried to show that there must not be a conflict between scientific and educational standards. Olson made no such attempts.

---

[25] See Prytz (2007) for a more thorough description of Nyhlén's, Olson's and Sjöstedt's arguments.
[26] Actually, in his textbook Olson did make an explicit assumption about movements of a geometrical object and its shape and size. However, he did not make explicit references to it in the proofs. Sjöstedt, on the other hand, did not include such an axiom in his textbook at all.
[27] According to Sjöstedt this spatial intuition was not based on experience.

These debates and their arguments should by no means be considered mere words. The way Meyer, Hedström, Olson and Sjöstedt designed geometry textbooks does correspond with their standpoints regarding content and method.[28] Moreover, the geometry textbooks of both Olson and Sjöstedt eventually became the most popular textbooks. Petrini did however not author a textbook on his own, but he edited a version of Euclid's *Elements*. Nyhlén did produce a textbook, but his design deviated on several points from the others. For instance, he used algebra and he designed proofs with a more empirical and experimental approach. This textbook was however not a success; only two editions were printed.

Taken together, the debate contained two types of arguments: scientific and educational. Teaching methods and textbooks were valued on the basis of both scientific and educational standards. Some of the debaters, i.e. Meyer, Hedström, Olson and Sjöstedt, stated that scientific geometry and school geometry were two different practices. Moreover, they argued that educational standards should be superior if there was a conflict between scientific and educational standards. However, the debaters did not apply administrational arguments, which are arguments based on how schools work or economical considerations for schools. Actually, all debaters refrained from making explicit references to guidelines and goals in course plans, government documents, official reports or policy documents.

The professional debate on geometry instruction as a field

A characteristic of a field, which is autonomous, is the existence of a specific capital. My findings suggest that two types of capitals were valued by the debaters: a scientific capital and an educational capital. The common assets of the debaters were PhD's in mathematics and experience in teaching and textbook authoring. These assets were also reflected in the debate as both scientific and educational arguments were applied, which is typical for a field. A characteristic of the investigated debate is that it was sufficient for a debater to possess greater amounts of only one type of these capitals; it was not necessary to be an authority in both mathematics and mathematics education in order to be heard in the debate. My investigations also suggest that a greater amount of scientific capital was not an asset in reaching leading positions in mathematics instruction. Without having a great amount of scientific capital, Meyer, Hedström, Olson and Sjöstedt reached positions such as editor of a leading professional journal *(Elementa)*, involvement in teacher education and advisor in the school administration regarding mathematics instruction issues.

But what did this specific capital comprise? What did Meyer, Hedström, Olson and Sjöstedt have that Petrini and Nyhlén did not have? I think that

[28] See Prytz (2007) for a description of the textbooks and a comparison of arguments and textbooks.

one part of this capital was the recognition of two types of standards and the superiority of one of them. Meyer, Hedström, Olson and Sjöstedt underscored the difference between scientific geometry and school geometry. They also made a clear distinction between scientific standards and educational standards. School geometry had to apply to both. But in cases in which a conflict arose, the latter should prevail.

Petrini and Nyhlén, on the other hand, did not make a clear distinction between scientific and educational standards. Petrini even argued that a textbook that met high scientific standards also was the most pedagogically efficient due to its clarity.

According to my research it is not possible to give a broader description of competences related to mathematics education, but my findings suggest that textbook authoring was one such competence. Hedström, Olson and Sjöstedt produced a large number of textbooks. Moreover, the geometry textbooks authored by them were amongst the most popular during the period 1905–1962. Petrini and Nyhlén did not have such success. Moreover, textbook design was a central issue throughout the debate, which indicates that textbook authoring was considered important. The discussions about scientific and educational standards were to a large extent about textbooks.

On the other hand, I have no material from some kind of appointment process where somebody's competence is explicitly valued on the basis of his or her textbook production.[29] However, an interesting aspect of competence evaluation in connection to instruction and education is that textbooks are a way to document and show pedagogical competence. You then show an actual product of your competence that is possible to evaluate, which is something different from an official certificate.

Another characteristic of a field is the logic in which the specific capital is valued more than other types of capital. The investigated debate constitutes an example in that respect. In the section about the debaters, three types of careers are delineated and associated with different capitals: scientific capital, mathematics education capital and school administration capital. However, in the debate only scientific and educational arguments were applied. Hence, only the scientific capital and the mathematics education capital had corresponding arguments in the debate. Furthermore, the debaters with high positions in mathematics education, especially Olson and Sjöstedt, also had greater amounts of school administrational capital, but they did not use that type of argument. None of them acted as school officials in the debate and their argumentation was by no means explicitly based on formulations in government documents. This indicates that the specific capital in this case

[29] It may be possible to investigate this since Sjöstedt was employed at the central school board. Hence, there should be some records from the employment process. Moreover, Hedström, Olson and Sjöstedt had positions as headmasters. Also from these employment processes there should be records.

consists of scientific capital and mathematics education capital, but not school administration capital. These circumstances also indicate that the professional debate was autonomous in relation to the school administration.

An explanation for the low results on the final exams

On the basis of what we know about the professional debate as a field, I think it is possible to give an explanation for the low results on the geometry tasks on the final exams in mathematics of the lower secondary schools.[30] Throughout the period 1905–1962, the solution frequency of the tasks that involved two to four theorems and some kind of formal proof was each year among the lowest, if not the lowest, and very seldom over 20 percent. According to the correction standards and the reports about the correction the students were supposed to perform a formal proof. However, the students' abilities to master proofs like the ones in the textbooks, i.e. those that were discussed in the professional debate, were not decisive for the result. The reports and the correction standards reveal that it was sufficient to discover certain relations between straight lines or between angles in a given figure and to compute a correct answer in order to receive a pass on the task. Yet, a proper formal proof that supported the answer would probably have given a higher grade in mathematics. My point here is that the crucial competence for success was related to insight and discovery, not formal proofs.

Here we can observe a difference between the practice of the teachers and the professional debate on geometry instruction. The professional debate was in large part focused on textbooks and proofs and how they could be developed, but also treated in the classroom. We can also observe that newer textbooks contained innovations in this respect: new concepts, theorems and proofs. Discovery and insight, on the other hand, were not an important issue in the debate. A confirmation of the low interest in insight and discovery is the late translation of Pólya's book on problem solving. It was published in English in 1945, but it appeared in Swedish first in 1971.

My point is that the professional debate on geometry instruction seems to have been a system on its own; it functioned as a field. I would therefore say that when the debaters entered the debate, their prime concern focused on issues related to their positions as textbook authors, not the situation in the schools. However, I do not say that the debaters were ignorant of the situation in the schools, but they debated just a part of the situation, i.e. textbooks and proofs. Regarding this part, they discussed different ways of improvement, they developed concepts to address issues in this area and they gave suggestions about how the classroom activity should be organized. Moreover, they did develop new textbooks and new proofs and the teachers did buy them. This meant that other parts, even crucial parts for the teachers and the

[30] See Prytz (2007) for a description of the exercises and statistics of the exam tests.

students, for example issues about insight and discovery, did not receive the same attention. Such issues were not important in relation to the debaters' status. As a consequence of the debaters' lack of interest in insight and discovery, the professional debate did not offer specific concepts to treat insight and discovery and there was no explicit suggestion of how such aspects should be treated in the classroom. This may be one reason for the low results on the geometry tasks on the final exams. Notice that there were no specific handbooks or teaching literature regarding geometry instruction at the secondary level until the late 1950's. Nor did the formal curriculum provide extensive descriptions of goals, content or teaching methods.

Final comments

A benefit of the type of study presented above is that we can achieve a better understanding of how the school system worked. Especially if we want to understand the influence of arguments it is fruitful to understand the debaters' position in the school system and what types of arguments they valued. If we, for instance, compare the more public debate about science and mathematics education in Swedish secondary schools during the period 1900–1965,[31] we can see that the professional debate on geometry instruction in lower secondary schools during the same time was narrower. In the professional debate, the main goal, but also the unquestioned goal, for geometry instruction was to train a general ability in reasoning and to foster a critical attitude regarding language, spatial intuition and reasoning. This type of goal regarding mathematics and science education was conveyed also in the more public debate. In the public debate, however, there were more goals, and the goal about training in reasoning was questioned by groups that advocated other types of goals. My point here is that the professional debate about mathematics instruction by no means was a complete reflection of the public debate on mathematics and science education. A more appropriate metaphor is that the professional debate functioned as an amplifying filter that sorted out parts of the public debate and amplified others. By amplification in this case I mean that a goal was approved by people with high professional status, but also that the professional debate provided expressions, concepts and possible ways of development regarding one goal. Other goals for geometry instruction were probably not unknown to teachers, but the professional debate did not provide the same type of tools to talk and think about these goals. Notice again that there were no specific handbooks or teaching literature regarding geometry instruction at the secondary level until the late 1950's. Nor did the formal curriculum provide extensive descriptions of goals, content or teaching methods.

[31] This debate is investigated by Daniel Lövheim, *Att inteckna framtiden: läroplansdebatter gällande naturvetenskap, matematik och teknik i svenska allmänna läroverk 1900–1965* (Uppsala 2006).

However, we can also observe how the professional debate by no means was a complete reflection of the situation of the working teachers. As I have discussed in the previous section, an important aspect of the teachers' practice was not covered by the professional debate. Also at this point, we can talk about an amplifying filter effect.

An international comparison of the goals of geometry instruction at the lower secondary level reveals that there are similarities as well as differences between Sweden and other western countries. For example, both in England and the United States, the argument about geometry being an excellent subject for training of reasoning was pronounced in teacher journals and course plans.[32] However, in both England and the U.S. other types of arguments regarding the purpose of geometry instruction were promulgated in teacher journals and other professional literature about mathematics instruction during the period 1905–1962. Hence, the professional debates in these countries were more diversified in that respect.

Regarding the arguments about teaching methods and textbook design, similar concepts and arguments appeared in Sweden as in other western countries. For example, both in England and Germany, spatial intuition, symmetry and an experimental approach were considered important among those who wanted to develop teaching methods and textbooks at the secondary level.[33] Thus, the attempts to develop geometry instruction in Sweden were in tune with other countries, at least on a rhetorical level. To what extent the Swedish attempts were more or less radical than in other western countries is not clear and would require a more detailed investigation.

In the Swedish professional debate about geometry instruction no explicit references were made to journals, reports or conferences organized by ICMI (International Commission on Mathematical Instruction), an organization whose goal was to support development of mathematics instruction and cooperation between countries. Moreover, geometry instruction at the secondary level had been one of the most treated topics within ICMI since its foundation in 1908.[34] Of course, the Swedish debaters may have been influenced by ideas discussed within ICMI. One interesting finding is that the Swedish debaters did

---

[32] For a description of the arguments about geometry instruction in the USA, see Gloriana González & Patricio G. Herbst (2006). "Competing Arguments for the Geometry Course: Why Were American High School Students Supposed to Study Geometry in the Twentieth Century?", *International Journal for the History of Mathematics Education* 1:1 (2006) pp. 7–34.
For a description of the arguments about geometry instruction in England, se the following two works: Albert Geoffrey Howson, *A history of mathematics education in England* (Cambridge 1982); Michael Price "A century of school geometry teaching." in C. Pritchard (ed.), *The Changing Shape of Geometry* (Cambridge 2003) pp. 463–485.

[33] S. Yamamoto "The Process of Adapting a German Pedagogy for Modern Mathematics Teaching in Japan", *Paedagogica Historica* 42:4–5 (2006) pp. 535–545.

[34] Fulvia Furinghetti "Mathematical instruction in an international perspective: the contribution of the journal L'Enseignement Mathématique." in D. Coray, F. Furinghetti, H. Gispert, B. R. Hodgson, & G. Schubring (Eds.), *One hundred years of L'Enseignement Mathématique*, *L'Enseignement Mathématique Monographie* 39 (Geneva 2003) pp. 19–46.

not refer to some sort of ICMI document to support their viewpoints. This might reflect a lack of interest in ICMI's work and it might be related to the Swedish debaters' background and their capital. None of the leading persons in Swedish school geometry was successful as a mathematician, and they all explicitly emphasized a difference between scientific mathematics and school mathematics. Moreover, in the debate, their textbooks were criticized for being unscientific. In contrast, the leading persons in ICMI were or had been successful mathematicians.[35] My conjecture is that the leading persons in Swedish school geometry were reluctant to associate themselves with ICMI due to ICMI's close ties to scientific mathematics; in the Swedish context that did not support their causes or strengthen their position.

However, the fact that ICMI was not mentioned in the Swedish professional debate on geometry instruction might be related to the fact that no explicit references were made to any kind of reports or policy documents. On the other hand, to my knowledge there were no extensive reports or policy documents about geometry instruction at the secondary level in Sweden or in other countries, apart from those produced within ICMI.

[35] Furinghetti (2003).

KAPITEL 10

Teachers and the State
The teaching profession between autonomy and public reform ideologies in Sweden 1989–2009

Niklas Stenlås

Major transformations have taken place in the field of education in Sweden during the last twenty to twenty-five years. The teacher's education programme has been thoroughly remoulded twice and a third revision is on its way. The responsibility of the education system has been decentralised from the state to the municipal level. Private schools are being actively encouraged by the government and competition has been introduced as a means to induce schools to better performance.

This paper concerns itself with the impact that these reforms have had on the teaching profession. It is argued that most of the reforms originate from external reform ideologies that do not actually address the needs of the education system. Moreover, the reforms have had unintended and adverse effects on the opportunities for teachers to carry out their work.

Autonomy and the teaching profession

There is a vast literature on professions, professionalism and professionalisation and much has been written about teachers and their professional status, or lack there of. I do not intend to enter into that discussion here but a few remarks must be made: first, about the current discourse on professionalism within the political and administrative spheres and second, about the relationship between professionalism and autonomy, a relationship I believe to be paramount to the understanding of professional work.

Today, the notion of 'professionalism' has become politicised and it is therefore somewhat difficult to use it as an analytical instrument. It is clear that state reformers in Sweden used the term 'professionalism' to legitimate the big school decentralisation reform in 1989–1990. Already in the government's instructions to the first commission that was assigned to prepare the

decentralisation issue in 1987, the need to strengthen the professionalism of teachers and headmasters was stressed.[1]

Since then, the theme has recurred over and over again in government reports, commissions and bills. In order to decentralise responsibility from the state to the municipal and school levels, the government needed someone to transfer that responsibility to. In the government rhetoric, the recipients of this responsibility are the teachers who, together with their pupils plan and determine the contents of the education, something the state no longer wishes to take an active part in.[2] The quest for professional teachers has also emerged in the form of increased demands for formally qualified teachers, as called for by a government commission in 2008.[3] There has also been a somewhat curious discourse where representatives of the academic discipline of Education has argued that teachers need to be more 'professional' in the sense of better adapting themselves to the collective organisation of work introduced by the employer – reforms that have actually worked to circumscribe their independence.[4]

Julia Evetts has labelled this employer induced notion of professionalism as 'new professionalism'. In many ways it might actually be the opposite to a professionalism defined by the professionals themselves. According to Evetts, this is a way of using the term professionalism that has gained increasing popularity since the 1990's especially by employers but also by unions in workplaces and in management literature. It is a way to appeal to customers, recruit employees and to motivate employees to accept changes.[5] According to Hanlon, 'the state is engaged in redefining professionalism so that it becomes more commercially aware, budget-focused, managerial, entrepreneurial and so forth'.[6] It is attractive to both employers and employees that the working force is composed of 'professionals', which is why the notion is so popular. But in using the term 'professionalism' in such a way, it is reduced to nothing more than a label or a salesman's brand.

If we instead ask what substance should define a professional, it is more useful to draw on the works of Eliot Friedson. According to Friedson, the fact that professionals must possess some form of expertise is uncontested. Nor is the need for professionals to be hedged from market competition doubted, as no one would wish to invest in a long education if anyone is al-

---

[1] Governmental directive Dir. 1987:16.
[2] Ingrid Carlgren, 'Professionalism som reflektion i lärares arbete' in *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (Stockholm 1995) p. 21; Niklas Stenlås, *Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier 1989–2009. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6* (Stockholm 2009) p. 47–48.
[3] SOU 2008:52.
[4] See e.g. Kjell Granström, 'Om svårigheten att tacka ja till professionell utveckling' in *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (Stockholm 1995).
[5] Julia Evetts, 'Short Note: The Sociology of Professional Groups: New Directions', *Current Sociology* 54:1 (2006) p. 138–140.
[6] Gerard Hanlon, *Lawyers, the State and the Market: Professionalism Revisited* (London 1999).

lowed to carry out the same job. However, the third component of professionalism, the autonomy to control your working conditions, is seriously contested.[7] The questions we need to ask are how the reduction of autonomy affects a teacher's ability to perform well and if this reduction actually contributes to teacher deprofessionalisation.

Ideologies of public reform

Two major reform movements have transformed the education system in Sweden during the last twenty or thirty years. They are very different in many aspects. They draw on different sources of power and they are often connected to different political values, but they also share some characteristics. Both are rationalistic, individualistic and manipulative and have the common goal of changing teacher behaviour and replacing teacher's professional values (such as knowledge transmission) with different, external values (such as personality development or accountability). The reform movements draw on different reform ideologies. The two movements can be labelled the therapeutic reform ideology and the technocratic reform ideology.

This argument is consistent with Mark Holmes' observations of Canadian education reforms in the early nineties. To Holmes, therapy is 'the method by which individuals are changed, nominally by some sort of psychological pressure, nominally for their own good on the basis of alleged professional expertise'.[8] The therapeutic reform movement has been strong in Sweden, especially in teacher's colleges, in the national education administration and among representatives of the academic discipline of Education.[9] Thus, the experts called upon to plan and carry out education reforms have not been representatives of the teaching professions but primarily therapists with different values and with the aim of remodelling the teacher and the way teachers work rather than the student and the way students work. The therapeutic reform ideology had a major impact in the primary school curriculum of 1980 (Lgr 80) as well as in the teacher's education reforms of 1985 and 2001. Education was to focus on students and student needs rather than knowledge transmission. Teaching was to be understood as a collective activity and the identities of the teachers as experts in different subjects was downplayed. According to therapists, teaching is always the same, regardless of subject and the age of the students.

To Holmes, the therapeutic ideology is one of the main reasons for teacher deprofessionalisation. This article, however, is more concerned with the other

[7] Eliot Friedson, *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy* (Chicago 1994) pp. 157–168; 180.
[8] Mark Holmes, 'Bringing About Change in Teachers: Rationalistic Technology and Therapeutic Human Relations in the Subversion of Education', *Curriculum Inquiry* 21:1 (1991).
[9] Stenlås (2009) p. 88–91.

reform ideology and its impact on teachers. This is the technocratic reform ideology, which is sometimes also called New Public Management (NPM). NPM has transformed public administration all over the world during the last twenty years and education is but one of many fields that has been affected. Sweden, however, adopted management by objectives at a very early stage – already in the 1980's – and education was the first sector reformed.[10]

One might define the NPM ideal very simply as a desire to replace the presumed inefficiency of hierarchical bureaucracy with the presumed efficiency of markets.[11] Public welfare bureaucracies are populated by professionals with certain norms, standards and goals for what constitutes good work, related to their professional identity. The New Public Management ideology is external to these professional values and when value conflicts occur, NPM offers techniques to subvert and even replace professional values. According to Michael Power, NPM has become prominent for a number of related reasons. First, the need for fiscal restraint is a theme that cuts across political divisions. This means that there is no political opposition to the NPM ideology in so far as it presents itself as a means to increase efficiency. Second, there is a related neoliberal commitment to reduce state service provision. A third reason is the success of a political discourse that demands improved public service accountability, not simply in terms of their conformity to a legally accepted process but also in terms of performance. It is often argued that taxpayers have the right to know that their money is spent efficiently.[12] The fact that the very systems whose purpose it is to assure this is often at odds with what, according to the professionals, constitutes a good work, is seldom discussed.

Now let us examine a few areas where NPM induced, externally introduced control mechanisms actually affects the conditions of professional performance in the Swedish school sector.

Management by objectives

The school sector was an early target for NPM reforms. Beginning in the 1970's, both conservative and radical criticism was voiced against the education system. The right wing arguments were that education was too expensive and bureaucratic and that too little freedom of choice was left to individuals. The arguments of the radicals were that schools were authoritarian, undemocratic and did not allow for the participation of pupils and parents. In the late 1980's several reforms were introduced simultaneously that funda-

[10] Shirin Ahlbäck, et al., *Professions Under Siege*, Paper presented at the Public Management Seminar, Uppsala University, Oct. 2009.
[11] Michael Power, *The Audit Society: Rituals of Verification* (Oxford 1997) p. 43.
[12] Ibid. p. 43.

mentally changed education. Between 1989 and 1990, three laws were passed that moved responsibilities for primary and secondary education from the central government to the municipalities and replaced the old, detailed curriculae with management by objectives.[13] Practically overnight, the responsibility for primary education shifted from the state level to the municipal level and from one of the most in detail regulated policy areas to, without comparison, the most deregulated.

Initially, the reform was broadly opposed by all categories of teachers and their unions. It was not so much the introduction of management by objectives that aggravated them, but rather the fact that they would go from being government employees to being municipal employees. The effect of this, they argued, would be to create differences in educational standards all over the country. However, the Minister of Education managed to secure the support of primary and secondary school teachers by offering all teachers equal pay conditions; something that primary school teachers had sought after for a long time. With the support of primary school teachers, the reform could be carried through against the vehement opposition of the upper secondary school teachers.

Within a year, the old School agency (SÖ) was shut down and replaced by a new 'slim' agency (Skolverket). Where SÖ had governed by means of detailed curriculae and a country-wide system of school inspectors, Skolverket was charged with the task of specifying goals only on a general level. According to the new director general, Skolverket, in contrast to its predecessor, would 'not interfere beyond the municipal border'.[14]

The new curriculum that Skolverket prepared and that the government issued in 1994, contained value targets rather than detailed knowledge requirements. Each and every school was now requested to interpret value objectives and put them into practice. A curiously unanticipated problem that arose was that neither teachers, nor municipalities were at all prepared to shoulder the new responsibilities. They did not understand the value objectives and complained about the lack of precision in the curriculum, which seemed to ask for everything and nothing in particular at the same time. A government commission recently pointed to how 'the new components of the system of objectives must be regarded as somewhat of a revolution but, at the same time, it was a theoretical construction of which no practical experience existed'.[15]

[13] Government bills 1988/89:41; 1989/90:41 and 1990/91:18.
[14] SOU 2007:28, p. 64.
[15] SOU 2007:28, p. 75.

Pay for performance

In contrast to the management by objectives reform that was introduced early-on in the education sector, pay for performance arrived late compared to other public sectors. Until the middle of the 1990's, teachers' wages were set by wage scales and later by tariffs where rank and time of service determined which tariff was to be used.

Pay for performance was part of the management by objectives parcel. It was considered by its proponents to facilitate management on an individual level. Reformers, influenced by rational choice ideals, believed that by punishing deviant behaviour and rewarding compliant behaviour, employees can be induced to do the right things. Thus, pay for performance was designed as a micro-level governance instrument for empowering managers.[16] When introduced in schools, pay for performance invested new power in the headmaster function.

In the beginning of the 1990's, both major teachers unions were opposed to pay for performance. The employers, represented by the Swedish Association of Local Authorities, wanted the same kind of wage agreement for teachers as for the rest of their employees. A few years earlier, the teachers' unions had opposed decentralisation because they expected it would lead to pay for performance. In the wage agreement of 1996, the teachers unions finally agreed to pay for performance.[17] According to this agreement, wages should be 'individual and differentiated and mirror objectives and results achieved'.[18] LR, the secondary school teachers union, hoped the agreement would lead to higher wages for their members.[19]

The problem with pay for performance among professionals, however, is that it replaces professional incentives to perform well with alien incentives. According to a professional logic, professionals perform according to values they have acquired during their training and their performance is subject to self-evaluation and scrutiny from their peers who more or less share the same values and in front of whom the professional would not want to underperform. Pay for performance, on the other hand, is based on the notion that rewards are necessary to induce good work. Unless someone is properly rewarded, he or she cannot be expected to perform well. Performance, in this case, is subject to outside evaluation, which means that professionals are expected to perform not according to their own norms for good work but according to someone else's norms.

---

[16] Bo Rothstein, 'Den fungerande organisationen' in Bo Rothstein (ed.), *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem* (Stockholm 2001) p. 313–315.

[17] Dan Collberg, *När rektor sätter lön – röster om den individuella lönesättningen i skolan*, Magisteruppsats i utbildningsvetenskap (Malmö 2004) p. 11.

[18] Löneavtal 00 §1.

[19] Karolina Parding & Johanna Ringarp, 'Kommunaliseringen av lärartjänsterna – förändrad styrning ur ett professionsteoretiskt perspektiv' in Carolina Aili, Ulf Blossing & Ulrika Tornberg (eds.), *Läraren i blickpunkten – olika perspektiv på lärares liv och arbete* (Stockholm 2008) p. 21.

Pay for performance is typically accompanied by managerialism, in which case it serves to shift the power over work from professionals to management. Pay for performance circumscribes the autonomy of professionals and subjects them to the evaluation of managers. Unable to value the teaching abilities of their employees, managers instead focus on the ability of the employees to carry out measurable tasks that teachers themselves deem irrelevant. Or, alternatively, resort to arbitrary wage setting. In practice, this value conflict is evident by the lingering opposition to pay for performance among teachers even after 1996.

The organisation of work

Traditionally, teaching has been a lonesome work carried out by each teacher individually and with minimal cooperation among colleagues. This was something that teachers had in common with other academic professions and which gave teachers a considerable influence over the organisation of their work. Teachers in upper secondary schools had a strong academic identity and the theoretical content of their teaching required more preparation. Consequently, they were bound with relatively few hours of teaching. Upper secondary school teachers had a professional identity and a lot of autonomy. Primary school teachers were more bound to teaching, had less professional identity and less autonomy.

The lonesome, professional teacher with high autonomy has been the target for school reforms for at least 30 years. It has been considered a conservative ideal by political reformers. It has also been resented by the primary school teachers union, which has sought to eliminate differences in wage and working conditions between different teacher categories. Most importantly, the education expert, who have controlled the school agencies, the teacher's colleges and the state commissions that have planned the school reforms, have actively sought to displace this autonomous ideal with a collective one, not focused on theoretical knowledge but rather on caring.[20]

In the curriculum of 1980 (Lgr 80) teachers were required to work in teams. There were strong educational motives behind this reform, clearly voiced by the educational expertise.[21] Teachers that work with the same pupils would ideally form such a team and the team would work as 'a school within the school'. Working teams thus became a tool to break up individualism among teachers and to shift focus from knowledge mediation to caring. Teachers would no longer work alone, nor with colleagues teaching the same

[20] In one of the most recently published governmental commission on teachers education it has been acknowledged that earlier such commissions has actively and normatively prescribed a certain ideology and an attached teaching role model. SOU 2008:109, p. 419.
[21] See e.g. Granström (1995).

subject, but with colleagues working with the same children. The focal message of the 1980 curriculum has often been referred to as 'putting the pupil in the centre' (as opposed to knowledge in the centre which had been the case before).[22] The working team reform emphasised the collective aspects of teaching and on caring rather than mediation of knowledge.

Since the middle of the 1990's, teachers working hours have also been regulated by collective agreements between the teachers unions and the employers. Earlier, teachers had only been required to teach a certain number of hours per year. The number of hours varied so that fewer hours were required in higher school levels. Following the wage agreement in 1995, a certain amount of time had to be spent in schools even when not teaching. This change reflected new tasks for teachers that were introduced during the 1990's, of which an increasing amount were non-teaching tasks.[23]

Managerial ideals

The influx of managerial ideals in schools can be symbolised by the term 'school leader', which is the new name for the headmaster function. Today, 'school leaders' display signs of growing into a profession of their own. Not long ago, it went without saying that a headmaster was a teacher who had advanced into that position. This internal recruitment made sure that the professionals were led by their peers. Knowledge of the conditions of work was shared between professionals and their leaders, as were the values that united the profession.

Today, however, the leadership function is perceived as another type of activity; one that requires other competencies. To be a 'leader' has become a field of its own and leaders from one area can turn to another with reference to their 'leadership competence'. This perception of 'leadership' is based on the perception that 'leadership competence' is more important than first-hand knowledge of the primary task of the organisation. This perception is what Exworthy & Halford refer to as the essence of 'managerialism'.[24] The development of managerialism in the education sector is underpinned by the emergence of a government-controlled school leader's education, by a union for school leaders and by particular journals for school leaders as well as by journals for leadership in general. It is likely 'school leadership' has started out

[22] Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan. Allmän del. Mål och riktlinjer. Kursplaner. Timplaner* (Stockholm 1980).
[23] Anders Persson, 'Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje' in Anders Petersson et al. (eds.), *Villkor i arbete med människor – en antologi om human servicearbete* (Stockholm 2006).
[24] Mark Exworthy & Susan Halford, 'Professionals and managers in a changing public sector: conflict, compromise and collaboration?' in Mark Exworthy & Susan Halford (eds.), *Professionals and the New Managerialism in the Public Sector* (Buckingham 1999).

on a path of professionalisation. As a consequence, conflicts over the division of labour and power in schools as well as value conflicts between school leaders and teachers are to be expected.

In policy documents from the League of Swedish Municipalities it is possible to discern a tendency to disregard the particular characteristics of schools and education and a wish to reduce them to one municipal activity among others.[25] Wahlström refers to a report where municipal administration managers are substantially more inclined than headmasters themselves to see headmasters as municipal managers like any other and not as leaders of a specific public task with a certain responsibility.[26]

Headmasters were a key group for the school reforms of the 1990's. They were the ones supposed to implement the policy changes and it was therefore considered crucial that they identified themselves with the municipal administration rather than with the teachers of their respective schools. From 1990 to 2004, the number of headmasters increased from 1,657 to more than 8,000. At the same time, the admission criteria for becoming headmaster were relaxed so that one no longer needed a degree from a teacher's college. Having 'some kind of experience in education' became sufficient.[27]

The increased number of 'school leaders', the relaxed admission requirements, the initiatives to formally educate 'school leaders', the new powers that headmasters were allotted with the introduction of pay for performance and the attempts to co-opt them into the municipal administration are all parts of a managerialisation of schools. State and municipalities are trying to create a group of managers that are administrators rather than professional teachers.

From colleagues to salesmen

Primary and secondary education in Sweden has also been reformed by marketisation schemes. If the municipalisation of 1990 was a social democratic strategy to decentralise schools, the non-socialist strategy was marketisation. In 1992, the non-socialist government introduced a new funding system in which each school was awarded a fixed amount of money per pupil. Schools were thus expected to compete for students and in order to do so they were free to develop different education profiles.[28] At the same time, it became possible for anyone to start a school and compete with the public system. Private schools had a slow start. In 1999, only three percent of students at-

[25] Collberg (2004) p. 19.
[26] Ninni Wahlström, *Om det förändrade ansvaret för skolan: vägen till mål– och resultatstyrning och några av dess konsekvenser* (Örebro 2002).
[27] SOU 2004:166, p. 31–32, 107.
[28] Government bill 1991/92:95.

tended privately-owned schools; although, their share is steadily increasing. By 2007, over eight percent of students attended private schools.[29]

Competition among schools has meant a number of drastic changes. First, the fact that schools compete with one another based on their education profiles does not mean that educational needs are addressed. Instead, a bewildering number of educational choices have appeared, many of them serving no purpose except that of attracting students to the school. Schools are competing with free lap-top computers, home-study and driver's education in the schedule. Second, the freedom of choice between schools has led to an increasing segregation where some schools attract ambitious middle-class students, while others are left to deal with the working class children who do not care to make an active choice.[30] Third, apart from the situation that schools compete using other qualities than those professional teachers can provide, private schools have different collective agreements than public schools, creating a situation where teachers' working conditions vary widely between one employer and another.

Fourth, an intended effect of the marketisation, was that schools and teachers would be more inclined to listen to parents; otherwise, parents could simply choose to take their children to another school. This has, however, led instead to an unfortunate clash between the school's role as a public authority with responsibility for grade setting and the new role of market competitor. This clash is especially obvious in cases where parents expect their children to receive higher grades than teachers are prepared to give them. Recently, a debate has started over the problem that private schools are far too liberal with high grades. Over the past ten years, the number of students that graduated with the highest possible grades has increased 28 times and this increase is mainly taking place within private schools.[31] Some private schools openly acknowledge that they compete with higher grades than public schools and claim that there is nothing remarkable with that.[32] The problem here is that we are entering a situation where degrees from different schools are no longer comparable. As this is becoming realized, school degrees will become yet another social institution in which public trust quickly deteriorates. This, in turn, will create a need for other kinds of reference systems for school achievements and for employers and universities not to rely on grades or degrees but to make tests of their own. Such a devel-

[29] SOU 2000:39, p. 6; Anders Lindbom, 'Introduction' in Anders Lindbom (ed.), *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet* (Stockholm 2007) p. 14.
[30] In Lindbom & Almgren (2007) the thesis of school segregation has been contested on the ground that a general segregation is taking place that has nothing to do with schools. However, critical comments by Jan–Eric Gustafsson in the same publication points to the likelihood that Lindbom is wrong.
[31] Magnus Henrekson & Jonas Vlachos, 'Konkurrens om elever ger orättvisa gymnasiebetyg' in *Dagens Nyheter* 17/8 2009.
[32] Stenlås (2009) p. 84.

opment would further erode esteem for the education system in general and for teachers' work in particular.

Conclusions

During the last twenty years, it is possible to distinguish between two types of school reforms that have had entirely different purposes and origins; we can call them reform ideologies. Often, they have worked independently, though sometimes they have reinforced or supported each other. The first reform type has had as its goal to change the teacher. It has originated from the scepticism of the educational pragmatism against knowledge for its own sake. It has sought to replace the focus on subject knowledge in schools with applicable knowledge and caring. This reform movement has been strong within the education expertise, in teacher's colleges and in the government committees that have proceeded and planned each and every reform.

The other reform type has not targeted schools and education in particular, but is rather a general reform trend within the public sector. Its aim is to create efficiency and governability, and seeks to replace professional self-control with management. Work should be made 'governable' by externally imported managers. In the literature, this trend is commonly called 'New Public Management'. These two trends have in common low respect for professional knowledge, experience and values.

The state's preoccupation with promoting teacher professionalism has not been concerned with allowing the profession to develop internal norms and values or with the investment of trust in the teacher's judgement and skills. Rather, it has sought to redefine the role of the teacher. It is true that the teacher should be formally qualified through exams, something that is necessary for the legitimacy of the strategy, but it is not the values of the professional that are supposed to govern work. That should be done by management, the empowerment of school leadership, 'customer' choice, competition between schools, standardisation, benchmarking and evaluation. All these processes move the focus from the main purpose of the schools (education) to different legitimising processes for school leadership, municipal administration and state.

KAPITEL 11

Skolgårdsfrågan

Asfalt, mobbning och framväxten av skolgården som ett politiskt och medialt problem

Anna Larsson

Källa: *Kamratposten* nr 8 (1969), s. 11. (Foto André Lafolie)

”Är det så här din skolgård ser ut?”, frågade *Kamratposten* 1969 i en artikel illustrerad med bilden ovan.[1] I ingressen hävdades att de flesta skolgårdar var asfalterade, trista och odugliga för lek. Artikeln gav sedan förslag på en alternativ skolgårdsutformning med simbassäng, uppritade hagar, klotterplank, korvkiosk, labyrinter och trädgårdar. Förslagen var baserade på läsarnas idéer

[1] ”Är det så här din skolgård ser ut?”, *Kamratposten* nr 8 (1969) s. 11–13.

efter ett upprop i slutet av 1968, där *Kamratpostens* unga läsare uppmanats att skicka in förslag på trivsammare skolgårdar.[2]

Kamratposten var inte ensam om att vid denna tid uppmärksamma trista skolgårdar. I slutet av 1960-talet, i samband med införandet av den nya reviderade läroplanen för grundskolan Lgr69, var många skolfrågor aktuella i allmän debatt. Bland annat diskuterades skolans fysiska och sociala miljö för såväl lärare som elever. Det var här som skolgårdarna blev en diskuterad fråga. I skolgårdsfrågan var *Kamratpostens* inslag tidigt, men det följdes snart av en mängd artiklar och publikationer som hävdade skolgårdarnas undermålighet och krävde åtgärder. Denna skolgårdsfråga som uppstod i slutet av 1960-talet står i fokus för denna uppsats. Som en historisk bakgrund till skolgårdsfrågan behandlar jag också skolgårdens konkreta utformning och förändring över tid.

Teoretiskt sett tar jag avstamp i det intresse för barns rum som utvecklats bland barndoms- och utbildningshistoriker.[3] Det har konstaterats att det moderna samhällets offentliga urbana platser som gator, gränder och torg inte ansetts som lämpliga för barn. I den föreställning om en ideal barndom som skapats av och i moderniteten lever barn skyddat med tillvaron fylld av lek och utbildning. För detta krävs speciellt utformade utrymmen som skolor och lekplatser skilda från de vuxnas mer oreglerade, krävande och potentiellt farliga miljöer.

Skolgården utgör ett sådant rum. Som kommer att framgå i denna uppsats har intresset för skolgårdens funktioner varierat över tid. Vissa teman kan emellertid mer eller mindre kontinuerligt skönjas i skolgårdstänkandet. Tanken om skolgården som en plats för vila och rekreation och/eller för lek och idrott är en, skolgården som plats för undervisning eller en förlängning av klassrummet en annan. Idéer om estetiska aspekter diskuteras då och då, och skolgården tenderar också att betraktas som en genom sin estetik bildande och förebildlig plats för både elever och det omgivande samhällets invånare. Här finns även ekonomiska idéer. Slutligen är också behovet av kontroll och övervakning något som influerat diskussionen kring skolgårdens utformning.

I denna uppsats synliggörs dessa teman – vila/lek, undervisning, estetik, ekonomi och övervakning – och tidsmässiga variationer i betoningen dem emellan. Jag lägger särskild vikt vid en specifik aspekt: att skolgården i praktiken, hur än den omtalats och utformats, var ett slags elevernas territorium eller en elevernas arena.[4] Jag kommer därför att argumentera för att 1970-

[2] *Kamratposten* nr 17 (1968) s. 27.

[3] Se t. ex. Ning de Coninck–Smith & Marta Gutman, "Children and Youth in the Public: Making places, learning lessons, claiming territories", *Childhood* 11:2 (2004) s. 131–141; Marta Gutman and Ning de Coninck–Smith, *Designing Modern Childhoods: History, Space and the Material Culture of Children* (New Brunswick, New Jersey & London 2008) Allison James, Chris Jenks & Alan Prout, *Theorizing childhood* (Cambridge 1998).

[4] De Coninck–Smith & Gutman (2004) s. 134. Se även Peter Blatchford, *Social life in School* (London 1998) s. 1–9.

talets skolgårdsfråga bör förstås i relation till olika perspektiv på barns sociala liv i skolan.

Studiens empiriska material består av dels debattskrifter och tidskriftsmaterial – främst från tidskriften *Barn i hem, skola, samhälle* – och dels anvisningar och annat material från Skolöverstyrelsen och dess äldre motsvarigheter. Syftet i denna uppsats är att, med empirisk bas i detta material, analysera utformningen av och diskussionerna kring skolgården i relation till den svenska utbildningshistoriska utvecklingen med särskild uppmärksamhet på tankar om skolbarns sociala samspel.

Från trädgård till asfalt i statliga anvisningar

Undersöker man de centrala myndigheternas anvisningar för skolbyggen finner man ett varierande intresse för skolgårdens utformning. Direktiv och anvisningar för skolbyggen utgavs för första gången 1865 med *Normalritningar till Folkskolebyggnader jemte beskrivning*. Allt eftersom nya skolpolitiska beslut och nya pedagogiska och byggnadstekniska idéer gjorde ritningarna föråldrade publicerades omarbetade anvisningar och ritningar för nybyggnation av skolhus. År 1981 avskaffades statsbidraget till skolbyggen och skollokalerna blev därmed helt kommunernas ansvar varefter de centrala skolmyndigheternas engagemang snart upphörde.[5] Förutom att undersöka 1970-talets texter från Skolöverstyrelsen har jag gjort tre nedslag i äldre material: anvisningarna utgivna åren 1878, 1920 samt 1961.

I 1878 års normalritningar angavs hur byggnader och inredning skulle utformas, men även hur skoltomten borde vara beskaffad. Tomten skulle gärna vara öppen mot söder och ligga centralt; inte alltför nära vägar och andra byggnader och helst "nära intill ordförandens i skolstyrelsens bostad, för att underlätta hans uppsigt öfver skolan". Skolhuset skulle "ligga högt och från flera sidor synligt, i den vackraste omgivning, som under för handen varande omständigheter kan åstadkommas, samt med fri utsigt öfver landskapet". Skälet till detta var att skolhuset "genom sjelfva sitt läge bjuda aktning och medföra trefnad". Vidare skulle skoltomten medge "plats för barnens lekar, för trädgård och för uthusbyggnader m.m. derstädes kan beredas".[6]

Det angavs att varje skolhus borde ha en rymlig inhägnad gårdsplan belagd med grus och med planterade träd "såsom samlingsplats för barnen vid deras lekar och kroppsöfningar". Det borde också finnas en ett "på trenne sidor slutet skjul eller tak på pålar" med sittplatser som gav en "täckt lekplats",

[5] K G Lindqvist, "Den moderna skolbyggnaden tar form", i Gunnar Richardson (red.) *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842–1992* (Stockholm 1992) s. 185–188.
[6] *Normalritningar till folkskolebyggnader jemte beskrifning* (Stockholm 1878) s. 5.

detta eftersom det ansågs ”önskligt, att barnen alltid, jemväl under regnigt och hårdt väder, tillbringa lofstunderna i fria luften”.[7]

För lärarens försörjning skulle det finnas uthusbyggnader för djur och foder samt mark till odling, helst i söderläge. Odlingarna skulle också användas till undervisning i trädgårdsskötsel och gavs en betydelsefull roll:

> Om detta jordland upparbetas till en frukt- och kökträdgård, medför det, väl skött, ej blott materiel nytta för läraren, utan är derjämte synnerligen egnadt att hos både yngre och äldre väcka lust för trädgårdsodling. En väl anlagd och vårdad plantering af träd, buskar och blommor må aldrig saknas i skolhusets närhet. Träden bidraga med sin skugga att hålla luften sval och mildra sommarhettan. Men ännu högre må uppskattas en sådan anläggnings uppfostrande och förädlande inflytande.[8]

De medföljande ritningarna visade skolhus av varierande storlek och skilda material samt skolbord för elever och lärare. På ritningarna syntes dock inget av skoltomt eller skolgård.[9]

I 1920 års normalritningar fanns däremot, förutom ritningar till skolhus i olika storlekar, även planritningar för hela skolanläggningen inklusive skolgård, uthus och trädgårdar samt tecknade bilder över den beskrivna anläggningen. Här följer ett exempel tänkt för Jämtland (originalet i färg):

[7] Ibid., s. 16.
[8] Ibid., s. 17.
[9] Mot bakgrund av att trädgårdsundervisningen i folkskolorna ansågs otillräcklig utgavs 1890 *Normalritningar till folkskoleträdgårdar* som var tänkt som ett komplement till Öfverintendentsembetets skrift och som innehåller ritningar över skolträdgårdar inklusive lekplan och tomt. Den är alltså inte en myndighetsskrift och jag har inte tagit med den här, men i den kan man finna idéer om skolgård och skolträdgård vid slutet av 1800–talet. Se *Normalritningar till folkskole–trädgårdar jämte beskrivning och kortfattade anvisningar rörande trädgårdsskötsel såsom undervisningsämne i folkskolan* (Stockholm 1890) och Gunilla Lindholm, *Skolgården. Vuxnas bilder, barnets miljö* (Alnarp 1995) s. I–12–I–18.

Källa: *Normalritningar till skolanläggningar för folkskolan jämte anmärkningar och beskrivningar* (Stockholm 1920).

Liksom tidigare poängterade 1920 års normalritning vikten av att skolhuset och anläggningen i sin helhet fick "en form och ett utseende, som hos lärare och barn framkalla en känsla av trevnad och behag, och som för befolkningen i allmänhet utgör ett föredöme av prydlighet, ordning och god smak". Därför borde "Skolanläggningens byggnader, planteringar och öppna platser […] bilda en helhet, som utmärkes av ändamålsenlighet, enkla, tilltalande anordningar och god belägenhet."[10]

Tjänsteträdgård föreskrevs ännu, men det är uppenbart att läraren inte längre förväntades hålla djur. Föreskrifterna för var skolhuset bör placeras liknade föregående upplaga förutom att kommentaren om närhet till skolstyrelsens ordförandes bostad strukits.

Skolgårdens utformning var betydligt mer utförligt beskriven i 1920 års upplaga än tidigare, med dels ett kapitel om lekplats och dels ett om skolplantering, skolbarnsträdgård och tjänsteträdgårdar. "En lämpligt belägen och ändamålsenligt ordnad lekplats" sades vara en viktig del av skolanläggningen eftersom skolbarnens "raster och deras lekar under dessa ingå som en betydelsefull och oundgänglig del av skolverksamheten".[11] Lekplatsen skulle ligga soligt och

[10] *Normalritningar till skolanläggningar för folkskolan jämte anvisningar och beskrivningar* (Stockholm 1920) s. 10.
[11] Ibid., s. 40.

gärna ha ett skjul som regnskydd. För att marken på lekplatsen inte skulle damma vid torrt väder eller fastna under skorna när det var regnigt skulle den vara hårdgjord och belagd med grus. Den lekplats som beskrevs kan således betraktas som skolgårdens centrala yta och barnens huvudsakliga rastutrymme.

Förutom lekplatsen beskrevs också hur de odlade delarna kring skolan skulle utformas. Tillsammans borde de "skänka bilden av en god och för bygden mönstergill trädgård".[12] Liksom tidigare skulle skolbarnen få undervisning i trädgårdsodling och lärarna bidra till sin hushållning. Emellertid fanns ett helt nytt avsnitt som handlar om skolplanteringen. I texten framhölls att skolbyggnaderna aldrig kan komma till sin rätt om de ej inramas av en plantering. Denna plantering hade den dubbla uppgiften att åt skolanläggningen förläna ett varmt, levande och vänligt utseende och att skänka undervisningen ett värdefullt åskådningsmaterial. Vidare skulle den utgöra vindskydd och, genom valet av träd och buskar, dels visa på skolans samhörighet med bygden i sin helhet och dels visa andra representanter för de svenska skogarnas, hagarnas och lövängarnas växtbestånd. Några befintliga träd kunde gärna sparas när en ny skola anläggs. Genom de utförliga anvisningarna framstod skolplanteringen som viktig. Det hävdades också att inte heller större skolor, där barn- och tjänsteträdgårdar inte ryms, fick sakna en skolplantering av antydd omfattning.[13]

Trädgårdsodlingen vid folkskolorna hade alltså pedagogiska och ekonomiska uppgifter. Till skillnad från trädgårdarna var lekplatsen direkt tänkt för barnens rastverksamhet. I den mån de skolplanteringar som beskrevs 1920 förverkligades kanske dessa användes av barnen på rasterna. Men det är också möjligt att barnen inte tilläts befinna sig i skolplanteringen så att inte växtligheten skulle bli skadad.

I förhållande till de omfattande förslagen från 1920 framstår 1961 års anvisningar som synnerligen kortfattade. Det är framförallt uppenbart att trädgårdsodling i skolsammanhang inte längre var aktuellt. Men även trädgårdsavsnitten borträknade framstår 1961 års anvisningar som kortfattade i jämförelse med 1920 års. En uttrycklig tanke, som inte fanns 1920, var att lokala skoldistrikt och arkitekter skulle ha en viss frihet i utformningen av skolbyggnaderna.[14] En annan påtaglig skillnad är de inledande kommentarerna inför val av skoltomt som i 1961 års anvisningar starkt betonade tomtens ekonomiska aspekter.[15]

I anvisningarna lyftes det fram att en skoltomt borde ligga soligt och torrt. En lekplan skulle finnas och för de mindre barnen en särskild lekplats med fasta lekanordningar. Rörliga lekredskap som gungor och karuseller uppgavs vara direkt olämpliga. Lekplanen skulle vara plan, vindskyddad och i huvudsak fri från träd. Helst skulle den inte ligga direkt mot skolbyggnaden utan avskild genom ett inte alltför smalt planterat område.

---

[12] Ibid., s. 43.
[13] Ibid., s. 41–42.
[14] Lindqvist (1992) s. 177.
[15] *Skolbyggnader: Anvisningar för planering av byggnadsföretag inom det allmänna Skolväsendet* (Stockholm 1961) s. 15.

Angående markbeläggning anfördes: "Plan vid entré bör vara permanentbelagd. Beläggningen kan utföras av asfalt, betong, betongplattor eller smågatsten. Lekplaner kan lämpligen permanentbeläggas med asfalt."[16] Sittplatser borde skapas "åtminstone i landets södra delar".[17] Biltrafiken vid skolan måste hållas åtskild från lekplanen. Bollplan, löparbanor och andra idrottsanordningar borde finnas enligt specificerade anvisningar.

Vi finner alltså uttryckta idéer om skolgården som plats för lek och trädgårdsundervisning, med estetiska, trevnadsskapande, förebildliga och ekonomiska funktioner och som behöver kunna övervakas. Uppfattningarna om hur skoltomt och skolgård skulle utformas förändrades dock delvis över tid, särskilt gäller detta skolgårdens funktioner i undervisningen, dess estetiska roll samt dess ekonomiska betydelse. Hur kan man förstå dessa förändringar?

Trädgårdsundervisningen hade ett tämligen stort utrymme fram till och med 1920 års anvisningar, där den positiva värderingen av odling och trädgård förefaller stå som högst. Tanken med folkskoleträdgårdarna var dels att ge barnen kunskaper i husbehovsodling och botanik, dels att de skulle bidra till lärarnas försörjning. Skolträdgårdarna fyllde politiskt prioriterade, viktiga uppgifter i decennierna kring förra sekelskiftet på ett liknande sätt som egnahemsrörelsen och koloniträdgårdsrörelsen.[18] Dessutom skulle trädgårdsdelarna och skolplanteringarna fylla estetiskt bildande och förebildliga uppgifter. Samtidigt var skolträdgårdar aldrig någon fullt utbyggd verksamhet, i norra Sverige ska mindre än 10 % av folkskolorna ha haft en trädgård.[19]

Landskapsarkitekten Susan Paget har framhållit att folkskolor under 1800-tal och första delen av 1900-talet byggdes för att vara en stolthet för bygden och att detta gällde både skolhus och skolgård.[20] Detta synsätt försvann emellertid allt eftersom under 1900-talet, menar hon. Dessutom minskade folkskolans trädgårdsodling snabbt i omfattning i och med att husbehovsodlingen förlorade i betydelse. I början av 1960-talet fanns knappast någon skolträdgård kvar i användning.[21] Med tiden förlorade alltså tankarna om skolgården som en trädgård för undervisning om odling, en plats för trevnad och dess funktion som förebild inflytande.

Den ekonomiska funktionen handlade under 1800-talet om att skolgården kunde bidra till lärarens försörjning genom odling och allra tidigast djurhållning. Talet om ekonomi fick emellertid så småningom ett helt annat innehåll: i stället

---

[16] Ibid., s. 16.
[17] Ibid.
[18] Se t.ex. Nils Edling, *Det fosterländska hemmet: Egnahemspolitik, småbruk och hemideologi kring sekelskiftet 1900* (Stockholm 1993) och Magnus Bergquist, *En utopi i verkligheten: Koloni-rörelsen och det nya samhället* (Göteborg 1996).
[19] Lindholm (1995) s. I–72.
[20] Susan Paget, "Återerövra skolgårdarna!", i Olle Stahle (red.) *Arkitektur och skola: om att planera skolhus* (Stockholm 1999) s. 74–83.
[21] Susan Paget & Petter Åkerblom, "Från rastyta till pedagogiskt rum", i Staffan Selander (red.) *Kobran, majjen och nallen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (Stockholm 2003) s. 246.

för lärarens ekonomi var det statens och kommunernas ekonomi som diskuterades. Från andra världskrigets slutskede satte de knappa finanserna snäva ramar för statens utgifter samtidigt som standardutveckling och utökad skolgång krävde att nya skolor byggdes. Decennierna efter andra världskriget karaktäriserades också av snabb urbanisering och rationella ideal inom byggandet. I samband med detta blev allt fler skolgårdar asfalterade. Det moderna, släta underlaget som asfalten erbjöd var lättunderhållet, gav lättstädade skollokaler och var bollspelsvänligt. Asfalten blev anbefallen i anvisningar och blev så småningom åtminstone i tätorter helt dominerande som beläggning på skolgårdarna.[22]

Eftersom staten från 1930-talet gav bidrag till skolbyggen ökade de statliga utgifterna snabbt varför kraven ökade på att byggkostnaderna skulle hållas så låga som möjligt. I 1920 års anvisningar fick denna typ av ekonomiska aspekter inget utrymme, men efterkrigstidens anvisningar – förutom 1961 utgavs anvisningar även åren 1944, 1946 och 1955 – lyfter alla fram betydelsen av att hålla nere anläggningskostnaderna. I dessa står också mycket litet skrivet om skolgårdens utformning. Att lekplanen lämpligen skulle vara asfalterad har vi sett uttryckas i 1961 års anvisningar. Denna föreskrift dök upp första gången 1955 och hade då en ännu starkare formulering: "Vid större skolanläggningar bör hela lekplanen vara permanentbelagd, varvid endast asfaltbeläggning bör komma ifråga."[23] Som landskapsarkitekten Gunilla Lindholm konstaterat i sin avhandling om skolgårdar var lekplanen den enda komponent utomhus som fick detaljerade anvisningar, och hon förmodar att detta därför kom att styra skolgårdarnas utseende starkt.[24] Det förefaller sannolikt att man undvek att fördyra skolanläggningarna med växtlighet eller annat som inte fanns uttryckligen angivet i bestämmelserna.

En skolgård med en asfaltbelagd lekplan, vissa idrottsanordningar samt några fasta lekredskap, i enlighet med Skolöverstyrelsens rekommendationer, var alltså den vanliga utformningen. Det är svårt att undgå tolkningen att SÖ:s och kommunernas intresse för skolgården var lågt.

Den utveckling som skolbyggnationen i allmänhet genomgick från andra världskriget hade förmodligen en stark påverkan på skolgårdarnas utformning. Den kraftiga utbyggnaden av den obligatoriska skolan med alltfler årskurser och så småningom en för alla gemensam skolform innebar stora byggbehov. Dessutom innebar denna skolutveckling att skolenheterna behövde vara större, först främst för att kunna inrymma fler elever och fler årskurser och under 1960-talet för att det skulle bli möjligt att organisera de många tillval och varianter som den nya grundskolans högstadium innehöll. För att klara detta byggdes på mindre orter ofta centralskolor för högstadiet som samlade eleverna från flera låg- och mellanstadieskolor.[25] Enskilda skolor blev alltså allt större.

---

[22] Lindholm (1995) s. 1–57.
[23] *Skolbyggnader. Anvisningar och bestämmelser angående byggnadsföretag för skolväsendet* (Stockholm 1955), citerat ur Lindholm (1995) s. I–35.
[24] Lindholm (1995) s. I–35.
[25] Lindqvist (1992) s. 174–176.

Ointresse i media kring mitten av 1900-talet

Det relativa ointresset för skolgården som kan skönjas i Skolöverstyrelsens byggnadsanvisningar under 1940-, 50- och 60-talen återspeglades även i samtidens media. I exempelvis tidskriften *Barn – i hem, skola, samhälle* som gavs ut av Målsmännens Riksförbund, från och med 1969 namnändrat till Riksförbundet Hem och skola, diskuterades knappast skolgården alls under 1940- och 1950-talet.[26]

I förbigående nämndes skolgården ibland. I en artikel 1955 berättade Edgar Mannheimer, dåvarande ordförande för Målsmännens Riksförbund, om en episod som han råkat bevittna på en skolgård, där ett stort gäng jagade en ensam rädd pojke. Skolgården var i detta sammanhang en fond för Mannheimer som inte kommenterade något om de fysiska eller sociala omständigheterna. I stället förklarade Mannheimer situationen med en förmodad bristfällig uppfostran som gjort pojken rädd och osäker. Modern antogs besitta en ”bristande mognad och egoism” och hade därför skyddat sitt barn för mycket.[27]

En annan skribent på 1950-talet berättade om en rädd fjärdeklassare vars plågostund var rasten, hur pojken ”satt på lektionerna och bad innerligt till Gud att det inte skulle bli rast igen”.[28] Barns tillvaro på rasterna uppmärksammades således då och då men skolgården problematiseras inte direkt. Det tycks sannolikt att skolgården tämligen oproblematiskt uppfattades som en elevernas arena i skolan. På skolgården vistades barnen på rasterna mellan lektionerna medan personalen hade sin rast i ett separat personalrum. Vid större skolor kanske någon vaktmästare ibland rörde sig ute medan barnen hade rast och någon lärare fanns vanligen tillstädes som rastvakt, en uppgift som tycks ha varit tämligen impopulär bland lärarna.[29]

Under 1960-talet kan man finna enstaka artiklar som problematiserar själva skolgården. Anita Sällberg kommenterade i en artikel 1962 hur trista skolgårdarna var och menade att lärare och andra vuxna ville ha barnen på skolgårdarna istället för på gatorna men gav dem ”bara en skrämmande trist grusplan, eller en steril, asfalterad öken”.[30] Under 1960-talet började också behovet av att se till mindre skolbarn utanför lektionstid att uppmärksammas. Brita Lindström-Jenning skrev 1965 om fritidshem nära skolan för behovet av barnpassning på lov och håltimmar och direkt efter skolan. Hon påpekade att även ”frukostrasterna skapar orosmoment” och menade att det av olika skäl kunde vara svårt för de mindre barnen att finna någon lämplig plats och sys-

[26] *Barn – i hem, skola, samhälle* gavs ut från 1947 och ända fram till 1998 med 8–9 nummer per år. Undertiteln har varierat något så framgent benämner jag den bara *Barn*.
[27] Edgar Mannheimer, ”Den gula halsduken”, *Barn* nr 7 (1955) s. 10–11, 45.
[28] Elis Regnér, ”Svåra barn och svåra skolor”, *Barn* nr 3 (1957) s. 20–23, 36, 38.
[29] *Barn* nr 3 (1968).
[30] Anita Sällberg, ”Vad gör de på rasterna?”, *Barn* nr 6 (1962) s. 5.

selsättning: ”Det blir att vistas ute på gården i ur och skur”.[31] Nina Skoglund, som arbetade som skolvärdinna, berättade i en artikel 1968 om sitt arbete:

> I korridorer och på skolgården är jag ofta för att se till hur barnen har det. Det kan vara svårt att anpassa sig till kamraterna, inte minst den allra första skolterminen. Den som inte är tillräckligt ”tuff” blir kanske en hackkyckling. Det gäller att se och höra så mycket som möjligt, medan man går runt och pratar med barnen.[32]

Dessa exempel visar på en slags blick som tycks ha uppstått på 1960-talet, en strävan att se eleverna i sina egna sammanhang, alltså även utanför de direkta lektionssammanhangen.

Mobbning och skolgårdsfrågans framväxt

Från slutet av 1960-talet ökade kritiken mot de öppna, asfalterade skolgårdarna. Som jag framhöll i inledningen hade *Kamratposten* ett tidigt reportage där skolgårdarna beskrevs som asfaltöknar ”helt odugliga till lek”.[33] Författaren Inger Sandberg beskrev 1971 svenska skolgårdar som ”estetiskt undermåliga och funktionsodugliga”.[34] Eleverna sades tycka ”direkt illa om asfalt”.[35] Anna-Lena Wik-Thorsell, vars debattbok om skolmiljö publicerades 1973, skrev: ”Vi vet alla hur skolgården ser ut i dag – på många, för att inte säga de flesta håll. En plan, asfalterad gård, i bästa fall med ett par träd mitt i asfalten.”[36]

[31] Brita Lindström–Jenning, ”Skolbarnens fritid”, *Barn* nr 9 (1965) s. 16, 33. Citatet är från s. 33.
[32] Nina Skoglund, ”Skolvärdinnan”, *Barn* nr 7 (1968) s. 29.
[33] ”Är det så här din skolgård ser ut?”, *Kamratposten* nr 8 (1969) s. 11.
[34] Sandberg (1971) s. 33.
[35] Ulla Sirén, ”Asfaltera sa kommunalgubbarna”, *Barn* nr 8 (1972) s. 16.
[36] Anna–Lena Wik–Thorsell, *Rast med ro: En bok om skolmiljö* (Stockholm 1973) s. 18.

Källa: (Foto Ragnhild Haarstad)

Bildtexten till ovanstående bild från Wik-Thorsells bok lyder: "Stora asfalterade skolgårdar utgör den bästa tänkbara miljön för mobbning. En sådan här skolgård är inte ovanlig i dag. Den vittnar om ett förödande ointresse för eleverna." Här kopplades alltså skolgårdsfrågan samman med mobbning, en fråga som vid samma tid började problematiseras och diskuteras. Det var i slutet av 1969 som en debatt om det nyformulerade fenomenet mobbning uppstod, en debatt som skulle komma att bli lång och livlig.[37] Debattörer hävdade, och ingen kunde invända däremot, att mobbning försiggick och att elever inte tillät alla att vara med i olika gemenskaper. Det framstod som uppenbart att

[37] Se t.ex. Ola Agevall, *The Career of mobbing* (Växjö 2007) *På tal om mobbning – och det som görs* (Stockholm 2009) och Anna Larsson, "Mobbningsfrågan i efterkrigstidens synsätt på skolbarns kamratrelationer", *Historisk tidskrift* 130:2(2010) s. 241–264.

skolgården var ett ställe där vuxna hade dålig överblick och insyn, och där mobbning kunde förekomma. Dessutom förmodades trängsel och understimulering, exempelvis på skolgården, vara en orsak till mobbning. Peter Paul Heinemann, som var den som initialt formulerade mobbningsproblemet, hävdade till exempel att samtidens stora städer och stora skolor erbjöd lekmiljöer som var otillräckligt stimulerande för barn.[38] Många anknöt till detta tema i debatten och framhöll att det moderna samhällets förstäder var problematiska och en orsak till mer aggressivitet hos och mobbning bland barn.[39]

Somliga menade att rasterna var problematiska och främjade mobbning på grund av den tristess som eleverna upplevde när de inte hade något att göra: ”Skolgårdar utan aktivitetsmöjligheter bäddar för mobbning. Man mobbar när man har tråkigt och när man kan vara anonym. Alltså mobbar man mest på stora skolgårdar där det inte finns något roligt och vettigt att ta sig för.”[40] Andra påpekade att stora skolor var negativa, som i en rapport 1972 från ett inspektörsuppdrag: ”Både lärare och elever hävdar genomgående och med eftertryck att stora skolenheter har stora nackdelar – sämre trivsel, mer pennalism och busliv, sämre mänskliga kontakter etc.”[41] En antimobbningskommitté i Täby kom 1972 fram till att: ”Mobbandet ökar kvadratiskt i proportion till skolans storlek och asfaltens omfång.”[42] På motsvarande sätt framställdes små skolor som idylliska och problemfria, som till exempel i en artikel om den lilla lantliga Sörgården: ”Ingen tråkig, asfalterad skolgård här inte!”[43] Skolmiljö och mobbning sammankopplas alltså, som till exempel när en artikel hävdar att den eftersatta miljön vid högstadieskolorna leder till ”ren miljöförstöring och utstötning av vissa elever ur kamratgruppen”.[44]

Vidare rapporterades om rädda barn på skolgården.[45] Bättre tillsyn efterfrågas och fler vuxna i miljöerna: ”De vuxna som finns på skolgårdarna – och som inte alls finns före och efter skolan eller under början av matrasten – räcker inte alls till och kan inte vara överallt.”[46] År 1972 berättas om ett försök i Uppsala med ”föräldrar på skolgården”, där förhoppningen är att man med projektet ska kunna förebygga mobbning.[47]

Eleverna tillfrågades ofta om sina åsikter och ofta om skolmiljön, ibland just skolgården. Ett exempel på elevröst ges av Pia, vars brev till tidskriften

[38] Peter Paul Heinemann, ”Apartheid”, *Liberal debatt* nr 2 (1969) s. 3–14. Se även Anna Larsson, ”Mobbningsbegreppets uppkomst och förhistoria: en begreppshistorisk analys”, *Pedagogisk forskning i Sverige* 13:2 (2008) s. 19–36.
[39] ”Stress hos barn”, *Barn* nr 6 (1971) s. 37.
[40] Wik–Thorsell (1973) s. 18. Se även Gunnar Vilson, ”Vad mobbing är för något”, *Barn* nr 6 (1971) s. 25–27.
[41] ”Stoppa storskolor!”, *Barn* nr 3 (1972) s. 40.
[42] ”Antimobbingkommitté i Täby”, *Barn* nr 2 (1972) s. 44.
[43] Inger Ekelöf, ”Sörgården lever! Leve Sörgården!”, *Barn* nr 9 (1971) s. 16–17 samt 33.
[44] *Barn* nr 2 (1974) s. 42–43.
[45] ”Vad barn är rädda för”, *Barn* nr 1 (1972) s. 44; Louise Ricklander, ”En stor kamrat att hålla i handen”, *Barn* nr 2 (1976) s. 15–18.
[46] Ricklander (1976) s. 16. Se även ”Mitt barn blev mobbat”, *Barn* nr 2 (1971) s. 9–13.
[47] ”Vuxna på skolgården”, *Barn* nr 4 (1972) s. 42.

Barn publicerades i sin helhet 1974. Hon menade att om skolan inte var så stor så skulle eleverna kunna känna och uppskatta varandra bättre. Hon efterlyste också mer att göra: "Inte bara inomhus förresten utan också utomhus. På skolgården skulle det finnas saker att göra också för oss som inte hoppas hage. Soffor och blommor och träd kunde väl finnas i stället för asfalten."[48] Elevorganisationen SECO riktade också intresse mot skolgården. I det principprogram som antogs vid 1973 års elevriksdag krävdes att "Skolgårdarna måste vara människovänliga".[49]

Förslag till förbättringar av skolgårdarna framfördes ofta. Kamratposten ritade skolgårdsförslag utifrån läsarnas idéer. Gör mera av skolgårdarna föreslog gymnastikdirektör Sven O. Engberg i *Barn* 1970. Han hade besökt Hamburg och imponerats av utemiljöerna kring skolorna där. Han refererade också en undersökning där skolelever tillfrågats om hur de önskar sina skolgårdar utrustade. Elevernas önskemål sammanfaller med behoven i en allsidig gymnastikundervisning, menade skribenten, och gav själv ett antal konkreta förslag på lek- och idrottsanordningar som sades enkelt kunna skapas på nya eller befintliga skolgårdar.[50] Författaren Inger Sandberg hävdade 1971 att skolgårdarna måste bli mer aktivitetsfrämjande och inrymma kulturskapande.[51] Böcker med konkreta tips och idéer publicerades också allt tätare under 1970-talets lopp.[52]

Riksförbundet Hem och skola engagerade sig aktivt i skolgårdsfrågan. År 1974 rapporterade exempelvis *Barn* om flera skolgårdsförbättringsprojekt där föräldrar och elever samlats och byggt redskap och målat planer på skolgården.[53] Det är tydligt att skolgårdsarbete fick en särskild betydelse för Hem och skola-rörelsen och det tycks som om skolgården var ett område lämpligt för föräldraorganisationen att ta tag i.

Skolgården diskuterades alltså från slutet av 1960-talet. En bristande fysisk utformning framhölls ofta, och tack vare sammankopplingen med mobbning gavs skolgårdsproblemen en social karaktär och uppfattades ha med problem i barns sociala samspel att göra. På detta sätt blev skolgårdsfrågan än mer aktuell. Skolans fysiska och sociala miljö i allmänhet var mycket omdiskuterad under slutet av 1960-talet. Många upplevde en ökad oro i skolan, lärarnas

[48] Pia, "HEJ!", *Barn* nr 3 (1974) s. 13. Se även Carl–Gustaf Hilling, "Om vi skulle ta och fråga eleven", *Barn* nr 2 (1970) s. 38–40.
[49] *Barn* nr 1 (1974) s. 40.
[50] Sven O. Engberg, "Gör mera av skolgårdarna", *Barn* nr 7 (1970) s. 35–37.
[51] Inger Sandberg, "Dessa undermåliga skolgårdar", *Barn* nr 1 (1971) s. 16, 33–34.
[52] T.ex. Agnes Nobel, *Skolgården: dess utformning, funktion och möjligheter* (Stockholm, 1972); Lena Dranger & Göran Sjölin, *Skolhus som bäst: Exempel och idéer i ord och bild – ett underlag för diskussion och samråd* (Stockholm 1978); Irja & Håge Persson, *Rätt att odla* (Stockholm 1979); Big–Britt Almström, *Skolgården* (Stockholm 1980) och Örjan Ekström & Stina Vretlind–Larsson, *Idébank för skolgården* (Stockholm 1980).
[53] Se t.ex. Inga–Lill Johansson, "Lyckliga barn, glada föräldrar, nöjda lärare på skolgården", *Barn* nr 7 (1973) s. 9–11, citatet på s. 9; "Skolgårdsdagen", *Barn* nr 5 (1974) s. 45; Gulla Bengtson, "Föräldrar fixar bättre skolgård", *Barn* nr 6 (1974) s. 22–23, "Levande skolgårdar", *Barn* nr 7 (1974) s. 46–47.

arbetsförhållanden uppmärksammades och elevernas trivsel och otrivsel dryftades. I ljuset av detta kan man säga att skolgården laddades med nya symboliska värden.

Staten och skolgårdsfrågan

Även de statliga myndigheterna engagerade sig i skolgårdsfrågan. Mot bakgrund av den livliga mediadebatten tillsattes 1970 den stora SIA-utredningen med uppgift att utreda den sociala och arbetsmiljömässiga situationen i skolan.[54] SIA (Skolans Inre Arbete) engagerade sammanlagt uppåt ett hundratal experter av olika slag till hjälp för den parlamentariskt tillsatta kommittén. Skolhistorikern Sixten Marklund har framhållit att "SIA startade som en arbetsmiljöutredning men slutade som en decentraliseringsutredning" i och med att utredningen i sina betänkanden inte ville ge centrala anvisningar för förbättringar av skolans sociala frågor utan förespråkade lokala lösningar.[55] En bättre miljö skulle åstadkommas med hjälp av helhetssyn och kontinuitet och genom samverkan med kommuner, familjer, kultur, fritid och sociala myndigheter.

Skolöverstyrelsen tog 1969 initiativ till en enkät till skolor över förekomsten av lekanordningar och redskap vid olika skolor och hur dessa utnyttjades.[56] Vidare initierade man ett försök med elevledda rastaktiviteter i syfte att nå bättre undervisningsresultat och ökad trivsel.[57] I början av 1970-talet startades publikationsserien *Skolhus*, senare *Skolhus-aktuellt*, där SÖ:s arbete med lokal- och miljöfrågor på skolområdet presenterades och diskuterades liksom rapporter från genomförda studier. Skolgården finns med som ett återkommande tema med hänvisningar till den allmänna debatten.

I ett nummer av *Skolhus* från 1972 redogjordes för en intervjuundersökning om skolans utemiljö. Utifrån de behov som man tänkte att rasten borde fylla diskuterades hur lek- och uppehållsutrymmen skulle utformas. Mindre skolbarns stora rörelsebehov borde tillgodoses under rasten. Vidare behövdes träffpunkter, exemplifierade med "möbelgrupper, anslagstavlor, utställningar, läsplatser, regnskydd, promenadvägar, lekredskap, växter, kullar, stenar, skulpturer". Men i rapporten uppmärksammades också att barn ibland vill eller tvingas vara ensamma:

---

[54] SOU 1974:53, *Skolans arbetsmiljö: betänkande.*

[55] Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975. Del 3. Från Visbykompromissen till SIA* (Stockholm 1982) s. 390.

[56] "Skolans utemiljö", *Skolhus* nr 6–7 (1972) s. 17–19.

[57] Försöket ansågs vara lyckat, genom elevmedverkan kunde man "skapa möjligheter till meningsfulla rastaktiviteter och en bättre gemenskapskänsla på en skola". Eleverna klarade emellertid sällan rastaktiviteterna helt själva och särskild personal som skolvärdinnor visade sig underlätta verksamheten. "Elevledda rastaktiviteter", *Skolhus* nr 2–3 (1972) s. 9.

> Vissa barn har svårigheter i kamratkontakten. Varje individs självkänsla är viktig. Är man osäker på att vara omtyckt vill man inte pröva omgivningen genom att tränga sig på och inte heller visa sitt kontaktbehov. Därför bör det ute och inne finnas kontaktställen, där det känns naturligt att även sysselsätta sig eller uppehålla sig ensam. Då kanske man också händelsevis och sökt kan träffa andra med samma intresse.[58]

Man uppmärksammade också att rasterna kunde upplevas som skrämmande: "Några undersökningar och iakttagelser antyder att barn ofta är rädda för andra barn och att otryggheten är störst på skolgården."[59]

År 1975 publicerades en rapport om högstadiets lokalplanering där elevernas undervisningsfria tid i skolan behandlades i ett kapitel. I studien framkom att högstadieeleverna hellre ägnade rasterna åt vila och avkoppling än åt motion. Elevernas önskemål för att förbättra rasterna handlade främst om fler sittplatser och mer växtlighet på skolgårdarna samt ökade möjligheter att låna redskap för bollspel.[60]

Året efter kom rapporten "Mark för skolan" som innehöll riktlinjer och rekommendationer för "planering, anläggning och användning av mark för grundskolan och gymnasieskolan, vid nybyggnad och vid förnyelse av befintliga markområden".[61] Rapporten var föremål för remissbehandling och 1979 publicerades ett sammandrag av remissyttrandena och det framhölls att sammandraget och rapporten kunde användas tillsammans.[62]

"Mark för skolan" liknar de äldre direktiven på flera sätt, till exempel poängteringen av säkerhetsfrågor och att skoltomten ska vara lättillgänglig och inte ligga alltför nära riskabla och störande verksamheter eller områden. Men det finns också nya tankar. Det framhölls till exempel att läget bör medge att skolan kan utnyttja andra kommunala verksamheter och friluftsområden. Vidare betraktades befintlig vegetation som en stor tillgång för nya skoltomter.[63] I likhet med tidigare anvisningar för skolgården beskrevs behoven av utrymme och redskap för spel och lekar. Man skrev också om att näraliggande terrängområde kunde utnyttjas av skolan men ifall ett sådant saknades borde kuperad mark skapas för lek och idrott på skolans område.[64] Att skolans områden utomhus kunde användas i pedagogiska syften diskuterades också. Olika konkreta förslag presenterades och utemiljön sades kunna vara "ett värdefullt komplement till undervisningslokalerna i skolan".[65]

---

[58] "Skolgårdar och uppehållsrum", *Skolhus* nr 2–3 (1972) s. 4.
[59] Ibid.
[60] "Uppföljning av högstadiets lokalplanering (UHL)", *Skolhus* nr 3 (1975).
[61] "Mark för skolan", *Skolhus* nr 2 (1976) s. 3.
[62] "Mark för skolan – remisser", *Skolhus* nr 1 (1979).
[63] "Mark för skolan", s. 2, 4 och 8.
[64] Ibid., s. 6.
[65] Ibid., s. 5.

Något som emellertid var helt nytt var att man uppmärksammade att det behövdes platser för väntan på skolgården:

> Elever väntar på att lektion, måltid ska börja. Efter lektion väntar man på någon bestämd person. Kamrater väntar på varandra, föräldrar väntar på barn. De väntande vill kunna se vad som händer vid entrén. De behöver viss sysselsättning, t ex något att betrakta.[66]

Att rapporten lyft fram att det behövs platser för väntan och andra lugna sysselsättningar uppfattades i remissvaren som positivt, liksom tankarna om utemiljön som en pedagogisk resurs.[67]

Skolgårdsfrågans följder

Vilka följder fick då 1970-talets skolgårdsdebatt? År 1979, som av FN utropats till internationella barnåret, inleddes en skolgårdskampanj i regi av den svenska avdelningen av IPA, International Playground Association. IPA:s olika nationella avdelningar hade alla valt en särskild fråga att koncentrera sig på under det internationella barnåret: Storbritannien fokuserade på utbildning av lekpersonal medan USA arbetade med barn och stadsplanering. Den svenska gruppen valde skolgården som tema. Detta visar på skolgårdsfrågans aktualitet i svensk skoldebatt men det visar också att ett decennium av diskussion knappast löst problemet. IPA beskrev 1979 skolgårdarna som Sveriges "mest försummade lekmiljö och vanligen fattiga på innehåll och inspiration till annat än vandalism och mobbning".[68] IPA konstaterade att det visserligen gjorts en del förbättringsarbeten under 1970-talet, men att "skolans miljö inte nämnvärt förändrats" av detta.[69] Även 1988 uppfattades skolgårdarna som dåliga och beskrevs återigen som den mest försummade utemiljön för barn.[70]

Skolhushandboken som utkom 1979 innehåller delar av innehållet i "Mark för skolan" och är en text mer av samma slag som de äldre anvisningarna.[71] Även om *Skolhushandboken* är mer kortfattad än "Mark för skolan" innehåller den betydligt mer om utemiljön än efterkrigstidens alla tidigare varianter av anvisningar. Det förefaller troligt att 1970-talets debatt stärkt en uppfattning om betydelsen av den fysiska skolmiljön, en uppfattning som legat i skymun-

[66] Ibid., s. 5.
[67] "Mark för skolan – remisser", s. 24 resp. 27.
[68] "Attitydförändring, stimulans, debatt, målet för IPA:s skolgårdskampanj", *Skolhusaktuellt* (1979) s. 22. Den svenska gruppen anordnade även en internationell konferens om skolgårdar, se Big-Britt Almström (red.), *Använd skolgården! Dokumentation av IPA:s skolgårdskampanj i samband med internationella barnåret 1979* (Stockholm 1981).
[69] Sture Koinberg, "Förbättra skolgården!", i Big-Britt Almström (red.) *Använd skolgården* (Stockholm 1981) s. 43–52.
[70] Susan Paget & Ragnhild Widgren, *En ny skolgård: utvecklingsmöjligheter och problem genom fem skolgårdsförnyelser* (Alnarp 1988).
[71] *Skolhushandboken* (Stockholm 1979).

dan sedan 1920.[72] Men eftersom det byggdes få nya skolor under 1980-talet fick *Skolhushandboken* inte särskilt stort konkret inflytande.[73] Utbyggnaden av skolväsendet hade avstannat och minskade elevkullar medförde att många kommuner till och med stod med ett överskott på skollokaler.[74] Inom de snäva ekonomiska ramarna hade skolgårdarna sällan högsta prioritet.[75]

Som tidigare nämnts organiserade Riksförbundet Hem och skola på många håll konkreta skolupprustningsinsatser. Resultatet torde ha blivit fler lekanordningar och kanske mer färg på enskilda skolgårdar. Det förefaller emellertid som om skolgårdsförbättringsarbetets största vinster låg i att det kunde engagera föräldrar och ge ett synligt resultat, eller för att använda Susan Pagets och Petter Åkerbloms ord: "Själva processen med skolgårdsförvandlingen var det som gav de största vinsterna, både ur pedagogisk och social synvinkel."[76]

De stora skolorna hade ju i debatten fått mycket kritik. När nya skolor skulle byggas under 1970- och 1980-talen försökte man dels hålla skolstorleken nere och dels bygga relativt åtskilda hemavdelningar inom skolan, så kallade hemrumsskolor.[77] De många tillvalen som 1960-talens läroplaner stipulerat blev färre under de påföljande decennierna vilket innebar att högstadieskolorna kunde minskas i storlek. Samtidigt ledde idéer om en ökat samordning med andra kommunala verksamheter till att byggnaderna blev större när de byggdes ihop med till exempel bibliotek, bad, vårdcentral och kyrka.[78]

Uppmärksamheten på skolgården och de problem som där fanns talade vidare till fördel för en ökad vuxennärvaro i skolan utanför klassrummen. I tidskriften *Barn* duggade önskemål tätt under hela efterkrigstiden om utökad elevvård – psykologer, kuratorer, speciallärare och rastpersonal. Skolgårdsdiskussionerna ledde i samma riktning och kan tänkas ha bidragit med argument och stärkt legitimitet för kraven. En med skolan hopbyggd fritidsverksamhet kom ju så småningom att bli verklighet, något som inneburit fler vuxna i barns lekmiljöer och ökade möjligheter att se barnens sociala samspel.

Skolgården – ett otillräckligt skyddat och reglerat rum?

Som vi har sett kan man i 1960- och 1970-talens skolgårdsdiskussioner, liksom i de äldre skolgårdsanvisningarna, finna idéer om vila/lek, undervisning, estetik, ekonomi och övervakning. Det är värt att notera att skolgårdsfrågan uppstod i en situation när många frågor med anknytning till skolan var aktu-

[72] Jfr Lindholm (1995) s. 1–41–I–45.
[73] Paget & Åkerblom (2003) s. 255.
[74] Lindholm (1995) s. 1–47.
[75] Paget & Åkerblom (2003) har lyft fram att det inte bara var i Sverige utan också i övriga Norden som skolgårdarna generellt sett varit lågt prioriterade områden, s. 256.
[76] Paget & Åkerblom (2003) s. 252.
[77] Lindqvist (1992) s. 185.
[78] Lindqvist (1992) s. 184–185.

ella i den allmänna debatten. En ny reviderad läroplan för grundskolan infördes, en livlig betygsdebatt fördes, mobbning diskuterades, lärarnas arbetsförhållanden och elevernas trivsel i skolan diskuterades.[79] I samband med detta riktades blickarna mot elevernas tillvaro på raster och skolgårdar och skolgården kom att uppmärksammas och debatteras. Ökade krav ställdes på aktiverande och roligare skolgårdar men man uppmärksammade också behoven av stillsamma utrymmen för väntan och avskildhet.

Asfalten fick en slags symbolisk roll i skolgårdsfrågan och ställdes i centrum för 1970-talets kritik. Att asfaltytor inte kräver mycket underhåll samt att golven inomhus håller sig renare och slits mindre var förstås centrala motiv för asfalteringen från 1955 och framåt. Men, som Lindholm framhållit, en asfalterad lekplan ansågs också fungera bättre än de äldre grusytorna för bollspel och springlekar.[80] Det är också troligt att på 1950-talet stod asfalterade ytor med lekredskap för något nytt och modernt i kontrast till en vanlig naturlig omgivning.[81] På 1970-talet, det vill säga på andra sidan en kraftig urbanisering och ett modernistiskt miljonprogram i bostadsbyggandet, hade de asfalterade ytorna blivit den helt dominerande skolgårdsformen och dess negativa sidor visat sig.

Jag tror att skolgårdsfrågan måste förstås i nära samband med nya synsätt på barns sociala liv. En viktig förutsättning för att skolgårdarna och händelserna där började uppmärksammas var att barnens sociala relationer sinsemellan började problematiseras. I efterkrigstidens svenska utbildningshistoria kan man urskilja detta både i klassrummen och utanför.

I undervisningssituationer präglade av att läraren föreläser eller ställer frågor, som barnen efter handuppräckning besvarar korrekt eller inte, har samspelet mellan eleverna föga betydelse. Eller rättare sagt, det bör inte förekomma någon kommunikation mellan eleverna utan kommunikationen i klassrummet tänks uteslutande ske mellan var och en av eleverna och läraren. Detta var en av de aspekter som den progressiva pedagogiken vände sig emot och som uttrycks i till exempel synsättet hos 1946 års skolkommission, vilken lade den idémässiga grunden för efterkrigsdecenniernas stora omstöpning av svenskt skolväsende med grundskolans inrättande som tydligaste resultat. Barnens samspel sinsemellan måste uppvärderas, menade man, eftersom det lade grunden till förmågan att verka i ett demokratiskt samhälle. Ett sätt att träna denna sociala och demokratiska förmåga var att i skolan få arbeta i grupparbetsform. Barnen skulle alltså inte i alla lägen ha uppmärksamhet och kommunikation bara med läraren, utan skulle också uppmuntras att samarbeta med varandra. Detta innebar att barnens sociala samspel blev betydelsefullt.

---

[79] Marklund (1982) s. 334; Larsson (2008); Anna Larsson & Maria Wester, "Betygen i ordning och uppförande, disciplinen och skolans fostran 1935–1970", i Anna Larsson (red.) *Fostran i skola och utbildning: Historiska perspektiv* (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2010).
[80] Lindholm (1995) s. I–56.
[81] Lindholm (1995) s. I–35.

Även på andra sätt steg betydelsen av barns sociala samspel. Efterkrigstidens nya och snart dominerande skolidéer byggde till en stor del på en integrationstanke. Alla svenska skolelever skulle gå i en gemensam skolform, en skola som inte som det gamla parallellskolesystemet var uppdelad efter klass, kön eller begåvning.[82] Under 1960-talet tillkom grupper som skolans integration skulle omfatta, dels barn med utländsk bakgrund och dels barn med olika typer av handikapp. I samband med detta uppmärksammades att den sociala integrationen i klassgemenskapen kunde lyckas eller misslyckas. Kring 1970 uppstod, som nämnts, en livlig debatt om det nyformulerade mobbningsproblemet, något som ofta sammankopplades med tanken att drabbade barn var i något avseende avvikande.[83]

Att barns sociala samspel uppfattades som betydelsefullt för skolans arbete på ett sätt som det inte tidigare hade gjort, torde ha varit en viktig förutsättning för att skolgården som miljö skulle uppmärksammas. Skolgården var ju den miljö i skolan där kamratlivet huvudsakligen utspelade sig och när kamratlivets betydelse för lärande och trivsel uppvärderades blev denna miljö viktig.

Skolgårdens utformning kan också tänkas påverka barns sociala liv på ett faktiskt sätt. En sådan tanke ligger bakom Marc Armitages studie av skolgårdens betydelse för barns lekar, där han visat att barn väljer lekar efter hur det fysiska rummet ser ut.[84] Många debattörer i början av 1970-talet hävdade, som vi sett, att stora, asfalterade skolgårdar främjade mobbning eftersom barnen var understimulerade och upplevde tristess. En annan tanke som förekom var att mobbning skedde när övervakningen brast, i undanskymda hörn där skolans vuxna inte kunde se vad som pågick.

Avslutningsvis vill jag återknyta till den barndomshistoriska tanken om separata rum för barn och vuxna i det moderna urbana samhället. Som Paula S. Fass beskrivit det, är de skapade rummen för barn uttryck för hur vuxna förstår barns behov. De utgör en plats där vuxnas uppfattningar om barndom möter konkreta barns ageranden och de hjälper till att definiera barns världar, liksom deras erfarenheter och föreställningar.[85] Från 1800-talet har skolgården utgjort ett rum utformat av vuxna men avsett för och använt av barn. Skolgården kunde uppfattas som ett reglerat och skyddat rum där en fredad lek- och utbildningsfylld barndom kan garanteras. I och med att skolgårdsfrågan uppstod i slutet av 1960-talet problematiserades emellertid skolgården som barnrum. Nu började skolgården ses som ett otillräckligt reglerat och otill-

[82] Se t.ex. Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900–talet, kap 5–8* (Uppsala 1986) s. 315; Gunnar Richardson, *Drömmen om en ny skola: Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945–1950* (Göteborg 1983) s. 76–77.
[83] Se t.ex. *Mobbing. En artikelserie om gruppvåld mot avvikande barn* (Stockholm 1970), som är ett särtryck av en artikelserie som *Dagens Nyheter* publicerat i slutet av 1969.
[84] Marc Armitage, "The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School", *Paedagogica Historica* 41:4 (2005) s. 535–553.
[85] Paula S. Fass, "Foreword", i Marta Gutman & Ning de Coninck–Smith (eds.) *Designing Modern Childhoods: History, Space and the Material Culture of Children* (New Brunswick, New Jersey & London 2008) s. xi–xiii.

räckligt skyddat rum. Den fysiska utformningen symboliserad av asfaltytorna började anses som skapad utan barns behov i åtanke. Rastens frihet, som innebar ett skydd mot eller en vila från vuxenvärldens och/eller skolans krav, innehöll också, började man tänka, ett elevinternt socialt spel som kunde medföra att enstaka barn stod helt utan skydd mot kamraterna. De lösningar som anvisades handlade om fler vuxna – fritidspersonal, skolvärdinnor, föräldrar – på skolgården och/eller en förändrad fysisk miljö som minskade tristessen och ökade aktivitetskusten och glädjen.

KAPITEL 12

Konferensens presentationer

Foto: Finn Calander

Fältövningarnas metod

Peter Ahlström & Ulf Högström
Militärvetenskapliga institutionen, Försvarshögskolan

Texten går på djupet med den metod som fältövningar bygger på, detta genom en allmän diskussion om metoden, som mynnar i en retrospektiv diskussion om två olika fältövningar, genomförda i Frankrike och i Italien.

Textens avslutande halva avslutas med en historisk redogörelse över förloppet i Frankrike, en redogörelse som de studerande själva fick som del av bakgrunden inför fältövningen. Den delen visar på vilken abstraktionsnivå som fältövningen genomfördes på, och således på vilka typer av beslut som de studerande kunde komma att ställas inför under övningen. Vidare framgår kopplingen till det forskningsläge som de studerande själva skall läsa in sig på själva inför fältövningarna, syftande till att göra dem väl insatta i läget. En hermeneutisk ansats kan man kalla det, kombinationen av inläsning och exkursion, även om det naturligtvis är svårt att nå fram till någon djupare hermeneutisk upplevelse av hur det var att fatta beslut som befälhavande chef under operationen i fråga.

Common School Teachers as Political Actors in 20th Century Finland

Sirkka Ahonen
Institut för förlämpad pedagogik, University of Helsinki

Common elementary school as a state institution was established in the 19th century Grand Duchy of Finland in the context of national awakening. In teacher seminars the teachers were educated to be bearers of the nationalistic ethos, both in Finnish speaking and Swedish speaking seminars.

The ideological uniformity was broken due to the rising importance of workers movement. A small associartion of social democratic teachers was started already in the context of the introduction of universal suffrage in 1906. The class conflict culminated in a civil war in 1918, and in the aftermath a few elementary school teachers were indicted for "red" subversive activities.

The inter-war Finland was a "white" society. Communism was forbidden in 1930s and a right wing Lapua movement terrorised workers. Elementary school teachers chose their side as champions of bourgeois "white" nation-building. In seminars, a nationalist student organisation, Academic Karelia Society, took hold of students minds. However, in school administration a liberal ethos prevailed and among the school inspectors even social democratic actors existed. On local level, in schools, the white teachers nevertheless discriminated red children.

After the lost war (1939–40, 1941–5), the political atmosphere in the country changed to left. The revived political Left paid special attention to schools and attempted a political purge of school teachers. The attempt failed, and the bourgeois atmosphere returned to the teacher body.

During the struggle for a comprehensive reform in the 1960s a political gap appeared between elementary school teachers and grammar school teachers, the latter staying long as opponents of the reform. The differences of standpoint in school politics did not mean a drift to left in teachers´ general political opinion. Characteristically, it was the conservative leader of the Elementary School Teacher Union who convinced the Conservative Party to change the direction and vote in favour of the reform in 1968.

After the comprehensive reform, which coincided with a drastic change in the socio-economic structure of the Finnish society, the teachers' political roles have been differentiated. In an urban context, a comprehensive school teacher ceased to be a tenet of traditional rural values. An enhanced professionalism has liberated teachers from the role as beacons of conservatism.

Research into the role of teachers in social and political change in Finland comprises investigations of teachers in the historical political crises, of teachers' vote in parliamentary elections and of teachers experience of the changes in their profession. A comprehensive research project into teachers as citizens through the times is in demand.

Bristande basfärdigheter - ett argument för statligt ingripande

Inger M Andersson
Uppsala universitet

"Det är ju så, att då man anser sig finna någon brist i vårt folks insikter, då vädjar man genast till folkskolan att upptaga saken. Endast därigenom är det möjligt att förmedla det nyttiga vetandet åt alla." Så uttalade sig dåvarande undervisningsrådet N. O. Bruce (1867–1942) när han presenterade 1919 års undervisningsplan vid det allmänna folkskollärarmötet samma år. Uttalandet gjordes i en tid när vissa ställde krav på att nya läroämnen skulle införas i folkskolan medan andra kritiserade folkskolan för "mångläseri" och krävde att antalet läroämnen skulle begränsas. Brister i elevernas kunskaper och färdigheter har återkommande påtalats och i vissa tider likställts med en veritabel kris i skolan. Det gäller inte minst när bristerna rört de grundläggande färdigheterna att läsa, skriva och räkna och de påtalade bristerna framställts som ett annalkande hot - en tilltagande analfabetism. I den följande framställningen skall problemet med de bristande basfärdigheterna belysas utifrån några historiska exempel. Basfärdigheter begränsas här till läsning och skrivning, och de påtalade bristerna relateras till sitt politiska och sociala sammanhang. Brister i elevernas läs- och skrivförmåga ger i varje tid argument för statliga ingripanden i skolans verksamhet. Vilka ingripanden eller åtgärder som varit aktuella i några olika historiska sammanhang är den övergripande fråga som skall belysas i detta paper.

Varför IT på lärarutbildningen?

Stina Andersson
Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Lärarutbildningen är i många avseenden en del av skolsystemet men också ett viktigt styrmedel för systemet. Lärarutbildningen förväntas alltså dels styra skolan och dels styras av densamma. Denna något komplexa relation mellan skola och lärarutbildning gör lärarutbildningen till ett intressant studieobjekt. Lärarutbildningen har i många fall beskrivits som mycket stabil (nästintill trög…) över tid samtidigt som den ständigt befinner sig i olika reformer. Det skall vara en utbildning som är relevant för såväl nutid som framtid. Dessutom skall den innehålla en stabilitet från gången tid. Utifrån detta resonemang vill jag fokusera kring lärarutbildning i förändring.

Ambitionen med min avhandling är att den skall bidra till kunskapsutvecklingen vad gäller statlig styrning av lärarutbildning i förändring. Mer preciserat vill jag studera formulerandet och omformulerandet av lärarutbildning i innehållsmässig och organisatorisk förändring. Studien görs i form av en fallstudie, där fallet är införandet av IT. IT betraktar jag som en förändringsfaktor för

lärarutbildningen, som med nödvändighet innebär förändring eller utveckling för lärarutbildningen och som med nödvändighet kommer till uttryck i formulerandet. Jag analyserar SOU och Ds, som ett uttryck för formulerandet, med hjälp av dataprogrammet Nvivo, i något jag väljer att kalla argumentsanalys.

Ett argument uppkommer när något är omtvistat eller ifrågasatt. Det är ett sätt att legitimera en åsikt eller ett förhållningssätt i en situation som kan vara omtvistad. Lärarutbildningens ramar och åsikterna om hur lärarutbildningen bör se ut och vad den skall vara är under ständig förhandling. Olika aktörer framför argument för att visa på vad man anser att lärarutbildning bör vara. IT innebär en förändring på lärarutbildningen och argumenten kring vad denna förändring skall innebära är alltså vad jag är intresserad av.

Att konstruera begåvning - debatten om IQ

Thom Axelsson
Barn, unga och samhälle, Malmö högskola

Intelligensens natur har under hela 1900-talet varit en brännande fråga och ofta hett debatterad, särskilt från slutet av 1960-talet och framåt. Det är framförallt mätningen av intelligens som väckt starka känslor – från kritiker såväl som försvarare. I den internationella forskningen har konflikten ofta gällt vilka konsekvenser som intelligensmätningarna har haft för olika grupper i samhället. Det råder delade meningar om intelligenstestningen ska ses som en del i ett radikalt, liberalt och progressivt demokratiseringsprojekt eller om det ska förstås som ett redskap för konservativa krafter att kontrollera och bevara rådande samhällsordning. Annorlunda uttryckt: har intelligensmätningar lett till en ökad social mobilitet eller har de snarast lett till en exkludering och diskriminering av vissa grupper. Debatten visar på den politiska laddning som finns i samband med diskussionen om intelligens.

I forskarvärlden har diskussionen om intelligens förts inom flera ämnesdiscipliner som psykologi, historia, pedagogik, sociologi, medicin, psykiatri, samhällsvetenskap, biologi och etologi. De teman som har behandlats är exempelvis: intelligensmätningarnas sociala konsekvenser för klass, kön och etnicitet; intelligensen som ett resultat av arv eller miljö; de tekniska och metodologiska aspekterna av intelligensmätningar; olika former av professionaliseringssträvande med mera. Perspektiven har varit många och divergerande, men överlappar och knyter ofta in i varandra. Oavsett vilket perspektiv som förts fram har det ofta relaterat till intelligensmätningarnas ideologiska och politiska funktion i samband med undervisningsväsendet.

I den här artikeln är det inte konsekvensen av intelligensmätningarna som står i centrum utan det är debatten om dessa mätningar som fokuseras. Debatten kommer att belysas utifrån fyra olika aspekter. För det första diskuteras hur intelligensmätningarnas framväxt har tolkats inom den historiskt inriktade forskningen. Därefter presenteras, för det andra, några drag från debat-

ten i den psykologiskt inriktade forskningen. I en tredje del diskuteras sedan hur intelligensen har behandlats inom ett diskursanalytiskt forskningsfält och hur detta angreppssätt, för det fjärde, kan utvecklas med hjälp av Michel Foucaults begrepp governmentality (styrningsmentalitet).

Kön och klass i elevtidningar runt sekelskiftet 1900

Sara Backman Prytz
Institutionen för utbildning, kultur & medier, Uppsala universitet

I takt med den snabba tillväxten av läroverk under 1800-talet bildades även ett stort antal elevföreningar. Elevföreningarna, liksom andra typer av aktiviteter inom den framväxande läroverkskulturen utvecklades till att utgöra en del av lärjungarnas sociala liv i skolmiljön. Inom ramen för detta utvecklades en stark tradition av att publicera elevtidningar; producerade av eleverna själva och avsedda för kamraterna vid skolan eller i elevföreningen.

I mitt avhandlingsarbete studerar jag närmare hur högre läroverkselever i ett antal elevtidningar från svenska läroverk och läroverksföreningar förhåller sig till aspekter som kön och klass. I detta paper kommer jag med utgångspunkt från ett antal sådana tidningar från den senare delen av 1800-talet och tiden kring sekelskiftet 1900 visa exempel på hur föreställningar om kön och klass konstruerades och upprätthölls av eleverna. Tidningarna är till sitt innehåll förhållandevis banala, och består till största delen av kåserier, skämtteckningar och verser. I dessa tidningar framträder vissa återkommande mönster i fråga om kön och klass. Beträffande representationer av kön skildras flickor och kvinnor respektive pojkar och män utifrån ett antal givna återkommande arketyper. Utifrån en klassaspekt visar det sig vidare att eleverna i tidningarna tydligt positionerar sig gentemot lägre samhällsklasser och att stor tonvikt läggs vid den personliga utvecklingen och uppfostran till en god samhällsmedborgare; de borgerliga idealen stod i fokus.

Begreppet ”obildbar” som en social konstruktion: teoretisk diskussion och praktisk tillämpning inom den svenska sinnesslövården under 1900-talets första hälft

Thomas Barow
Institutionen för pedagogik, Högskolan i borås

Den allmänna bildbarheten är en central utgångspunkt i all pedagogisk verksamhet. Det gäller inte minst sinnesslövårdens uppkomst under senare delen av 1800-talet. Men fram till 1968 exkluderades de s k obildbara barnen, de som inte nådde upp till bildbarhetens norm, från varje form av undervisning. Svårigheten att dra en gräns mellan bildbarhet och obildbarhet bidrog i hög

grad till en osäkerhet inom olika professioner, som pedagoger och läkare. Traditionellt fungerade läsfärdighet som ett avgörande kriterium, men med intelligenstesternas uppkomst och spridning från och med 1920-talet förändrades så småningom måttstocken. I samband med sinnesslövårdens modernisering och rationalisering uppstod genom begreppet praktisk bildbarhet en tendens att förskjuta gränsen för att vara obildbar och fler människor förväntades kunna tillhöra de bildbara. Skälet till den nya definitionen kan ses i en tilltagande strävan att utnyttja de sinnesslöas arbetsförmåga. Under 1930- och 1940-talen kan man i sinnesslöskolorna skönja en tolkning av begreppsparet bildbar/obildbar som står i relation dels till den individuella prestationsförmågan och dels till antalet disponibla platser. Men tills vidare kritiserades inte själva begreppet obildbar varför problematiken omkring gränsdragningen kvarstod – så länge den sociala konstruktionen obildbarheten existerade.

Referens: Barow, Thomas (2009): Kein Platz im Volksheim? Die "Schwachsinnigenfürsorge" in Schweden 1916–1945. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Ett mångsidigt verktyg: några perspektiv på utbildningens roll i bygget av det moderna samhället

Anne Berg
Historiska institutionen, Uppsala universitet

I vilka historiska processer under modern tid har utbildning spelat en tydlig roll? Den senare tidens utbildningshistoriska forskning har pekat på hur olika utbildningsinstitutioner har haft andra funktioner, som till exempel att reproducera ett samhälles övre skikt, att fostra de fattiga egendomslösa till tidsdisciplinerade lönearbetare, eller att - som en del i imperialismens verkningssätt – politisk socialisera koloniserade folk.

Dessa exempel väcker nyfikenhet. I vilka andra historiska processer och situationer har utbildning varit instrumentell under de senaste seklen? Hur har utbildning, i privat såväl som i statligt hägn, varit delaktigt i bygget av det moderna samhället och dess människor?

Med utgångspunkt i en av mig och Hanna Enefalk redigerad antologi på temat utbildningshistoria, presenterar vi antologins övergripande resultat i förhållande till de ovanstående frågeställningarna.

Förutom att dra slutsatsen att utbildning verkat i och genom en rad olika praktiker och organisatoriska sammanhang vill vi hävda att det går att urskilja ett antal huvudspår gällande utbildningens funktioner i modern tid; ett antal moderna politiska processer där utbildning varit instrumentell. Utifrån de specifika fall som volymen består av kan vi peka ut tre sådana: för det första skapandet av klassamhället, för det andra administrationen av samhällets unga

människor, och för det tredje konstruktionen av moderna nationella och europeiska identiteter.

Referens: Anne Berg & Hanna Enefalk (red.), *Det mångsidiga verktyget: elva utbildningshistoriska uppsatser*, Opuscula Historica Upsaliensia, Historiska institutionen, Uppsala 2009.

Utbildningstraditioner i islamisk religionsundervisning

Jenny Berglund
Genus, kultur och historia, Södertörns högskola

Syftet med föreliggande presentation är att diskutera de utbildningstraditioner som framträder i en studie av konfessionell islamisk religionsundervisning (IRE) som undervisas inom ramen för det svenska skolsystemet. Studien baseras på etnografiskt fältarbete utfört i tre muslimska friskolor i Sverige från 2005 till 2008. Studien visar att lärarna, beroende på olika teologisk tillhörighet, genom sina undervisningsval knyter an till olika utbildningtraditioner med rötter i 900-talets islamiska pedagogiska teori. Flera av dessa teorier, som till exempel individualiserad undervisning samt idén om ett livslångt lärande visar sig stå i samklang med de utbildningsteorier som är aktuella inom svenskt utbildningsväsende idag. Dessutom motiverar lärarna sina undervisningsval utifrån mer kontextbundna undervisningsdiskurser så som frågor rörande numerisk jämställdhet mellan könen samt islamkunskapens praktiska användning för eleverna i det svenska samhället.

Jenny Berglund, Göran Larsson & Ulf P. Lundgren (red.), *Att söka kunskap, islamisk utbildning och pedagogik i historia och nutid* (Liber: Stockholm 2010).

Transnationella strömmar i 1800-talets språkundervisning

Peter Bernhardsson
Institutionen för utbildning, kultur & medier, Uppsala universitet

Undervisningen i moderna språk kan betecknas som transnationell i två bemärkelser. Dels är kunskaper, och därmed undervisningen, i moderna språk ofta en central förutsättning för all annan utbildning utanför den nationella horisonten. Dels är språkundervisningen i sig en nationsöverskridande utbildning. Tydligast märks detta kanske i de strömmar av elever som lär sig främmande språk i språkens hemland eller på de lärare som i utlandet undervisar i sina modersmål. I mitt paper beskriver och diskuterar jag dessa migrerande grupper av språklärare och språkelever. Empirin är hämtad från mitt pågående avhandlingsarbete om språkundervisningens utveckling i Stockholm under 1800-talet.

En invandrad språklärare, eller språkmästare som den äldre benämningen löd, var den traditionella formen för den privata språkundervisningen. Denna grupp lärare är ofta svår att identifiera och avgränsa, eftersom språkundervisningen i regel var en bisyssla för invandrade (och andra) inom flera andra branscher. I takt med att de moderna språken stärkte sin ställning inom offentlig undervisning, framförallt under 1800-talets första hälft, förändrades villkoren för de invandrade lärarna. Inom den offentliga skolan fanns knappast något utrymme för invandrade lärare. Den privata språkundervisningen tycks alltmer ha profilerats eller begränsats till en handelsundervisning. Parallellt med denna utveckling finns en spänning mellan ett fokus på formella språkkunskaper och en mer praktisk och direkt undervisning. Denna motsättning påverkar också vilket värde en infödd lärare tillskrivs.

I jämförelse med de invandrade lärarna är de så kallade utvandrade eleverna än svårare att identifiera och studera. I mitt paper beskrivs 1800-talets språkresor som ett led i karriären för två centrala grupper; dels de blivande handelsmännen, dels de blivande språklärarna i de offentliga skolorna.

Lärares utbildnings- och karriärvägar 1977–2007

Emil Bertilsson
Institutionen för utbildning, kultur och medier, Uppsala universitet

I presentationen diskuteras inledningsvis hur rekryteringen till de svenska lärarutbildningarna har förändrats under perioden 1977–2007 satt i jämförelse med förändringar i rekrytering till högskolan totalt. Resultaten visar bland annat att andelen utbildningsmässigt bemedlade studenter på lärarutbildningarna minskar kraftigt. Särskilt påfallande är ökningen av studenter med blygsamma egna skolframgångar. Jämförelsen visar också att den förändrade rekryteringen tar sig olika form i relation till vilken typ av lärarutbildning som studeras, men också då hänsyn tas till kön. Kön i relation till socialt ursprung förefaller även påverka lärarstudenternas syn på sin egen utbildning och sitt kommande yrkesvärv.

Avslutningsvis presenteras en analysmodell som med hjälp av olika typer av material (registerdata, enkäter och intervjuer) är tänkt att möjliggöra studier av relationen mellan lärarutbildning och lärarnas arbetsmarknad samt lärarstudenters utbildnings- och karriärvägar. Centrala frågor rör bland annat huruvida decentraliseringen av skolsystemet och växande skillnader mellan olika skolor också medverkat till en differentiering i olika skolors rekrytering av lärare. Vilket värde har en lärarutbildning på denna marknad? Hur ser förutsättningarna ut för olika lärarkategorier? Och hur har detta förändrats över tid?

Den gode, den onde og den helt umulige - om elevblikke og lærerfantasier i skoleerindringer

Helle Bjerg
Danmarks pædagogiske universitetsskole, Aarhus universitet

'How does an empirical, positively given object become an object of desire, how does it begin to contain some X, some unknown quality something which is 'in it more than it' and makes it worthy of our desire? By entering the framework of fantasy, by being included in a fantasy-scene which gives constistency to the subject's desire (Zizek;The Sublime Object of Ideology1989; 119)

Svede-Søren, Elektro-Erik, Sorte-Hansen, Kommu-Karen, Heksen, Tommeliden. Dette er blot et lille udvalg af de mange øgennave, som tre generationer af skoleelever fortæller om i deres erindringer. Elevernes navngivning af lærerne danner udgangspunkt for dette paper med spørgsmålet om, hvordan Hr. Hansen bliver til Sorte-Hansen og Fru Jørgensen til Tommeliden i elevkulturen?

Empirisk følges elevernes blikke på lærerne i deres beskrivelser af gode og dårlige lærere. I den analytiske optik trækker jeg på den psykoanalytiskinspirerede filosof Slavoj Zizek. Med stærk inspiration fra lacaniansk psykoanalyse sætter Zizek fantasibegrebet som centralt i forståelsen af, hvordan subjekters begær eller rettethed produceres. Gennem fantasibegrebet bliver ovenstående til et spørgsmål om, hvordan den specifikke lærer træder ind i elevernes fantasiramme og dermed tildeles nogle kvaliteter, der gør hende til 'noget mere end sig selv' og dermed er med til at producere elevernes begær/rettethed i skolen.

Analysen af elevernes fantasier om lærerne kan bruges til at diskutere, hvordan den enkelte lærere får respekt og autoritet som lærer – og for hvordan dette forhold ændrer sig over tid.

Paperet er et ledet igangværende PhD-projekt om skoleliv set fra et elevperspektiv i perioden 1945–2000.

Forskning och undervisning om Sverige utifrån: den amerikanska skandinavistiken under 1900-talet

Dag Blanck
Engelska institutionen, Uppsala universitet

Under hela 1900-talet har alltså forskning och undervisning om vårt land, vårt språk och vår kultur pågått i andra länder, och bedrivs ofta inom ämnet skandinavistik. Detta arbete utgör en väsentlig del av den akademiska forskningen med inriktning mot Sverige och svenska ämnen, speciellt inom språk och litteratur.

Detta paper studerar kunskapsproduktionen om Sverige i USA inom ramen för den amerikanska skandinavistiken. Det behandlar för det första äm-

net uppkomst och utveckling vid olika amerikanska universitet och colleges. Varför växte "Scandinavian studies" fram från sekelskiftet 1900 och vilka faktorer förklarar dess vidare utveckling? Här behandlas specifikt amerikanska faktorer, som bl.a. relationerna till de skandinaviska etniska grupperna i USA, och olika amerikanska institutionella förhållanden. För det andra behandlas skandinavistikens innehåll: vilka aspekter av svensk kultur och svenska samhällsförhållanden har studerats, hur har detta förändrats och på vilka sätt kan det förklaras? Kan man tala om en specifik svensk kulturell kanon i USA och på vilka sätt laddas det svenska, som t.ex. Strindberg, Bergman eller välfärdsstaten med en ny betydelse i den amerikanska kontexten?

Detta sker genom analyser av undervisning och forskning på ett antal universitet, hur ämnena har behandlats på den årliga amerikanska skandinavistkonferensen, och i tidskriften Scandinavian studies.

Statlig styrning och demokratisk fostran – presentation av en studie kring styrningen av skolan.

Andrés Brink Pinto
Statens skolinspektion, Lund

Skolan har i ett historiskt perspektiv spelat en central roll i modern statligt styrd fostran till medborgarskap och i skapandet av dugliga medborgare, oavsett om den eftersträvade dugliga medborgaren har varit fosterländsk, kristen eller demokratisk. Michel Foucault menar att det går att se en tydlig skillnad mellan den furstestat som i första hand sökte regera sina undersåtar genom direkt tvång och den moderna, liberala, stat som främst söker styra sina undersåtar till att förverkliga sig själva som dugliga medborgare. Denna historiska tendens kan kategoriseras som övergången mellan en disciplinerande och en kontrollerande makt Med den liberala staten menar Foucault den stat som styrs efter en princip av rationalitet och försiktighet där insikten att staten inte direkt kan regera sina undersåtar utan att de istället måste styras att förverkliga sig själva (på för staten fördelaktiga sätt) är central.

Den svenska staten är dock inte alls tillbakadragen från den demokratiska fostran av medborgarna. Läroplan 94 slår fast att skolan har till uppgift att "att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på" (Lpo 94). I och med LpO 94 genomgick den svenska skolan en avgörande förändring i sin organisation. Den läroplan som tidigare gällt innehöll en hög grad av detaljstyrning rörande vad som skulle läras ut, den nya läroplanen är såtillvida väsensskild genom sin långt genomförda målstyrning. Tillsammans med kommunaliseringen av skolan 1991 innebar LpO 94 att statens styrning av skolan och skolans fostran av medborgarna genomgick en grundläggande förändring. Den statliga styrningen övergick från en direkt styrning av innehåll och genomförande, implementerad av statligt anställda

lärare som kontrollerades av länsskolnämndernas inspektörer, till en indirekt målstyrning där staten inledningsvis endast styrde genom Skolverkets fastslående av mål för undervisningen. Under det tidiga 2000-talet återupptogs den regelbundna tillsynen av skolan i Skolverkets regi och sedan 1 oktober 2008 ansvarar Statens skolinspektion för denna. I den tillsyn som genomförs idag är Normer och värden ett av tre centrala områden för bedömningen av en skola.

Den regelbundna tillsynen av skolan är intressant så till vida att den dokumentation som upprättats i samband med densamma är att betrakta som ett källmaterial rörande skolans arbete såväl som ett källmaterial rörande vid den statliga tillsynen kritiserar och kräver förändring av. Samtidigt är den regelbundna tillsynen ett sätt för staten att kontrollera att skolan följt de lagar och förordningar som ska styra verksamheten och ett sätt att skapa legitimitet för dem. Den regelbundna tillsynens krav på skolan som verksamhet ger också en bild av vilka subjekt staten menar att skolan bör frambringa på en mer praxisnära nivå än läro- och kursplaners målbeskrivningar.

Lärarutbildningens hierarkier: utbildningssociologiska förklaringsförsök

Donald Broady
Institutionen för utbildning, kultur och medier, Uppsala universitet

Här prövas som förklaring till lärarutbildningens spänningar och konvulsioner att den har så olikartad placering i olika hierarkier: högt upp i skolväsendets hierarkier, långt ned i universitetens interna hierarkier, och ytterligare andra placeringar i de administrativa och politiska fälten och i det större sociala rummet.

Konsthögskolan på nätet: exemplet Valand

Anna Brodow Inzaina
Konstvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet

Mitt anförande kommer att presentera resultat från en studie som gjordes under åren 1998–2001 inom ramen för det tvärvetenskapliga forskningsprogrammet Människa, samhälle, IT. Vid konstvetenskapliga institutionen i Uppsala drevs ett tvåårigt forskningsprojekt under namnet Internet som konstnärligt medium: Globalisering och utställningsrum. Min delstudie i projektet mätte intresset för Internet som konstnärligt medium på de konstnärliga högskolorna i landet utifrån lärarnas och elevernas kreativa undersökningar av mediet genom konstprojekt och egna hemsidor.

1998 när studien påbörjades var intresset för Internet på sin absoluta topp. Stora förhoppningar fanns i samhället om en digital revolution som skulle förändra människors sätt att kommunicera och utbyta information och att

avstånden över jorden skulle krympa. Intresset för mediet var inte mindre på konsthögskolorna som även såg Internet som ett möjligt redskap i det konstnärliga arbetet. Men det var ännu i en uppbyggnadsfas; trots att intresset fanns dröjde det innan alla konsthögskolorna hade utrustat sig med datorer och programvaror och skaffat egna webbsidor.

Den skola som tidigt profilerade sig genom användande av digitala medier var Valand. Undervisning i digitala medier har under de senaste tio åren stärkt skolans position och har utan problem kommit att flätas in i och gå samman med skolans satsning på forskning.

Våren 2000 skickade jag ut en enkät till samtliga lärare på landets fem konsthögskolor samt Fotohögskolan med frågor om deras Internetanvändning. Jag blev då förvånad över den omedelbara reaktion som enkäten möttes av från en del lärare. Det var som om de upplevde frågorna som ett ifrågasättande av deras konstnärskap. Enkäten tolkades av vissa som en närgången undersökning av hur pass uppkopplade de var med omvärlden. Mitt intresse för digitala media i konsten kunde också av somliga uppfattas som en underliggande kritik mot mer traditionella uttrycksformer i konsten. Den nya tekniken förknippades alltså med ett postmodernt skifte där de som inte var uppkopplade tillhörde en konstnärlig position i dalande.

Med utgångspunkt i exemplet Valand kommer jag att ta upp frågor som berör hur ny teknik kan tjäna som profilering för en konsthögskola som vill positionera sig i framkant och dra ekonomiska och personella resurser till sig. Samt hur en ny teknik som Internet såväl kan bidra till ett omförhandlat verkbegrepp som vara ett redskap för konstnärer inom traditionella medier.

Från Ball till Foucault: "SET-metoden" genom en diskursiv läsning

Kerstin von Brömssen
Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet

Historiska analyser visar att etablering av ett nytt "undervisningsämne" speglar nya politiska och sociala regimer (Goodson & Ball, 1984: 2). I många svenska undervisningspraktiker inom det offentliga skolsystemet växer för närvarande ett "ämnesområde" fram som går under benämningen "livskunskap". Föreliggande paper analyserar och diskuterar detta "ämnesfält" utifrån etnografiska data från klassrumsstudier och från deltagande i lärares utbildning av "SET-metoden"; dvs. "social och emotionell träning". SET-metoden är en av de många metoder/undervisningsteknologier på utbildningsmarknaden som ligger till grund för framväxten och etableringen av ämnesfältet "livskunskap". Analysen grundas i en diskursinspirerad läsning av policydokument och läromedel inom SET-utbildningen, samt av lärarintervjuer med verksamma lärare inom ämnesområdet. Foucaults begrepp governmentality, pastoral makt och disciplinära makttekniker är centrala för analys och diskussion om hur ämnesfältet "livskunskap" etableras och legitimeras inom svensk skola i dag. Studi-

erna av ämnesområdet "livskunskap" har utförts inom projektet "Genus och etnicitet i text och praktik – interaktion och tolkning av pedagogiska texter" (VR-projekt).

Curriculumkampe om 'det humane' i skolefagene Religion/Kristendomskundskab og Historie 1900–1930

Mette Buchardt
Afdeling for pædagogik, Københavns universitet

Dette paper indgår i oparbejdelsen af et curriculumhistorisk forskningsprojekt, hvis formål er at studere historisk opkomst og betydningsskift i forhold til kategorierne 'kultur' og 'erfaring' i talen om de såkaldt humanistiske skolefag, også kaldet 'kulturfag', for på denne måde at studere produktionen af pladsen for 'den migrante elev' ved siden af andre pædagogiserede produktioner af 'befolkningstyper', som dette fremtræder ud fra skolens indholdsside. Curriculum her forstået som sociale processer, hvorigennem viden og identiteter udvælges og produceres (jf.Bernstein, Lundgren mfl.) og historiseringen som en måde at bedrive samtidsstudier på (inspireret af Foucault, Stoler mfl.).

Projektets samtidige afsæt er den samfundsmæssige interesse for migranter– særligt i form af bekymringer om 'muslimsk kultur'. I skolesammenhæng opgøres elever med en migrationshistorie ofte som 'muslimske' eller 'tosprogede' elever, og 'kultur' fremstår– på et konventionelt statsligt niveau, i f.eks. bekendtgørelser, som i klasserummets mikropolitikker – som kategori til beskrivelse af disse elever som et særligt problem- og mulighedsområde. Samtidig fremstår 'kultur' som et centralt indholdsområde, ikke mindst i de skolefag, som i dansk sammenhæng italesættes som humanistiske, f.eks. Historie og Kristendomskundskab. Parallelt hermed artikuleres det som skolekrav at elever skal bidrage med personlighed og 'egen erfaring'. Når dette erfaringskrav rettes mod 'muslimske'/'tosprogede elever', forventes de at bidrage med 'særlige erfaringer', formet af særlige 'kulturer', adskilt fra 'dansk kultur'. Disse 'kulturelle erfaringer' kan inddrages og tilrettes i undervisningen og anvendes som 'den kristne demokratiske kultur's antipode. 'Kultur' og 'erfaring' fremstår i sammensmeltet form som en særlig form for skoleviden og som differentiering af elever.

I et curriculumhistorisk perspektiv tager kategorierne 'kultur' og 'erfaring' sig ud som både vedholdende og stædige, men også sårbare og ustabile. Ser man på fagbekendtgørelsen fra 1900, det Styhrske cirkulære, optræder kategorierne 'kultur' og 'erfaring' også – men i andre betydninger og i andre fag end i curriculum fra 1990'erne og frem. Kategorierne har forskudt sig og ændret betydning i det 20. århundredes curricula i takt med en stigende interesse for og kamp om humanvidenskabeliggørelse som skolereformerende tiltag.

Dette paper slår ned på udvalgte betydningsforskydninger mellem italesættelser i det Sthyrske cirkulære og i tekster fra de efterfølgende årtier forfattet af skolefagsreformatorer, der samtidig har haft et virke i humanvidenskaberne – med fokus på fagene Religion/Kristendom og Historie. Her ud fra diskuteres projektets tilgang til genealogisk inspireret curriculumhistorie; problemer og muligheder i at studere videnskategorier gennem tid og problemer i at studere opkomsten af regulative rum og sociale differentieringer gennem dokumenters italesættelser af viden om det humane.

Sverige och den globala utbildningsmarknaden

Mikael Börjesson
Institutionen för utbildning, kultur och medier, Uppsala universitet

Under de senaste tre decennierna har en veritabel utbildningsmarknad för högre utbildning vuxit fram och blivit allt mer omfattande. 1976 bedöms det ha funnits 0,6 miljoner internationella studenter. Trettio år senare hade siffran stigit till 2,9 miljoner studenter. Totalt sett är detta en försvinnande liten del av alla världens studenter, men mycket tyder på att internationaliseringen av den högre utbildningen är allt annat än en marginell företeelse. I sig är närmare 3 miljoner internationella studenter nästan tio gånger så många antalet studenter i ett land som Sverige och knappt 1 miljon fler än antalet studenter som läser i Frankrike. Antalet internationella studenter är mycket betydande i ett antal länder såsom USA, Storbritannien, Frankrike och Tyskland. Lägger man därtill att de internationella studenterna är koncentrerade till vissa delar av dessa länders utbildningssystem, såsom de mest prestigefyllda lärosätena och tekniska och naturvetenskapliga utbildningar, inser man lätt att de internationella studenterna är mycket betydelsefulla för dessa länder. Andra länder, som Kina och Indien, skickar ut stora mängder studenter. För dessa utgör den globala utbildningsmarknaden ett helt centralt komplement till det egna utbildningssystemet.

I bidraget analyseras den globala utbildningsmarknaden som ett system av relationer mellan avsändarländer och mottagarländer av internationella studenter utifrån befintlig statistik från OECD och UNESCO. På denna marknad intar USA en ledande position i kraft av att rekrytera så många studenter och från så många länder och framför allt från de stora expanderande länderna Kina och Indien. Frankrike framträder som en motpol till USA med en stark rekrytering från fransktalande länder, framför allt i Nordafrika. Sverige positionerar sig vid en europeisk pol där det finns en överrepresentation av studenter från skandinaviska länder och östeuropeiska länder.

De teoretiska och praktiska begåvningarnas samband med kön, klass och mognad/biologisk ålder

Marianne Carlsson
Sociologiska institutionen, Uppsala universitet

Pappret är en del av mitt pågående Pierre Bourdieu inspirerade avhandlingsarbete om begåvning i framför allt Statliga offentliga utredningar om utbildning under åren 1932–2001. Det jag undersöker är vad begreppet begåvning innehåller för innebörder dvs. vad begreppet anses vara och hur man bedömer vem som kan vara begåvad. Sätten att bedöma innebörden av begåvning inkluderar och exkluderar olika grupper av människor beroende på kön, social klass och mognad i form av biologisk ålder.

Pappret består av ett nedslag i boken "Skolan och differentieringen: Fyra professorer har ordet" som gavs ut 1959 på begäran av 1957 års skolberedning. Expertutlåtanden gavs av professorerna John Elmgren, Torsten Husén, Wilhelm Sjöstrand och Arne Trankell. Jag går här igenom hur professorerna ifråga diskuterade kring praktisk- och teoretisk begåvning och hur deras syn på och bedömningar av begåvning kan sättas i samband med kön, social klass och biologisk ålder. I deras syn på och bedömning av begåvning finns bakomliggande antaganden som inte tas i beaktande och som fungerar som osynliga kriterier för vem som kan anses vara begåvad eller inte.

Jämlik eller normal – blinda kvinnors utbildning till självförsörjande

Beatrice Christensen Sköld
Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

År 1879 tog staten över ansvaret för blindundervisningen i Sverige. Jag har i min kommande doktorsavhandling studerat blindundervisningen 1879–1923 denna reform ur ett genusperspektiv. Syftet med denna utbildningsreform var att göra blinda personer självförsörjande så att de inte skulle ligga samhället till last. Uppskattningsvis var ca 97 procent av de blinda 1879–1923 klassade som fattiga. Den statliga blindskolan var därför att betrakta som folkskola men gav också yrkesutbildning. Blindinstitutet var en samskola men innebar den att undervisningen var jämlik när det gällde pojkar och flickor?

Rörde det sig i själva verket om olika normaliseringsstrategier? Skulle blinda män bli jämställda med seende män och blinda kvinnor med resen av den kvinnliga befolkningen? Blev de blinda verkligen självförsörjande? Ledde blindundervisningen också till att kvinnorna fick en yrkesutbildning och kunde försörja sig själva efter avslutad skolgång?

För att kontrollera hur de blinda hade det efter avslutad skolgång upprättades ett kontrollsystem med reseinspektörer som under perioden 1903–1923 reste runt i landet och avgav rapporter till Direktionen för Kongl. Blindinsti-

tutet. Deras rapporter är mitt främsta källmaterial och kan också vara till hjälp då det gäller att finna svar på ovanstående forskningsfrågor.

The Class of 1980: Methodological reflections on educational high school narratives from Denmark in in the 1970s and 1980s

Ning De Coninck-Smith
Danmarks pædagogiske universitetsskole, Aarhus universitet

This paper is based on my experiences with interviewing seven men and seven women who graduated from a Danish high school in 1980, at a moment when the upper secondary system underwent a process of democratization. I have questioned the informants as to the role education has played in their lives, and as to the sense their choice of education makes to them. In addition to providing extensive narrative data about the experience of going through the educational system in the 1970's and 1980's, my interview process also raised two fundamental methodological issues. The first regards the relationship between the narrative and its historical context. The second relates to how narrated truths can be understood more as split and divided between the interviewee and the interviewer, than as negotiated as is frequently argued. In the paper I suggest that these narratives act more as a testing ground for the development of interpretations and reflections about the early years of the so-called "educational explosion" that has taken place in Denmark from the 1960's until today than as ultimate truths.

Historia som spel: om 1700-talets historiedidaktik

Heiko Droste
Institutionen för genus, kultur och historia, Södertörns högskola

Mitt föredrag ska presentera ett historiskt spel från början av 1700-talet. Det var uppbyggt som ett gåsspel (ett än idag vanligt barnspel). Spelplanen innehåller ett stort antal rutor som anordnas i en spiral. Dessa rutor innehåller mer än 100 historiska händelser och figurer, med början i bibelns skapelseberättelse. Spelets syfte är att lära ut dessa fakta till barn på ett lekfullt sätt. Idén var att eleverna skulle ta till sig världshistorien genom att tävla om den. Vid sidan av själva planen fanns det därför en utförlig spelbeskrivning som innehåller bakgrundsinformationer om händelserna och figurerna.

Denna spelidé utvecklades i början av 1700-talet av den franske jesuiten och didaktikern Claude Buffier och överfördes till flera tyska spel. Ett av de tyska spelplaner hittade jag på Riksarkivet i Stockholm. Det verkar vara det enda bevarade exemplar av detta spel i hela Europa.

Bakom spelet fanns det utförliga didaktiska idéer om spelets funktion och om olika mnemotekniker. I mitt föredrag kommer jag presentera spelidén och de bakomliggande didaktiska funderingar som i övrigt är påfallande moderna. Spelet kan därför föranleda en diskussion om spelets roll, eller dess icke existerande roll, i modern undervisning.

Nationen mot korporationen – presspolitisk kamp om utbildning, samhälle och nationsbygge

Henrik Edgren
Militärhistoriska avdelningen, Försvarshögskolan

Syftet med denna presentation är att med hjälp av den politiska debatten i Stockholmstidningar under 1810- och 1820-talen diskutera sambanden mellan samhällsförändringar, nationsbyggande och kampen om den medborgerliga bildningen. Debatten kring tre omtvistade utbildningsfrågor har studerats närmare: uppfostringskommittéernas verksamhet, växelundervisningen och den akademiska jurisdiktionen. Vad gäller uppfostringskommittéernas verksamhet anfördes bland annat besvikelse över att deras förslag inte var tillräckligt förankrade i samtidens samhälleliga förändringar, exempelvis i konstitutionen och nya utbildningsbehov hos den framväxande medelklassen. I diskussionen om växelundervisningens företräden syns en argumentation med medelklassens intressen i förgrunden. Denna undervisningsmetod sades utgöra ett slags "national-uppfostran" som förmedlade jämlikhet och rättvisa. Skicklighet, inte börd eller privilegier, skulle bestämma vidare avancemang i växelundervisningsskolan. Universiteten kritiserades intensivt som en isolerad medeltida korporation i motsatsställning till nationen. Fler människor borde få chansen att läsa vid de högre läroanstalterna i Uppsala och Lund. I synnerhet var det viktigt att "ett upplyst medelstånd" vid universiteten fick en medborgerlig bildning i den nya konstitutionens anda.

Läsebok för folkskolan: en bildning för blivande medborgare eller disciplinerade undersåtar?

Henrik Edgren
Militärhistoriska avdelningen, Försvarshögskolan

1868 utgavs läroboken Läsebok för folkskolan för första gången. Initiativet kom från statligt håll, inte minst från ecklesiastikministern Fredrik Ferdinand Carlson, och en uttalad ambition var att nationellt dana Sveriges alla folkskolebarn till svenskar. Tack vare bokens stora spridning och genomslag fick bredare samhällslager nu för första gången tillgång till i synnerhet svensk, men även nordisk, vitterhet i olika sammanhang. I detta paper presenteras ett

forskningsprojekt som handlar om innehållet i Läsebok för folkskolan, eller "Statens Läsebok", och den samhälleliga diskussionen om densamma under tidsperioden 1868–1920. En viktig del i forskningsprojektet är att studera Läseboken utifrån synen på folkskolan som en institution för antingen en demokratisk fostran eller en undersåtlig disciplinering. En annan utgångspunkt är att undersöka på vilket sätt Läsebokens innehåll, och diskussionen om densamma, kopplades till det samtida föränderliga svenska samhället. Det handlar exempelvis om innehållet i den nationalism, nordism och skandinavism som förespråkades. På vilket sätt levde det kristna budskapet kvar och var det omdebatterat överhuvudtaget? Diskuteras den pågående industrialiseringen med nya samhällsklassers etablering? Om nu folkskolan utgjorde en viktig utgångspunkt för demokratiseringen av Sverige, finns sådana budskap i Läseboken vad gäller exempelvis ambitioner om att fostra framtida politiskt engagerade och insatta medborgare?

Mot bättre konst och vetande? Konstnärlig forskning och utveckling i Sverige 1977–2007

Marta Edling
Institutionen för utbildning kultur och medier, Uppsala universitet

I de flesta professionsutbildningar som integrerades i högskolan 1977 har akademiska normer tämligen entydigt fått sätta agendan för forskningen och forskningsanknytningen. Inom det konstnärliga utbildningsområdet har inte den utvecklingen varit lika entydig. Vetenskapliga värden har där inte haft någon självklar attraktionskraft och akademiseringen har stött på ett unikt och hårdnackat motstånd. Här syns en tydlig kamp mellan akademiska och konstnärliga värden.

Redan när forskningsmedel i samband med reformen tilldelades det konstnärliga utbildningsområdet 1977 var meningarna delade huruvida denna verksamhet skulle närma sig akademiska modeller eller ej. Många konstnärer, framförallt bild- och scenkonstnärer, såg en utveckling mot vetenskapliga samarbeten som en onaturlig akademisering. De hävdade att en konstnärlig kunskapsfördjupning inte alltid kan fångas i ord och inte kan likna vetenskapens forskning. Men det har också funnits konstnärer, till exempel bland musiker och designers, som under åren ställt sig mer positiva till att följa en mer traditionell akademisk form.

Det är inte bara skiljelinjerna i förhållningssättet till det akademiska som har skapat olika uppfattningar om vad konstnärlig forskning och utveckling är och kan vara. De verksamma kommer från konstnärliga yrken och utbildningsområden av helt olika karaktär, med olika tradition, syften, produkter och publik etc. Detta har bidragit till att den forskning de producerat har varit av sinsemellan väsensskild karaktär. Lika påtaglig som forskningsområ-

dets ambivalenta attityd gentemot det akademiska, är alltså dess ämnesmässiga heterogenitet.

Det konstnärliga forsknings- och utvecklingsområdet framstår därför som särskilt intressant att undersöka som exempel på den kamp som uppstår när professionerna integreras i akademin. Hur har strider och hävdanden av autonomi påverkat gränser inom och mellan konstens och vetenskapens fält? Varför har det här uppstått stridigheter kring de akademiska idealen, och varför man inte utvecklat en enhetlig forskningspraktik? Det finns idag inte heller någon samlad kunskap om hur mycket pengar som gått till området under åren, vi vet mycket lite om de många olika projekt som genomförts, och vilka som har utfört dem.

I bidraget presenteras ett forskningsprojekt som från ett utbildningshistoriskt och mångdisciplinärt perspektiv såväl empiriskt, teoretiskt och metodologiskt undersöker politiska, sociala, konstnärliga och ekonomiska förutsättningar för det konstnärliga forsknings- och utvecklingsarbetet 1977–2007.

Fri Konst? Högre bildkonstnärlig utbildning 1960–1995

Marta Edling
Institutionen för utbildning kultur och medier, Uppsala universitet

I bidraget presenteras hur utbildningarna vid Valands konstskola, avdelningen för dekorativt måleri vid Konstfacksskolan, och vid målarskolan på Kungliga Konsthögskolan, gestaltade sig före högskolereformen 1977, framförallt med avseende på skolornas inriktning, finansiering, status och självbild, och hur faktorer av detta slag påverkades i och med att skolorna blev delar av högskolan. Här uppmärksammas också hur utbildningarnas inbördes relationer och styrkeförhållanden förändrades genom de nya positioner skolorna erhöll i det högre utbildningssystemet.

I bidraget diskuteras den starka länk mellan skolornas utbildningsgång och det professionella konstnärliga fältet som är synlig under den studerade perioden. Verksamheten vid skolorna förberedde i konkret mening för yrket. Utbildningens beteckning, "Fri konst", kan därför inte läsas bara som en neutral beskrivning av ett konstnärligt utbildningsområde, utan också som ett ideal och ett påbud. Studenten var först och främst konstnär i utbildningen och den logiska konsekvensen av detta var att utbildningsgången var fri: det finns ingen given färdighet att lära för den som skall bli konstnär.

Skolornas inträde i högskolan förändrade alltså inte själva utbildningen eller dess innehåll sedd ur denna aspekt. Någon akademisering går inte att urskilja under den studerade perioden. Däremot kan man efter högskolereformen 1993 iakttaga en formalisering, och en vad man kan kalla 'högskolefiering' av skolornas administrativa rutiner och organisation, och i kommunikationen externt mot andra myndigheter. Man kan tala om ett skifte från fältspecifik informalitet till högskoleimporterad formalitet. Praxisbaserade och

'tysta' förfaranden och kvalitetsbedömningar som tidigare haft sin logiska motivering i professionens praktik fick då genomgå byråkratiexercis och disciplinering. Efter 1993 blev man varse att man var del av en högskola som måste anpassa sig efter närgångna budgetgranskningar, kvalitetsutvärderingar och examensprövningar.

De inslag av teori och akademisk "skriftkultur" som i 1990-talets mitt började göra sig gällande i konsthögskolornas utbildning, har av många tolkats som ett utslag av denna anpassning mot högskolekulturen. Men en närmre granskning visar att denna tendens snarare stod i relation till det konstnärliga produktionsfältets omförhandlingar (och strider) i det postmoderna skiftet, och att det alltså kan förstås som en justering av utbildningen mot ett konstliv där många av företrädarna i frontlinjen arbetade med verk i dialog med kontinental filosofi och konstteori.

Folkbildning, historia och ideologi

Samuel Edquist
Samtidshistoriska institutet, Södertörns högskola

Det sägs ibland att svenskarna är historielösa, och först och främst hyllar det som är nytt och modernt. Till skillnad från andra europeiska folk anses svenskarna ha dåliga kunskaper om sina historiska förgrundsgestalter, som Gustav Vasa eller Gustav II Adolf.

Men vad innebär det egentligen att vara intresserad av historia? Måste det handla om länder, krig och omvälvningar på nationell eller internationell nivå? Om man med historia även menar släktforskning, lokalhistoria, industrihistoria eller vardagens kulturhistoria, så kan man knappast säga att svenskarna är historielösa. Tiotusentals människor i Sverige ägnar en stor tid av sin fritid åt sådana historiska studier, på egen hand eller tillsammans med andra.

I boken *En folklig historia* (Boréa Bokförlag, 2009) undersöker Samuel Edquist hur svenskarna sysslat med historia i svensk folkbildning – i studieförbundens och hembygdsföreningarnas studiecirklar – från tidigt 1900-tal till våra dagar. Vad är det för historia man intresserat sig för? Är det den stora historien om krig och politik, eller är det den lilla och konkreta historien om bygder, arbetsplatser eller kulturella seder? Vad har folkbildningens ledande personer haft att säga om historiens roll och betydelse, och hur har de faktiska aktiviteterna sett ut runt om i landet?

I boken ställs frågan vad dessa historiska studier haft för ideologisk betydelse. Har de förmedlat bestämda ideal om det förflutna, som också haft betydelse för att forma människors idéer och tankar om samtiden? Kan man se sätten att ägna sig åt historien som speglingar av övergripande skiften i samhället? Har vår tids trend att kulturell verksamhet alltmer inordnas i ekonomiska tänkesätt och främst bedöms efter dess förmåga att stärka bygders och regioners varumärken, haft någon inverkan på folkbildningen och dess historiestudier?

Referens: Samuel Edquist, *En folklig historia: historieskrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse*, Boréa: Umeå 2009

Vältalighet och klokhet – retorikundervisningens dubbla mål

Nils Ekedahl
Inst för kommunikation, medier och it, Södertörns högskola

Med en grov men belysande förenkling kan undervisning i retorik historiskt sett sägas ha brukat motiveras utifrån två syften: å ena sidan att göra eleverna till skickliga talare och skribenter som kan övertyga andra samt å andra sidan att göra dem kapabla att resonera klokt och perspektivrikt och fatta välgrundade beslut. De två målen, som har direkt koppling till retorikens gränsöverskridande ställning mellan techne och fronesis i Aristoteles kunskapsfilosofi, har ofta ställts mot varandra, även om det ena i grund och botten inte utesluter det andra. I mitt bidrag vill jag diskutera förhållandet mellan de två målen med utgångspunkt i två läroböcker av Johannes Schefferus, skytteansk professor i vältalighet och politik i 1600-talets Uppsala. Hur speglas de två målen i hans läroböcker och hur förhåller de sig till varandra? Vilken syn på kunskap reflekterar de och vilka pedagogiska praktiker yttrar de sig i? Och vad säger de oss om våra dagars retorikundervisning?

Svenska litteraturvetare och utländsk teoribildning

Bo G Ekelund
Engelska institutionen, Stockholms universitet

På vilka vägar tar sig den utländska teoribildningen in i svensk litteraturvetenskap? Ett fullständigt svar på den frågan skulle kräva en kartläggning av all produktion av litteraturvetenskap under en längre tid samt inte minst en studie av alla de nätverk som svenska litteraturvetare deltar i och de utbildningsgångar de har gått. En taktisk avgränsning kan dock göras om man antar att mycket av importen av nyare teorier ombesörjes av doktorander och att avhandlingar i litteraturvetenskap kan visa på mönster. Då ändrar man också perspektiv och studerar hur de som gör sina första inträden på fältet söker positionera sig genom att anamma nya teoretiska förhållningssätt. Det blir då frågan om en studie av utbildningsstrategier som bygger på ett transnationellt perspektiv, men kanske bara i begränsad mening på transnationella utbildningsgångar.

I detta paper kommer vi att redovisa resultaten från en studie av samtliga bibliografier från de litteraturvetenskapliga avhandlingar som publicerades mellan 1980 och 2005 på svenska eller något av de västeuropeiska moderna språken. Bibliografiernas mönstring av importerade teoretiska verk (i vid mening) kommer att relateras till de uppgifter som avhandlingarnas förord ger angående utlandsstudier och tacksamhetsskulder till utländska (samt även

svenska) auktoriteter. I dessa mer eller mindre rituella uttryck för faktiska eller symboliska handlednings- och mentorsrelationer kan transnationella anknytningar registreras och jämföras med den sekundärlitteraturprofil som avhandlingens bibliografi uppvisar.

Det rör sig om ett stort material, med närmare 200 000 bibliografiska poster, och även de utländska sekundärkällorna utgör ett digert stoff. Huvudsakligen rör det sig därför om en kvantitativ undersökning, men ett antal av de mest intressanta teoretikerna kommer att studeras för sig: det stora genomslaget för Julia Kristeva i Sverige, det förhållandevis sena utnyttjandet av Michel Foucault inom svensk litteraturvetenskap, samt litteratursociologen Pierre Bourdieus användning som teoribildare kommer att ägnas särskilda analyser.

Metodik, personlighet och forskning

Eva Eliasson
Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Syftet med mitt paper är att redogöra för vilka föreställningar om kunskap och lärande som dominerar vid vårdlärarutbildningen i Stockholm under den andra halvan av 1900-talet. Det gör jag genom att fokusera gruppen av vårdlärarutbildare och använda mig av begreppet kunskapskultur. De lokala föreställningarna analyseras och tolkas i förhållande till statlig styrning samt samhälleliga och lokala maktförhållanden. Främst är studien läroplansteoretisk, men jag har även inspirerats av Kosellecks begrepp erfarenhetsrum och förväntanshorisont samt använt ett genusperspektiv. Studien bygger på arkivmaterial och intervjuer.

Utifrån hur föreställningar i kunskapskulturen förändras och förskjuts har tre perioder konstruerats, 1958–1974, 1975–1978, 1979–1999. Den första perioden kännetecknas av föreställningar om att metodiska kunskaper utifrån systematiska principer är viktiga för läraryrket. I mitten av 1970-talet sker ett tydligt brott, vilket innebär kraftigt förändrade föreställningar i kunskapskulturen. Den lärarstuderande ses nu som ett aktivt subjekt som själv ska ta ansvar för sitt lärande. Det viktigaste för den blivande läraren är att kunna arbeta i grupp, att få insikt om sig själv och att kunna förändras. Under den tredje perioden lever föreställningar om personlighetsutveckling och gruppsamverkan kvar, medan läraren återtar en tydligare ledarroll och värden som flexibilitet och jämlikhet försvagas. Den av staten påbjudna forskningsanknytningen, i och med högskoleanknytningen 1977, innebär att föreställningar om vikten av vetenskaplighet får fäste i kunskapskulturen. Dessa föreställningar utmanar den tidigare så starka kollektiviteten i kunskapskulturen, i och med att det uppstår ett spänningsfält mellan inriktningen mot personlighetsutveckling och forskningsanknytning. De föreställningar och värden som dominerar under den andra perioden, 1975–1978, bidrar till att klassifikation och inramning försvagas i utbildningen som helhet, vilket leder till förändrade maktrelationer mellan vårdlärarutbildare och

medicinska timlärare samt mellan lärarutbildare och lärarstuderande. Maktförskjutningen påverkar såväl innehåll samt arbetsformer vid vårdlärarutbildningen, också under den tredje perioden. Under hela tidsperioden finns exempel på en kvinnlig könskodning av innehåll och arbetsformer, men också det motsatta: ett maskulint könskodat innehåll, vilket kan kopplas till närheten till läkaryrket. Sjuksköterskeyrkets historiska bakgrund med en rekryteringsbas i en borgerlig klass, medför att vårdlärarutbildarna har tillgångar i form av socialt och kulturellt kapital, något som bidrar till inflytande över vårdlärarutbildningens innehåll och utformning.

Förskolans formande i statlig reglering – 70 års gränsarbete

Maria Folke-fichtelius
Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Under det senaste decenniet har den svenska förskolan genomgått stora förändringar när det gäller statlig reglering. Förändringarna ingår som en del av en process där förskolan integreras inom utbildningssystemet. Denna integration har välkomnats av många, inte minst av förskollärarna och deras fackliga organisationer. Men samtidigt har integrationen också varit föremål för diskussion och offentlig debatt. Diskussionen har bland annat handlat om en oro för att förskolans inordning i utbildningssystemet kommer att leda till en "skolifiering" av förskolan, där förskolan förlorar sin särart och sina specifika pedagogiska traditioner. Sammantaget tyder diskussionen på att förskolans integrering i utbildningssystemet innehåller vissa spänningar.

Vari består dessa spänningar? I mitt paper diskuterar jag denna fråga med utgångspunkt i en studie av den historiska framväxten av förskolans statliga reglering, från 1940-talet och framåt, och hur den bidragit till att forma förskolan som institution. Enkelt uttryckt sökte studien svar på följande frågor: a) Hur har den statliga regleringen bidragit till att forma förskolan?, b) Vad har förskolan formats till genom regleringen?, och c) Varför har den formats just på detta vis? Studien utgår från en läroplansteoretisk forskningstradition, med inriktning mot politiskt styrning av utbildning. Analysen har genomförts i form av en textanalys i olika steg.

Vid analysen betraktar jag formuleringsprocessen i samband med den statliga regleringen som en form av gränsarbete, som med hjälp av olika gränsmarkörer klassificerar förskolan och anger vad den kan och ska vara, och hur den ska avgränsas sett i förhållande till andra verksamheter och institutioner som ansvarar för och handhar de yngre barnens tillvaro och uppväxt. Det konkreta resultatet av detta gränsarbete, så långt det kommit idag, är en relativt fast strukturerad kärna i form av en allmän förskola, som ryms inom en heltidsförskola med delvis flexibla gränser. Denna heltidsförskola omges i sin tur av förskoleklassen, familjedaghemmen och de öppna förskolorna, vilka får rollen som buffertzoner i förhållande till familjen, socialtjänsten och skolan.

Med denna konstruktion kan förskolan tillgodose flera olika krav som ställs på den från olika håll, samtidigt som den behåller en egen identitet.

I samband med förskolans inordnande i utbildningssystemet utmanas den tidigare upprättade balansen i denna konstruktion i flera avseenden. De diskussioner som förs om risken med "skolifiering" kan tolkas som ett försök att upprätthålla denna balans. Resultatet av analysen väcker dock frågor om detta är möjligt, om förskolans reglering samtidigt ska anpassas till de striktare gränsstrukturer som regleringen inom skolväsendets är uppbyggd av, och de krav på tydligare gränser som den ställer på förskolan.

Sekundärutbildningen och dess passager

Eva Forsberg
Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Under de senaste decennierna har Gymnasieskolan återkommande varit föremål för utredningar samt förslag till och beslut om genomgripande förändringar. Med utgångspunkt i den senaste utredningen Framtidsvägen - en reformerad gymnaiseskola (SOU 2008:27) och med en titt i backspegeln till den senare hälften av 1900-talet riktas intresset här mot elevers livschanser och inträdes- och examinationskravens funktion i relation till sekundärutbildningen.

Kunskapsbedömningar i form av prov och betyg samt deras bruk beskrivs och analyseras som instrument för differentiering. Därmed bekats centrala läroplansteoretiska frågor som vilka kunskaper och normer som betraktas som värdefulla och vilka elever som får tillgång till vilka studiegångar samt vilka framtida möjligheter dessa öppnar respektive stänger för. Av särskilt intresse är hur kunskapsbedömningar brukas vid entré och exit som redskap för att urskilja och ordna eleverna i skilda kategorier. Sammanfattningsvis är det denna urskiljningsprocess, dess motivering och konsekvenser som fokuseras i detta paper.

Skolpeng och resursfördelning i gymnasieskolan

Håkan Forsberg
Inst. för genus, kultur och historia, Södertörns högskola

Gymnasieskolan har blivit en marknad där skolorna konkurrerar om elevunderlaget. I Sverige 2007 kostade förskoleverksamhet, skolbarnomsorg och vuxenutbildning 252 miljarder kronor, varav gymnasieskolans verksamhet utgjorde drygt 34 miljarder kronor. Detta är svindlande summor som ter sig avlägsna den dagliga undervisningens resurssnåla vardag, likväl utgör dessa pengar grunden för en slags kvasimarknad som gymnasieskolorna tvingas anpassa sig till. I och med 1990-talets skolpolitiska reformer har skolorna fått mer frihet att disponera sina resurser, framför allt de fristående skolorna. I

linje med detta har också den ekonomiska transparensen minskat. I allmänhet har betydelsen av att profilera sina utbildningar blivit allt viktigare i konkurrensen om elevunderlaget och i synnerhet att positionera sig i förhållande till de elever som skolan vill rekrytera. Eleverna har blivit marknadsandelar i och med att skolpengen är inkorporerad i varje enskild elev och utgör därmed den huvudsakliga inkomstkällan för dagens gymnasieskola.

Vad betyder marknadiseringen för gymnasieskolornas utformning av verksamheten? Hur fördelas resurserna när eleverna och intäkterna väl är på plats? Utifrån en organisationsanalytisk ansats undersöks sambandet mellan intäkter och utformning av verksamheten. Ett urval av gymnasieskolor i Stockholms stad jämförs med fokus på skolornas ekonomiska förutsättningar. Fyra organisatoriska faktorer fungerar som utgångspunkt i jämförelsen: lärarkollegiet, elevvårdspersonal, administrativ personal och skolbibliotek.

Resultaten av analyserna indikerar en skillnad mellan hur fristående och kommunala gymnasieskolor disponerar sina resurser. Jämförelsen av resursfördelning indikerar att de kommunala skolorna satsar mer av sina resurser på personal och till exempel skolbibliotek medan de fristående skolorna överlag använder mer begränsade resurser.

Självförverkligandets marknad: ekonomi, genus o media i svensk distans- o korrespondensutb 1900–1975

Håkan Forsell & Orsi Husz
Centrum för urbana och regionala studier, Örebro universitet & Historiska institutionen, Stockholms universitet

Korrespondens- och distansundervisningen fyllde under en stor del av 1900-talet ett tomrum mellan två utbildningssystem: det gamla läroverks- och universitetssystemet under seklets förra del och utbyggandet av grundskolan, tillkomsten av komvux och småhögskolor under den senare delen. Särskilt från mellankrigstiden fram till de statliga utbildningssatsningarna under 1960- och 1970-talet gick moderniseringen av den svenska samhällsekonomin och det svenska kulturlivet före utbildningsinstitutionernas utveckling. Det offentligt organiserade skolväsendet med sina trögrörliga strukturer hängde inte med i de förändrade kraven på flexibilitet och kunskapsanpassning till arbetsmarknaden och kunde än mindre relatera till kulturella strömningar, behov och influenser.

Intresset för korrespondensundervisning i Sverige visade sig såväl i antalet anmälda studenter, i studenternas geografiska spridning som i den ämnesmässiga bredden i utbudet. Mellan 1951 och 1960 beräknades ca 660 000 elever vara anmälda för kurser bland de större brevkursinstituten. Uppgifter i biografier och minnesskrifter ger en bild av hur generationer av svenska politiker, representanter för näringsliv och folkrörelser, författare och kulturarbeta-

re under 1900-talet kompletterade en bristande grundskola med att läsa på distans och prenumerera på brevkurser.

Projektet syfte är att undersöka kulturhistoriska och ekonomiska utvecklingslinjer för "kunskapssamhällets" framväxt genom alternativa bildnings- och utbildningsformer i Sverige under 1900-talet. Den avgränsade uppgiften består i dels i att analysera korrespondens- och distansutbildningars betydelse för moderniseringen av samhällsekonomi och kulturliv, dels att undersöka hur utbildning har skapats till en konsumtionsvara under 1900-talet.

Projektets genomförande sker inom fyra tematiska fält:

1. Utbildning som självförverkligande
2. Utbildningsföretagens marknadsidé och utbildningskonsumenterna
3. Distansutbildningar betydelse för kvinnors inträde och framgångar i arbetslivet och
4. Teknik- och medieutvecklingens betydelse för undervisningsmötet.

På ett mer övergripande plan vill projektet problematisera uppfattningen att den svenska välfärdsmodellen präglades av social ingenjörskonst och rationella offentliga institutioner. Det förväntade resultatet av studien pekar istället på att ett så grundläggande behov i samhället som behovet av adekvat utbildning under en stor del av 1900-talet tillgodosågs av både marknadsstyrda och kooperativa utbildningsinstitut. Kanske kan man i det breda intresset för alternativa utbildningsformer som har funnits i Sverige spåra en lägre värdering av akademisk och teoretisk kunskap till förmån för flexiblare kunskapsmål inriktade på praktiskt kunnande; entreprenörskap och företagande?

Skolan och framtiden: utbildningspolitisk riksdagsdebatt mellan åren 1991–2009.

Anna Forssell
Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Utbildningsväsendet utformas i samspel mellan en rad faktorer, till de övergripande hör kultur och samhälle, tidsanda och skilda politiska uttryck och viljor, men också föreställningar om en framtid, dess krav och möjligheter. Inom ramen för dessa faktorer inbegrips olika tidsbegrepp som en form av gränsmarkörer; ett då, ett nu och en framtid. Dessa tidsbegrepp utgör viktiga inslag i bilden av vad skola är idag och vad den borde bli. Skolan har uppdraget att såväl bevara viktiga kulturella värden, vårt kulturarv och vår historia liksom att forma morgondagens samhällsmedborgare. Skolan förväntas vara både en spegel av samhället och en drivkraft i samhällsutvecklingen. Idén om skolan som plog för samhällsutveckling var stark när folkskolan tog form och

expanderade i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Skolan skulle forma framtidens människor och därigenom det framtida samhället. Vilka bilder och berättelser av framtidens samhälle och skolans roll dominerar idag i den politiska debatten?

Utbildning är en företeelse som per definition är framåtsyftande, med sin konkreta rörelseriktning mot framtiden. Minst hälften av en ungdomskull förväntas fortsätta med högre studier ytterligare ett antal år, efter de tretton år som i Sverige idag är mer eller mindre obligatoriska i barn- och ungdomsskolan (F-12). Det innebär att den sexåring som börjar i skolan idag kommer att lämna den någon gång på 2020-talet. Det är en näst intill omöjlig uppgift att förutse hur det samhället kommer att se ut, när de är dags för dessa ungdomar att ta steget ut i arbetslivet. Trots detta faktum finns en rad konkurrerade berättelser och föreställningar om vart samhället är på väg. En dominerande berättelse bland forskare, politiker och media är att samhället förändras i en allt snabbare takt och att vi snarast måste börja röra oss och anpassa oss till denna framtid och förändringstakt. Det är ett återkommande tema i berättelserna om kunskapssamhället.

I detta paper riktas intresset mot den utbildningspolitiska debatten i Sveriges riksdag under perioden 1991–2009 och hur bilder och berättelser av framtidens samhälle framställs i debatten, i en tid av förändrade krav som kunskapssamhällets och globaliseringens utmaningar utgör. Att styra i namn av "framtid" torde vara en viktig del i den offentliga retoriken kring modernismens skola av efterkrigsmodell. Det är inte enbart en nationell företeelse utan återfinns i det globala talandet om skolan inom t.ex. OECD, EU och Världsbanken. Här uttrycks också föreställningar och idéer, förhoppningar och visioner om framtidens samhälle och morgondagens skola, och vilka krav och förväntningar olika aktörer ställer på utbildning. En central fråga är om den här typen av analyser av samhällsförändring och framtidens samhälle påverkar utbildnings politiken och i så fall hur?

Journalistutbildningens dilemma - praktik eller teori

Elin Gardeström
Institutionen för kultur och kommunikation, Södertörns högskola

Journalistutbildningen blev först genom högskolereformen 1977 en del av universiteten, en anslutning som försenades av ett segt motstånd från såväl pressens organisationer som från de fristående utbildningar som bedrevs i Stockholm och i Göteborg. Det berättas att rektorn Lars Furhoff därefter ordnade så att det överst på brevpapper och kuvert stod Journalisthögskolan med stor stil medan Stockholms universitet förekom ytterst litet och diskret nedanför. I mitt avhandlingsarbete om journalistutbildningens formering åren 1944–1968 är relationerna mellan pressens praktiska utbildningstradition och universitetens utbildningsideal en central del.

Den akademiska världen var redan på 1940-talet intresserade av att utbilda journalister inom ramen för en fil kand. En i första hand teoretisk utbildningstradition riktade till samhällets elit mötte dock ett motstånd från en stark presstradition där den medfödda talangen och praktiskt arbete som volontär belönades framför formell utbildning. Mötet kan betecknas som en kulturkrock eller som en kamp mellan två fält som båda har sannings- och verklighetsbeskrivningar som mål men som har totalt olika praktiker, traditioner och legitimeringsgrunder. Tilläggas ska att det fanns andra yttre faktorer som gjorde just denna yrkesutbildning problematisk, till exempel systemet med en partipress, skillnaden mellan stad och land samt pressens traditionella roll i en demokrati som spridare och försvarare av det fria ordet. På ett övergripande plan handlade mycket av de segdragna diskussionerna om svårigheten att formera en utbildning för en yrkesgrupp som ska hantera det "fria ord" som så många vill styra. Under min undersökningsperiod utreds utbildningen av journalister sex gånger och mitt paper behandlar den sista utredningsinsatsen av Lars Furhoff 1966 och den diskussion som förekom om att ansluta utbildningen till universiteten. I fokus är frågor om vem som anses vara lämplig som journalist och hur utbildningen ska vara utformad. I den utbildning som startade 1959 kom en praktisk utbildningstradition att inrättas sida vid sida med undervisning i teoretiska ämnen av inlånade lärare från universiteten. Efter förstatligandet 1962 blev det tydligt att det var två parallella utbildningssystem som lades sida vid sida Det fanns två typer av lärare och två linjer. Så småningom förändrades detta och Lars Furhoff kom som utredare att förorda en total integration mellan praktiska och teoretiska ämnen efter de erfarenheter som hade vunnits vid utbildningarna.

Många kallade, få utvalda. Prosoprografiska studier över konstelever och konstnärer 1938–2008

Martin Gustavsson & Mikael Börjesson
Ekonomisk-historiska institutionen, Stockholms universitet & Institutionen för utbildning, kultur och medier, Uppsala universitet

Vilka ärvda och förvärvade tillgångar har de individer som lyckas ta sig hela vägen till de mest svårtillgängliga delarna av utbildningsområdet och arbetsmarknaden? I det mångvetenskapliga projektet Konsten att lyckas som konstnär. Socialt ursprung, utbildning och karriär 1945–2007 studeras dessa frågor med elitskolor på konstens område och prominenta positioner i konstfältet som exempel. Vi undersöker dels rekryteringen av elever till Kungliga Konsthögskolan (KKH) och dels rekryteringen av konstnärer till ledande positioner i konstfältet. Hur ser relationerna mellan den dominerande konsthögskolan och de dominerande positionerna i konstfältet ut? Har betydelsen av en konstnärlig examen ökat under efterkrigstiden? Har konstmarknadens

expansion bidragit till en socialt breddad rekrytering? Vi visar att de empiriska banden mellan skolan och den konstnärliga arbetsmarknaden är mycket starka. Avslutningsvis argumenterar vi också för att utbildningssociologin (om konstskolans värld) berikas i mötet med konstsociologin (om kulturarbetets värld). Konferensbidraget fokuserar metod- och undersökningsdesignfrågor och vi hävdar vikten av att nyttja kollektivbiografisk metod i utbildnings- och kulturhistoriska studier.

Ældre og nyere læse- og skrivkyndighedsforskning i Norden: forskellige perspektiver

Loftur Guttormsson
Faculty of education, Haskoli islands

Indledningsvis vil jeg gøre opmærksom på de konsekvenser, det har haft for historisk forskning af læse- og skrivekyndighedens udvikling i Norden under 1600- og 1700-tallet, at ordentlig skolegang for børn blev indledt på meget forskellige tidspunkter i de enkelte lande. Dette skete for Danmarks og Norges vedkommende omkring 1740, hvorimod skolepligt blev først indledt ét århundrede senere i Sverige og Finland og på Island først i 1900-tallets begyndelse.

Da historisk læsekyndigehedsforskning for alvor kom i gang i 1960/1970erne, havde omtalte forskelle mellem de enkelte lande tendens til at paavirke selve problemstillingen saavel som afgrænsningen af forskningsobjekt og valg af relevant kildemateriale. Dette førte til, at på den ene side blev forskningen (i Danmark/Norge) skolehistorisk og pedagogisk centreret, paa den anden side (i Sverige/Finland) baseredes den i højere grad på den kirkelige kontrols efterladenskaber, især husförhörslängder og sjæleregistre, samt faktiske kulturelle forhold i pågældende periode. På grundlag af disse forskellige tilnærminger (approaches) havde man i begyndelsen af 1980erne tendens til at understrege forskellene, mellem de to grupper af lande, i graden af faktisk læsekyndighed sådan som denne tegnede sig i slutningen af 1700-tallet. Men i løbet af de sidste 10–15 år er omtalte forskningsresultater blevet genstand for en radikal revision, især fra dansk og norsk side (jfr. Charlotte Appel og Jostein Fet). Denne revision bygger hovedsagelig på et realhistorisk-orienteret læse- og skriftbegeb, som betoner de socio-økonomiske og kulturelle processers betydning snarere end betydningen af en organiseret skolegang.

Afslutningsvis vil de nyere forskningsresultater blive vurderet bl. a. i lyset af den kendskab, man har fået om skrivekyndighedens status og udbredelse i Norden i 1800-tallets første halvdel.

The Principles of Instruction are the Grounds of Our Knowledge: Al-Farabi's (d. 950) Philosophical and al-Ghazali's (d. 1111) Spiritual Approaches to Learning

Sebastian Günther
Seminar für arabistik/islamwissenschaft, University of Göttingen

This paper explores the educational concepts advocated by two of the most influential medieval Muslim thinkers: the tenth century philosopher and logician Abu- Nas.r al-Fa-ra-bi-, and the eleventh century theologian, mystic, and religious reformer Abu- H.a-mid al-Ghaza-li-. It hopes to make a contribution to increasing our understanding of the educational foundations of a "learning society" as represented by Muslim civilization during the ninth to the eleventh centuries C.E.

In establishing a catalogue of data drawn from a variety of writings by al-Fa-ra-bi- and al-Ghaza-li-, this paper helps reveal some of the richness, sophistication, and diversity of scholarly discussion in Islam on educational theory and practice. It shows that the theoretical considerations of al-Fa-ra-bi- and al-Ghaza-li- displayed a great desire for practical wisdom about learning and teaching, along with care for the ethical, moral, and emotional values of education, logic and reasoning, and spirituality.

The paper concludes with an examination of the similarities and differences between the educational philosophies offered by these two sages, and ponders the extent to which their pedagogical ideas hold significance for us today.

Jenny Berglund, Göran Larsson & Ulf P. Lundgren (red.), *Att söka kunskap, islamisk utbildning och pedagogik i historia och nutid* (Liber: Stockholm 2010).

Kungliga Konsthögskolan och modernismen

Maria Görts
Akademin humanoria och medier, Högskolan Dalarna

1938 fick Kungliga Konsthögskolan nya stadgar som i princip kom att gälla till dess att utbildningen inlemmades i högskolan 1977. Jämfört med övrig utbildning måste det ses som extraordinärt att under så lång tid ha ett och samma ramverk men det förklaras av den relativa frihet som där stadfästes. De förändringar som gjordes i förhållande till tidigare stadgar var inte lätt vunna. Arbetet med stadgarna pågick under hela 1920- och i princip hela 1930-talet och en analys av den långa arbetsprocessen ger en god inblick i de olika motsättningar som fanns. Min presentation kommer att fokusera på dessa konflikter och vad de vittnar om samt vilka de manifesta förändringarna var i utbildningen. På en analysnivå handlar det om de enskilda aktörerna men dessa representerar olika förhållningssätt som kan kopplas till moder-

nismens genombrott i konstlivet och till statligt engagemang både i utbildningsfrågor och också i kulturpolitik. I slutändan handlar det om hur värderingar och synsätt institutionaliseras i en utbildningspraktik. I min presentation kommer jag att ge exempel på hur denna praktik utvecklats över tid. Mitt exempel är hur utbildningen i monumentalmåleri blir en viktig del i reformeringen av skolan för att slutligen, då nya postmoderna värderingar etablerats, helt enkelt upphöra.

Folkskolläraren och hembygden

Anna Götlind
Akademien för humaniora och medier, Högskolan Dalarna

I ett kommande projekt är avsikten att undersöka två folkskollärares intresse för och arbete med hembygdsfrågor, och eventuella kopplingar när det gällde detta till de två organisationer som de var aktiva i. Vilka var de två lärarnas ideologiska utgångspunkter – i folkskollärarfrågor och i lokala kulturfrågor?

Per Johannes (1896–1982), var född i Rönnäs i Leksand. I mitten av 1920-talet var han folkskollärare i Gärde skola i Leksand. I slutet av 1920-talet flyttade han till Uppsala, där han verkade som folkskollärare resten av sitt yrkesverksamma liv. Kontakten med Leksand upphörde dock inte – tvärtom. På 1940-talet köpte han en sommarbostad i Leksand, och han kom under hela sitt liv att vara mycket aktiv i Leksands kulturliv. Han engagerade sig i allt som hade med hembygden att göra: skrev artiklar om hembygdens historia och dess kulturpersonligheter, ett bygdespel, dikter och tillfällighetsvers, var majstångstalare, kyrkbåtsambassadör, skådespelare i Himlaspelet och tog i mitten av 1930-talet initiativ till en film om Leksand: "Hembygdens poesi och prosa". Men Per Johannes skrev också artiklar i Folkskollärarnas tidning, i vilka han bl.a. argumenterade mot att folkskollärarinnornas löner skulle jämställas med folkskollärarnas. En koppling fanns här till hans engagemang i Svenska familjevärnet, grundat 1941, som han var en av initiativtagare till. Denna organisation hade som mål att öka nativiteten i Sverige, och Per Johannes menade att detta skulle ske genom att "återupprätta kvinnas storhet som maka och moder".

Per Johannes kollega i Gärde skola i mitten av 1920-talet hette Walfrid Domar (1899–1986), och han var född i Söderby i Uppland. Som folkskollärare kom han att verka i Leksand endast ett par år, och 1927 flyttade han till Uppsala, där han först arbetade som folkskollärare, senare som övningslärare på seminariet. I likhet med Per Johannes skaffade han sig 1938 en egen sommarbostad i Leksand och kom också han att bli en lokal kulturpersonlighet, dock i betydligt mindre skala än Per Johannes. Walfrid Domar var engagerad i organisationen Svenska Folkskolans Vänner, som hade bildats 1883 och som verkade för att stärka kristendomsundervisningens ställning i skolan. Domar

var under mellankrigstiden (oklart mellan vilka år) verksam som "byråföreståndare" för organisationens lokalavdelning i Uppsala.

De två lärarna höll tät kontakt med varandra livet ut och kom säkert att inspirera varandra i många frågor. Båda två bytte till exempel som folkskollärare namn: Per Johannes hette från början Lerbergs Johannes och Walfrid Domars hette från början Johansson, men han valde istället ett namn som anspelade på den fornnordiska historien. Båda gav också sina barn typiskt fornnordiska namn.

Det källmaterial jag avser att arbeta med är bl.a. den stora mängd texter som Per Johannes lämnade efter sig. Efter Walfrid Domar finns bevarat ett par majstångstal, liksom en rad dikter, sånger och betraktelser, inte minst över hembygden.

Helsingfors universitets agrikultur-forstvetenskapliga fakultet och akademisering av högre lantbruks- och skogsundervisningen i Finland före år 1939

Tero Halonen
Historiska institutionen, Helsingfors universitet

Denna presentation behandlar hur forskningen och den högre lantbruks- och skogsundervisningen akademiserades i Finland, dvs. flyttades till Helsingfors universitetet i slutet av 1800-talet. Presentationen omfattar tidsperioden fram till år 1939 då dessa vetenskaper och Agrikultur-forstvetenskapliga fakulteten hade uppnått en etablerad ställning inom Helsingfors universitet.

År 1896 fattades beslut om att inrätta de första professurerna i lantbruksvetenskaper och i framtiden flytta den högre lantbruksundervisningen och forskningen i lantbruksvetenskaper till Kejserliga Alexanders-Universitetet i Helsingfors. I slutet av 1800-talet medförde industrialiseringen och den internationella konkurrensen ökade krav på att yrkesutbildningen inom jord- och skogsbruket skulle förnyas och göras mera vetenskaplig. Samtidigt flyttades i många europeiska länder utbildningen av agronomer och forstmästare till universiteten eller till självständiga högskolor.

Agronomutbildningen startade år 1907 och forstmästarutbildningen som organiserats enligt mellaneuropeiska förebilder inleddes år 1908. Agrikultur-forstvetenskapliga fakultets ställning inom Universitetet var till en början svag eftersom dess nya discipliner tävlade med Universitetets traditionella discipliner om resurserna. Uppfattningen om hur ett bildningsuniversitet skulle se ut gjorde att många ansåg att Universitetet i första hand skulle lära ut de traditionella professionerna och teoretisk kunskap framom praktiska färdigheter. Därför fakultetets placering i anknytning till Universitetet ansågs länge vara en tillfällig lösning och man diskuterade länge grundandet av en lantbrukshögskola.

Diskussionen om den högre lantbruks- och skogsundervisningen har kretsat runt problematiken mellan teori och praktik: man har begrundat förhållandet mellan teoretisk och praktisk undervisning i agronom- och forstmästarutbildningen, det vill säga huruvida den teoretiska universitetsundervisningen kan lära de kommande agronomerna och forstmästarna tillräckligt mycket praktiska färdigheter eller om den teoretiska undervisningen gör dem främmande för arbetslivets praktiska frågor.

Det "problematiserede barn"

Bjørn Hamre
Institut for læring, Danmarks pædagogiske universitet, Aarhus universitet

Genstandsfeltet er normalitetsforestillinger i forhold til barnet med afvigelse set gennem journaler. Journalen iagttages og analyseres som en bestemt form for henvisningspraktik, der problematiserer barnet og ekskluderer det til specialundervisning.

Der udvælges journaler fra 3-4 historiske perioder, og der foretages efterfølgende en dokumentanalyse af journalerne med diskursanalysen som metodisk tilgang. Efter dokumentanalysen introduceres afslutningsvis et professionsniveau, der perspektiverer analysen med en vurdering af, hvordan journalmaterialet repræsenterer en særlig vidensform i praksis. Dette gøres gennem overvejelser over teori/praksis-forholdet og vurderinger af, hvordan børnebeskrivelser i journalerne kan være legitimerende og ledende for opstilling af handlemuligheder for specialpædagogisk praksis.

Teoretisk arbejdes med tre analyseniveauer: et der relaterer analysen til aktuelle specialpædagogiske teorier og dilemmaer, et andet, der analyserer normalitetsvurderingerne ud fra teorier om afvigelsessociologi, uddannelsesforskning og handicapforskning. Det tredje niveau vil med udgangspunkt i poststrukturalismen etablere et videnskabsteoretisk afsæt og danne en metateoretisk position som grundlag for at analysere, hvordan journalen indgår som del af samfundets normalitetsforestillinger og leder en leder en institutionel og professionel praktik, der får betydning for specialpædagogisk praksis.

Carin Ulin – barnpsykolog och förskolepionjär. Om hennes pedagogiska institut 1934–1961

Ann-katrin Hatje
Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet

I den svenska förskolans historia har inte barnpsykologen och förskolepionjärern Carin Ulin (1886–1971) uppmärksammats på det sätt som till exempel Alva Myrdal och systrarna Moberg från Norrköping. Ändå var hon den av de

svenska förskolepionjärerna som i sin verksamhet, både ifråga om barnobservationer och i utbildningen av förskollärarinnor hade det tydligaste och mest uttalade vetenskapliga förhållningssättet. När hon med stöd av Södra KFUK i Stockholm kunde öppna det Pedagogiska institutet 1934 skedde detta med utgångspunkt i hennes ambition att praktisk omsätta sina utvecklingspsykologiska kunskaper. Dessa hade hon främst förvärvat genom studier utomlands.

Min avsikt är att genom Carin Ulin spegla förutsättningar för det Pedagogiska institutets tillkomst och utveckling. Dessa förutsättningar är följande:

- den vetenskapliga
- den ekonomiska
- den organisatoriska

Ulin utgick från en psykologisk riktning som inte hade någon större förankring i Sverige under mellankrigstiden. Hennes akademiska utanförskap blev dock ett incitament till att ta saken i egna händer och att starta ett eget institut, där både teori och praktik varvades.

Den ekonomiska och den organisatoriska sidan går in i varandra och handlar i hög grad om Södra KFUKs huvudmannaskap för det Pedagogiska institutet. Förhållandet mellan dessa två blev ansträngt främst till följd av ekonomiska svårigheter och bristande lokaler. Under pionjär- och uppbyggnadsfasen gick dessa svårigheter lättare att övervinna, men med tiden kom det Pedagogiska institutet allt mer att betraktades som något av en "gökunge" från Södra KFUK:s sida. Frågan om inkomstkällor är därför viktig att undersöka, allt från de offer som gjordes från Södra KFUKs medlemmar till bidrag från Stockholms stad och staten. De senare bidragen blev allt viktigare och ökade också i betydelse och omfattning, vilket pekar framåt mot samhällets övertagande av förskolan och förskoleutbildningen.

För övrigt ska förhållandet till det andra förskoleseminariet i Stockholm, Alva Myrdals Socialpedagogiska seminarium, grundat 1936, belysas. Slutpunkten sätts vid 1961, då förskoleseminarierna förstatligades.

Yrkesskolereformen 1918 - en bakgrund

Anders Hedman
Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

Genom 1918 års skolreform inrättades ett statligt system för den lägre yrkesundervisningen. Efter den obligatoriska skolan skulle elever därigenom få en utbildning för framtida positioner i den manuella arbetsdelningen, i verkstäder, fabriker,kontor och hemmen. I detta paper behandlar jag det omfattande utredningsarbete som ledde fram till etableringen av yrkesutbildningen som en del av det svenska skolsysytemet.

Yrkesutbildningen tillkom inte i ett samhälleligt vacuum utan var i högsta grad ett barn av sin tid. Under slutet av 1800-talet omvandlades det svenska samhället i grunden, allteftersom kapitalistiska principer slog igenom på produktionens område. Produktionen rationaliserades, specialiserades och mekaniserades. Relationerna mellan arbetsgivare och arbetare förändrades genom att äldre patriarkala förhållanden ersattes av mer opersonliga. Ett problem som slog igenom på många områden handlade om hur denna nya sociala ooch ekonomiska ordning skulle kunna tryggas. Utbildning fick i detta sammanhang en nyckelroll.

Min förståelse för ralationen mellan skola och samhälle är inspirerad av olika reproduktionsteorier, enligt vilka utbildningens samhälleliga funktion är att på olika sätt återskapa en given samhällsordning. Men eftersomsamhället under denna tid i grunden omvandlades, menar jag att det inte var fråga om en enkel reproduktion; det handlade snarare om att upprätta en ny reproduktiv ordning. Många var de grupper som hade intressen investerade i yrkesutbildningsfrågan. Hantverkarna var en sådan grupp. De brukar med fog ses som förlorarna i den indusrtikapitalistiska utvecklingen eftersom det traditionella småskaliga hantverket hade svårt att hävda sig i den rationella storskaliga industriproduktionen. Hantverksutövningen var därför hotad, samtidigt som skråväsendets lärlingssystem alltmer spelat ut sin roll

En annan mäktig grupp var industrins företrädare. Industrikapitalismens utveckling gjorde att arbetsprocessen förändrades och arbetet fick en helt ny innebörd. Arbetarna underordnades produktionsmedlen och ansvaret för produktionens planering, kontinuitet och effektivitet flyttades allt mer över till andra kategorier av tjänstemän. På så sätt separerades intellektuella arbetsuppgifter både i tid och rum. På arbetarna ställdes därmed nya kvalifikationskrav, hävdades det.

De svenska aktörerna och debatten var också influerade av den samtida vetenskapliga och pedagogiska debatten.

Learning on-the-job or in school? Artisans, ideals and institutions in Sweden c. 1890–1970

Sandra Hellstrand
Ekonomisk-historiska institutionen, Stockholms universitet

To be productive, in any occupation, has always required knowledge and skills and at least since the 19th century people have been debating where and how those skills are best acquired. Many of the institutions surrounding Swedish vocational training has changed since then, creating new influences on the way would-be members of an occupation learn their skills. The institutional changes might have been either in congruence or conflict with the learning ideals held by the practitioners in various sectors and occupations -

groups that can be viewed as actors within the changing institutional framework for learning. A perspective that might add some nuances to the reasonably well-described general development of vocational schooling and bring to light the complementary learning in the workplace. This paper presents a research plan for a study of the perceived needs for learning within the artisanal sector of the economy in Sweden, with the main emphasis on the relation between learning on-the-job and school-based education in initial vocational training, i.e. training aimed at providing young people with skills for working life. The study will consist of two parts. The first part covers the discussions concerning vocational learning in Sveriges Hantverksorganisation, illustrating commonalities within the whole handicraft sector. The second complements this with a case study of how the reproduction of the skill base (that is, vocational learning) changed among bookbinders, contributing knowledge of how a specific occupation with an origin in the old guild system coped with a changing economy and a changing institutional environment for learning. An additional case study of another artisanal occupation will most likely also be carried out. The research will be put in the context of the international comparative debate on national models of vocational training and the persistence or dissolution of apprenticeship as well as the broader theoretical question of the relationship between actors and institutions.

Hantverksskicklighet och kreativitet

Annelie Holmberg
Konstvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet

I avhandlingen Hantverksskicklighet och kreativitet – kontinuitet och förändring i en lokal textillärarutbildning 1955–2001 behandlas den textila ämnesutbildningen vid textillärarutbildningen i Uppsala, med ämnen som broderi, garnteknik, sömnad och vävning. Studien baseras på centrala styrdokument och lokala arkivdata, intervjuer med nio lärarutbildare samt analys av textila föremål/examensarbeten. Praktisk kunskap står i fokus och handling, fackkunskap och reflektion urskiljs som viktiga dimensioner i den textila hantverksundervisningen.

Fram till 1961 är utbildningen en del av den privata Fackskolan för huslig ekonomi och när studien avslutas har den blivit en del av en hushållsvetenskaplig institution inom Uppsala universitet. Centrala direktiv styrde de omfattande strukturella förändringarna.

Införlivandet i universitetet innebar att de textila hantverksämnenas kärna av handling och huslig historia ställdes mot akademiska ämnen. En ambivalens om och hur ämnena måste förändras fanns såväl bland lärarutbildare som inom ledningen. Utbildningen i Uppsala har bevarat hantverksskicklighet som en grundläggande färdighet för textillärare under hela perioden. Hantverksskicklighet var ett bärande värde som dominerade fram till 1988, men som

fortsatte vara viktigt till år 2001. Hit hör föreställningar om noggrannhet, som präglat lärares och studerandes handlingar.

Avhandlingens resultat presenteras i detta paper genom bilder av de föremål som studerats, föremålen berättar om vilken undervisning som bedrivits och hur studenterna realiserat denna. Vilka produkter som producerats, val av teknik och utförandets kvalitet berättar om vilka kunskaper som ansetts viktiga för en textillärare under den undersökta tidsperioden. Vid inledningen av tidsperioden utbildades textillärare för en undervisning där flickor skulle skolades för hemmet och livet. Byte av läroplaner och nya reformer har avlöst varandra vilket lett fram till att slöjden vid avslutningen av tidsperioden 1955–2001 utvecklats till ett ämne där kreativitet och processtänkande är det centrala för de flickor och pojkar som undervisas. Textillärarens förväntade kunskaper har radikalt förändrats samtidigt som såväl föremål som dokument och intervjuer visar att centrala värden som hantverksskicklighet och kvinnlighet består. Den handlingsburna kunskapen inom ämnesutbildningen har för de studenter som utbildas inneburit en förändrad handlingsberedskap i läraryrket.

Från hantverk till vetenskap: skolan som arena för kunskapsbildning i teknik 1828–2007

Magnus Hultén
Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet

Tekniken fanns närvarande som ett delområde i de första läroböckerna i naturkunnighet skrivna för folkutbildningen. Schlez motiverade i sin lärobok denna kunskap med att "Det är knappt begripligt, huru en i öfrigt klok menniska kan hela sin lefnad dricka ur ett glas, se genom fönsterrutorna, betrakta sig i spegeln och sätta glasögonen på sin näsa, utan att ens fråga, hvaraf och huru glaset göres." (Schlez 1846; 210). Men kunskapen om "technologin" kom mot slutet av 1800-talet att utdefinieras från naturvetenskapen i folkskolan. Det innebar inte att teknikinnehållet i ämnet försvann, men dess status som kunskapsområde minskade. Under en lång tid reducerades teknikens roll till att vara en underordnad del av naturvetenskapen: som tillämpning, illustration av principer, samhällsvision mm. Under den andra halvan av 1900-talet stärktes dock dess status som eget ämne och med 1994 års läroplan blev det ett eget ämne med egen vetenskaplig status, "an epistemology of ones own" (Lövheim 2009).

I denna artikel studeras teknikinnehållet i folkskola och grundskola dels genom teknikinnehållet i de naturvetenskapliga ämnena i skolan, dels genom tekniken väg mot att bli ett eget ämne. Det mer principiella förhållandet som studeras är skolan som arena för kunskap, närmare bestämt vilka typer av kunskaper som ges plats i skolan och vilka orsaker som kan finnas till detta. Att välja både naturvetenskap och teknik ger en bra belysning av skolkun-

skapens relation till akademin eftersom naturvetenskapen har en stark sådan relation medan tekniken har haft en svag relation (Layton 1994; Herschbach 1996). De har dessutom båda en lång historia av närvaro i folkutbildningen och slutligen en nära relation till varandra.

Läraryrkets förändring

Elisabeth Hultqvist
Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Aldrig förr har skola och utbildning betytt så mycket och aldrig förr har lärare och skolfolk fått så lite erkännande och respekt. Aldrig heller har utbildningsinstitutionerna varit så stora och komplexa och aldrig heller har deras legitimitet ifrågasatts (som exempelvis lärarutbildningen). I den gamla skolan (läs: urvalsskolan) åtnjöt läraren respekt för sitt kunnande men också såsom företrädare för de religiösa värdena. Efter krigsslutet ersattes religionen av demokratiska och förnuftsmässiga principer. Dessa så kallade extrasociala värden eller principer stod över klasser, grupper och särintressen och vägledde lärarnas i deras samhälleliga uppdrag att fostra eleverna till dugliga medborgare. Skolans uppgift var inte reproducera i enlighet med traditionen, utan att med hjälp av en kår av professionella socialisera eleverna till "fria" och självständiga subjekt. Dessa värden utgjorde vad den franske sociologen François Dubet kallar ett institutionellt program, ett slags institutionernas magi (Dubet, 2002). Nu har, med Webers uttryck, förtrollningen släppt och läraryrkets auktoritet och respekt grundar sig inte längre på värden som religion, vetenskap och kultur. Lärarnas möjligheter att möta och motivera elever förutsätter idag ett personligt engagemang.

Under de senaste decennierna har flera genomgripande reformer förändrat förutsättningarna för läraryrket. Utvecklingen mot En skola/Gymnasieskola för alla har ställt lärarna inför alltmer heterogena klasser. Uppgiften att värna jämlikheten och samtidigt välja ut och premiera "de bästa" betyder att demokrati och meritokrati ryms i en och samma skola. Liberalisering och marknadisering, (fria skolvalet) med starkare betoning på individen och elevens (alt. kundens) rättigheter samtidigt med utbildningens ökade betydelse, och därmed betygens och examens alltmer urgröpta värden, har å ena sidan skapat starkare och mer marknadsmedvetna elever och föräldrar å den andra ställt större krav på skola och lärare att uppvisa resultat.

I en pågående studie om läraryrkets förändring riktas intresset främst mot skolans socialiserande uppdrag. Vad betyder dessa förändringar för det socialiserande uppdraget? Om möjligheterna att möta dagens elever förutsätter ett personligt engagemang, vilka värden ligger då till grund för detta möte? En följdfråga; vilken legitimitet har läroplanernas värdegrund? I de återkommande samtal jag fört med högstadie- och gymnasielärare som länge varit yrkesverksamma (20 – 30 år) framstår lärarnas personliga, näst intill privata, enga-

gemang som den viktigaste förändringen, men också det ökande inslaget av fostran. "Det är som om vi ägnar oss mindre åt ämnet och mer åt att fostra," som en av lärarna uttryckte det. Vad betyder denna förskjutning när den politiska diskursen går mot en kunskaps- och ämnesfokuserad skola? Och vad blir konsekvensen av dessa förändringar när den enskilda skolans ställning alltmer bestäms av resultat och utvärderingar?

Är ungdomsarbetslösheten utbildningsväsendets fel?

Peter Håkansson
Ekonomisk-historiska institutionen, Lunds universitet

Traditionellt finns det två dominerande förklaringsmodeller då ungdomsarbetslösheten ska förklaras. Den första och den dominerande modellen bland nationalekonomer hävdar att ungdomarnas marginalproduktivitet är lägre än minimilönen. Av den anledningen blir ungdomar med låg marginalproduktivitet inte anställda. Den andra förklaringsmodellen hävdar att ungdomsarbetslösheten beror på marknadsmisslyckanden i den meningen att utbildningsväsendet inte lyckas utbilda ungdomar till det som efterfrågas av arbetsmarknaden. Det finns således en bristande anpassning och kommunikation mellan utbud och efterfrågan.

Dessa båda skolor utgår dock från att det finns perfekt information och fullständig rationalitet på arbetsmarknaden när det gäller förmedlingen av arbete, dvs. de förutsättningar som krävs för perfekt konkurrens. Om så skulle vara fallet skulle arbetsgivaren ha perfekt information om den arbetssökandes marginalproduktivitet alternativt perfekt information om vilka kunskaper den arbetssökande tillförskansat sig under sin utbildningstid (alternativt inte tillförskansat sig). Ett alternativt, institutionellt perspektiv utgår från att det finns begränsad information och rationalitet. Om så är fallet kommer informella nätverk att ha stor betydelse för förmedlingen av anställningar och det finns mycket som pekar på att det är så. Som exempel kan nämnas AMV:s undersökningar av hur arbete förmedlas, där en stor del av anställningarna förmedlas via vänner, bekanta och andra typer av nätverk.

Inom den nya institutionella ekonomin framhålls vikten av socialt kapital och informella institutioner. Robert Putnam skiljer på överbryggande nätverk (bridging) och anknytande nätverk (bonding). De överbryggande nätverken ses som inkluderande och innehåller personer med olika ålder, kön, etnicitet, socioekonomisk klass, religion etc., medan det anknytande nätverket är exkluderande och homogent. Särskilt de överbryggande nätverken har stor betydelse vid förmedling av arbetstillfällen.

Detta paper undersöker de två dominerande förklaringsmodellerna vad gäller ungdomsarbetslösheten och skissar en alternativ förklaringsmodell som utgår från ny institutionell ekonomi och socialt kapital.

Tidigmodern utbildning speglad på teaterscenen

Kent Hägglund
Utep, Stockholms universitet

När hovmannen Jaques i William Shakespeares (1564–1616) pjäs "As You Like it" (ca 1599) talar om mannens sju åldrar, beskriver han den andra så här:

> Then the whining schoolboy with his satchel
> And morning face, creeping like snail
> Unwillingly to school ...
> (akt 2, scen 7)

Under Edward VI: s regeringstid 1547–1553 hade omfattande protestantiska reformer genomförts. Mycket av rikedomarna som drogs in från kyrkan till kronan investerades i latinskolor i Englands städer.

Innan William Shakespeare och andra pojkar fick börja i latinskolan gick de i småskolan. Där gick även flickor – könen behandlades i stort sett lika upp till sjuårsåldern. Eleverna lärde sig läsa på en "horn book", en träskiva med handtag. På den var klistrat ett pappersark med alfabetets stora och små bokstäver samt Fader Vår. Undervisningen i latinskolan var avgiftsfri. Alla familjer hade dock inte råd att avvara barnens arbetskraft. De flesta unga sattes i lära inom något hantverk, fick anställning som tjänare eller började arbeta inom föräldrarnas verksamhet. Inom adeln var det i stället vanligt att barn från sjuårs-åldern sändes bort till andra familjer för att få sin fostran och utbildning där. Det var ett sätt att skapa allianser. Föreliggande paper diskuterar hur tidigmodern utbildning speglades på teaterscenen.

Hermods och NKI: lokala alternativ till högre utbildning

Ann-kristin Högman
Avdelningen för politiska och historiska studier, Karlstads universitet

Vid 1940-talets början utestängdes fortfarande många ungdomar från högre utbildning av ekonomiska skäl och barn från mindre bemedlade och obemedlade hem fortsatte att vara starkt underrepresenterade. Denna tid innebar emellertid inledningen på en ökad demokratisering av utbildningsväsendet. Diskussionen angående medborgarnas rätt och möjligheter till utbildning tog fart ordentligt och statliga skolutredningar kom att behandla den regionala och sociala snedrekryteringen. Vid denna tid tillkom även en ny typ av utbildning, korrespondensrealskolor, där avsikten var att öka möjligheterna för ungdomar i glesbygd att få tillgång till realskolutbildning på eller i närheten av hemorten.

I samband med det ökade intresset för demokratiseringen av skolväsendet vid 1940-talets början uppträdde debattörer, som diskuterade korrespondensinstitutens verksamhet, allt oftare på den offentliga arenan. Jämlikhetsargumenten dominerade och då betonades främst behovet av en utjämning av skillnaderna mellan land och stad. Även effektivitetsskäl lyftes fram. En effektiv utbildning på hög nivå var viktig för Sverige, för att vårt lilla land skulle kunna klara sig väl i den internationella konkurrensen. Ytterligare ett argument var att landsbygden normalt inte kunde dra nytta av den utbildning som barnen fick eftersom de ofta lämnade landsbygden efter det att de tagit sina examina.

I föreliggande artikel diskuteras den roll som dessa skolor, vilka drevs av de två stora korrespondensinstituten Hermods och NKI, kom att spela i breddningen av den geografiska och sociala rekryteringen till studier på realskolenivå under 1940-talet samt den betydelse eleverna tillskrev dessa skolor.

De flesta av de före detta eleverna vid korrespondensrealskolorna betonar betydelsen av att utbildningen fanns på plats. Ekonomiska och rumsliga räckhåll utgjorde viktiga argument varför man valde att läsa vidare. Även vikten av det mentala räckhållet kommer fram i intervjuerna. Då skolan kom till eleverna fick den en annan innebörd. Den sågs mer som en skola för alla i jämförelse med den statliga realskolan som inte riktigt låg inom familjernas verklighetssfär. För de flesta av informanterna kom korrespondensstudierna att utgöra ett brott med den äldre generationens kunskapstradition, att inte fortsätta att gå längs upptrampade stigar.

Hur väl lyckades då instituten med att nå ut till barn från bredare samhällslager? Det kan konstateras att de hade sin avgjort största framgång bland barn till jordbrukare. Andelen arbetarbarn var inte lika hög men det kanske inte var så märkligt med tanke på att skolorna främst etablerades i glesbygdsområden. Där torde de kommunala mellanskolorna ha lyckats bättre i sin rekrytering.

Folkskolläraren som samhällsentreprenör

Ann-kristin Högman
Avdelningen för politiska och historiska studier, Karlstads universitet

Vid sekelskiftet 1900 framställdes folkskollärarna som en grupp vilken genom sin relativt höga bildningsnivå och sina samhällsuppdrag snabbt kommit att flytta fram sin position i samhället. De var ofta drivande i politiken, det religiösa livet, föreningsliv som nykterhets-, kultur- och hembygdsföreningar samt i andra former av folkbildningsverksamhet. Vi möter en grupp av män och kvinnor med ett stort engagemang som kom att bli viktiga resurspersoner på den lokala arenan.

Enligt somliga samtida iakttagare såg den bildade eliten ner på yrkesgruppen samtidigt som folkskollärarna själva präglades av en underlägsenhetskänsla. Deras enträgna strävan efter att förbättra sin position kunde kopplas till

erfarenheter från en annan social verklighet än medelklassens. Uppvisande av flit och duglighet, som ofta tog sitt uttryck i ett samhälleligt engagemang, blev viktigt för att markera gruppens bildning och betydelse. Från att till en början ha fått en relativt kort utbildning steg folkskollärarnas bildningsnivå över tid och förtroendeuppdragen blev allt fler, vilket torde ha lett till en med tiden stigande status i de lokalsamhällen där majoriteten av invånare på sin höjd hade sexårig folkskola med sig i bagaget.

Syftet är att undersöka hur samhällsengagemang och upplevd status kom till uttryck hos två folkskollärare tillhörande olika generationer, hemmahörande i skilda geografiska områden. Johan Jacob Holmberg hade sitt ursprung i Blekinge och kom under det första decenniet efter att ha avlagt folkskollärarexamen 1842 att vara verksam i sydöstra Skåne. Johan Reinhold Linder var bördig från Sjuhäradsbygden i Västergötland, tog examen 1884 och kom under hela sitt yrkesverksamma liv att vara verksam i Tvååker i Halland.

Karaktären av de aktiviteter som folkskollärarna kom att ägna sig åt undersöks och frågan ställs på vilka sätt deras engagemang präglades av den tid de levde i och de platser som de vistades på. Vidare är avsikten att, via en analys av folkskollärarnas beskrivning av relationer till olika sociala grupper i de samhällen där de var verksamma samt deras bild av materiella förhållanden, placera in dem socialt på den lokala samhällsstegen. Här vill jag utröna huruvida kopplingar mellan upplevd social status och karaktären av engagemang går att finna.

De källor som artikeln bygger på är i huvudsak en självbiografi samt en kombination av dagboksanteckningar och biografi. Dessutom har kompletterande information hämtats från en avhandling som behandlar en av landets första folkskollärarföreningar, där huvudpersonen hemmahörande i den tidiga generationen var drivande.

Hvor er faget? Et studie i udviklingen af forståelsen af faglighed i naturfagsundervisningen i den danske folkeskole

Marianne Høyen
Institut for medier, erkendelse og formidling, Koebenhavns universitet

I mit indlæg vil jeg med udgangspunkt i forskellige lærergenerationers fortællinger om deres fag og faglighed diskutere, hvordan vi kan forstå udviklingen af fag inden for naturfagsområdet i folkeskolen.

Tidligere var undervisningen i folkeskolen generelt præget af forestillingen om, at vi skulle lære eleverne at læse naturen som en stor bog. Denne tilgang er af flere grunde gledet i baggrunden, og i dag synes begrundelsen for fagenes elementer derimod at være overtaget af spørgsmål om umiddelbar anvendelse og relevans. Måden, lærerne håndterer ændringerne på, er præget af både deres egne sociale og kulturelle forhold samt af lærerrollens ændrede status.

Hvordan forstår lærerne sig selv i denne udvikling, og hvordan placerer de sig i forhold hertil?

Ved at læse undervisningsmaterialet gennem perioden kan man få et indtryk af den udvikling, naturfagene har gennemgået, dels konkret i de enkelte discipliner (biologi, geografi, fysik etc.), dels generelt som fagområde. Fra at have været adskilte discipliner med hver sin særlige kerne af genstand og metoder, er tværfaglighed i dag oftere normen, både mellem naturfagsdisciplinerne indbyrdes og mellem naturfag og andre fag. Hvad har dette haft af konsekvenser for det enkelte undervisningsfag?

Jeg vil på baggrund af dette argumentere for, at ændringen i fagenes indhold vil kunne forstås ud fra en modstilling mellem videnskab og praksis og en yderligere modstilling mellem disse i forhold til en tredje pol: teknologi. Teknologiens dominerende status inden for naturfagsområdet har konsekvenser for de forestillinger, vi i dag har i samfundet om disse fag.

Indlægget baserer sig på livshistorieinterview og på undersøgelse af undervisningsmateriale inden for biologi samt natur & teknik.

Män och lärande - en bergslagshistoria

Ramona Ivener
Avdelningen för politiska och historiska studier, Karlstads universitet

I en värld som upplevs som högst föränderlig och alltmer präglas av kunskap och globalisering är det nödvändigt att skapa diskussioner kring dessa fenomen, vad de uttrycker och framförallt vad denna utveckling i själva verket innebär för människor. De intervjuer jag utfört har fokuserats kring förekomsten och betydelsen av kunskapstraditioner och lärande. Vad som sker med manlig identitet i samband med samhällsomvälvningar som den avindustrialisering som inte minst kunnat iakttas i det värmländska bergslagsområdet de senaste trettio åren. Vilka alternativa kunskapsvägar finns och väljs i en sådan ny situation. Det är ett samtal som förts kring de specifika förutsättningar och problem som uppstår i mäns livssammanhang, i relationen mellan individ, samhälle, kunskap och ekonomisk tillväxt – historiskt sett och idag.

Undersökningen baseras i första hand på empiriskt material i form av intervjuer och iakttagelser gjorda vid dessa tillfällen. Dessa har kompletterats med teoretiska verktyg för analys. En målsättning har varit att via en livshistorisk metod och analys finna en väg in till kärnan, komma nära människors liv. Det praktiska forskningsarbetet har inneburit fysiska kontakter med den utvalda bergslagskommunen och människor med anknytning till denna, män i olika åldrar, med varierande bakgrund och yrkeserfarenhet. Intervjuerna har fokuserat på individernas levnadssituation, önskemål om utbildning samt rekryteringshinder. Detta för att kunna ge en nyanserad och mer komplex bild av de skilda individernas villkor och möjligheter.

Intervjuerna syftar inte till att redovisa individens hela liv och verksamhet. Utan det är framförallt individens egen subjektiva upplevelse av dennes – hans – verklighet som kommer till uttryck. Genom intervjun förmedlas de erfarenheter som mannen faktiskt varit med om. Och detta gäller framförallt hans bildningsgång. Man kan urskilja vissa tydliga identitetsmässiga mönster som hör samman med en bergslagsmentalitet. Men det finns nästan i lika stor utsträckning individuella skillnader och jag anser att det i sammanhanget är viktigt att tala om maskulinitet i plural. Män är inte nödvändigtvis på ett visst sätt, eller de läser inte bara vissa ämnen, eller, eller… Det finns en otrolig variationsrikedom att ta fasta på i livsberättelserna.

Allmennfagene – en gjøkunge i læreplanutviklingen for det lange utdanningsløpet

Harald Jarning
Pedagogisk utviklingssenter, Høgskolen i Oslo

I løpet av 1960- og 70-årene etablerer landene i Norden nye ordninger for masseutdanning etter avsluttet fellesskole. En av konsekvensene av skolemodeller med 9-10 års fellesskole, er at spor av utdanningsinteresser og valg for fullt blir synlige omkring 16-årsalderen. I dette bidraget er det hovedtrekk i norsk læreplanhistorie for ungdomsalderen som særlig vil stå i fokus.

Blant læreplantema som har fått lite oppmerksomhet er at felles skole og enhetsskoleutvikling har kommet til å bety stadig mer ensartet skole for de aller fleste. Ved veiskiller i utvikling av skole gjennom hele ungdomsalderen har et førstevalg vært å utsette spesialisering. Denne koblingen mellom enhetsskolestrev, allmennfag og spesialiseringsvegring i norsk læreplanutvikling fra 1960-årene og framover dokumenteres i artikkelen.

Med spesialiseringsutsettingen som hovedmønster er det samtidig interessant å få fram kunnskap om utdanningstilbud og alternativ som ikke har fått noen sentral plass i bølgene av vekst og reformer fra 1960-årene og framover. I norsk sammenheng har tapere i læreplanutviklingen i denne perioden ikke minst vært praktiske fag og linjer i framhaldsskoler og ungdomstrinn. Også yrkesfagområdene i videregående skole har fått økende innslag av allmennfag.

Med masseutdanningsveksten har nyere forskning samtidig pekt på at profilen til allmennfaglige utdanninger blitt preget av et kunnskapspolitisk paradoks: Parallelt med økt oppmerksomhet på formuleringsarenaen mot nøkkelressursen kunnskap og kompetanse, peker internasjonale sammenlikninger og annen nyere forskning mot at masseutdanningssystemets kunnskapsforvaltning preges av uklarhet i omgangen med den samme nøkkelressursen. Også disse trekkene er det interessant å belyse og vurdere i sammenheng med hovedmønsteret knyttet til utsatt spesialisering.

Educational narratives as a source to educational history

Ida Juul
Institut for didaktik, School of education, University of Aarhus

Through the narrative interview, it is possible to create source material that is otherwise inaccessible and to open up possibilities for illuminating certain aspects of school life that would otherwise be hidden to historians. Taking my starting point in narratives told by representatives of three generations of apprentices born in 1950s, 1970s and 1990s, I will show how the choice of a particular education is ascribed different significance, depending on the period and the individual's social background. Thus, it is not the individual subjective narratives as such that are of interest in this context, but the collective experiences they express. This requests a definition of the term collective experience. I have chosen to focus primarily on the generational aspect and, secondarily, on class differences. In order to grasp the intersection between factors connected to the concepts of generation and class position I draw upon the German sociologist of knowledge Karl Mannheim's theory of generations and the French sociologist and anthropologist Pierre Bourdieu's concept of habitus and field. In my paper I will investigate how the opportunity structure that was present at a particular time was experienced by representatives of three different generations of apprentices and how their generational experiences and the discourses they draw on are both a product of the generations they belong to and of their relative position in the felt and their habitus.

Militärpedagogik för utveckling av ledare

Jaak Kallak
Militärvetenskapliga institutionen, Försvarshögskolan

Föreliggande text beskriver dels fältövningar som pedagogiskt verktyg, dels motiverar metodens förekomst. Fältövningar har ett visst mått av hermeneutiskt inslag, samtidigt som historia är en av grundpelarna för fältövningar. Det är enbart av historien vi kan lära oss något, om framtiden vet vi inget lyder ett talesätt. Det stämmer i så måtto att man kan lära sig av historien, men inte förväntar sig att framtiden utspelar sig på ett sätt som gör att historien kan användas förutsättningslöst som en mall. Fältövningarnas förekomst sträcker sig långt bak i utbildningshistorien och lever kvar vid många högre militära skolor runt om i världen. Även vid civila skolor förekommer motsvarande pedagogiska grepp, även om de kan skilja sig åt. Då talar man dock oftast om exkursioner. Fältövningar kan ses som en specifik typ av exkursion, även om fältövningar kan te sig på olika sätt vid olika skolor. Författarna har flera decenniers erfarenhet vardera av att deltaga i och arrangera fältövningar.

Otto Anderssens danningsprosjekt med visitt til Anna Sandstrøm

Geir Knudsen
Ils, Universitetet i Oslo

Skolebestyrer Otto Anderssen ledet det store nordiske skolemøtet i Kristiania (Oslo) sommeren 1900, et mammutstevne med flere tusen lærere som deltakere. Formålet var faglig- pedagogisk utveksling og sosialt samvær på tvers av skoleslag og over landegrensene. En oppsiktvekkende stor kontingent var kvinnelige lærere fra barneskolen, mange av dem ute på sin første og kanskje eneste utenlandsreise. Skolemøtene gikk på omgang mellom de nordiske hovedstedene med møtet i Kristiania som det åttende i rekken.

Skolemøtene er beskrevet og referert i fyldige beretninger, ypperlige kilder til den skolereformatoriske og idépolitiske bevegelse i Norden som kan betegnes som pedagogisk realisme. Hva er Otto Anderssen spesielle bakgrunn og forutsetninger for det lederskap han utøver på møtet, hva er hans faglige ståsteder og hvilke spesielle utfordringer og konflikter opplever han i diskusjonene med sine nordiske fagfeller?

En av deltagerne på Kristiania-møtet var Anna Sandstrøm, en framtredende skikkelse i den store svenske delegasjonen. Hun gir en levende beretning fra møtet i sitt tidsskrift Verdandi. Hun hadde lært Otto Anderssen å kjenne på det foregående møtet i Stockholm 1895 og hadde sammen med han og den danske folkehøyskolemann Ludvig Schrøder etablert egne mindre "private" skolemøter innimellom de store. Forbindelsen mellom Otto Anderssen og Anna Sandstrøm varte like til Anderssens død i 1922. Det er bevart en rekke brev dem imellom i Anna Sandstrøms arkiv ved Universitetet i Stockholm. Jeg spør med utgangspunkt i disse brevene hva det var som forente og skilte de to som pedagoger og som personligheter.

Profesjonalisering og pedagogisering av barndommen Om selskapet A/S Riktige Leker, grunnlagt 1946

Tora Korsvold
Norsk senter for barneforskning (NOSEB), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Det pedagogiske personalet i de få norske barnehagene i 1930-årene ble opptatt av at alle barn skulle få tilgang til pedagogiske leker eller det som ble oppfattet som "riktige leker". Norske Barnehagelærerinners Landsforbund tok av slike grunner initiativet til å starte selskapet A/S Riktige Leker i 1946, samme året som de selv grunnla sitt eget landsforbund. Foruten å drive handel med leker, hadde selskapet som mål å drive informasjonsvirksomhet rettet mot foreldre. Den framvoksende førskoleprofesjonens innflytelse på samtidens lekeutvalg var likevel ikke noe særegent norsk eller nordisk fenomen,

men hadde internasjonal utbredelse. En studie gjort i Canada av sosiologen K. Dehli (1994) viser at førskoleprofesjonens praktiserende pedagogikk, inkludert informasjon om "riktige leker" også hadde påvirkningskraft på mødrenes praksis i første del av det 20. århundre. Til det moderne moderskapet hørte også de "riktige pedagogiske lekene".

I mitt paper vil jeg fokusere på selve opprettelsen av A/S Riktige Leker, og særlig pedagogers aktive rolle for å fremme forståelsen av "riktige leker" for barn. Oppretting av selskapet A/S Riktige Leker kan ses i sammenheng med både profesjonsinteresser og de mer generelle ideologiske målsetninger rundt barns velferd i velferdsstatens første fase etter annen verdenskrig. I de første tiårene etter 1900 rettet eksperter på barn og barndom fokus mot den sterke og sunne kroppen. Disse idealene var sterkt influert av den medisinske hygienetenkningen. Senere ble barnepsykologien toneangivende, med det sosiale barnet som trengte riktig stimulans for å kunne utvikle seg, men som også skulle beskyttes. For mens barn før var nyttige fordi de utførte arbeid som kom familien til gode – for også de yngste barna gjorde småoppgaverble de nå tillagt en annen, langt mer emosjonell verdi. I de to første etterkrigstiårene skulle barn først og fremst være lykkelige. I et større perspektiv ble det nyttige, økonomisk verdifulle barnet til et mer unyttig og uproduktivt barn, men av desto høyere emosjonell verdi. Til den sistnevnte emosjonelle verdien hørte også de pedagogiske "riktige lekene".

Pojkstaden: självstyrelse vid Norra Latins sommarhem 1938–1965

Joakim Landahl
Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Norra Latins sommarhem var uppbyggt som ett samhälle i miniatyr. Med egen radio, stadsfullmäktige, politiska partier, domstol, tidning, sjukstuga och eget myntsystem framstod verksamheten som en radikal realisering av det ideal om självstyrelse som debatterades flitigt under början av 1900-talet. Idealet om självstyrelse, d v s att lämna över delar av det disciplinära ansvaret till eleverna – var kontroversiellt, men hade under 1920- och 1930-talen tagit sig in i läroverksstadgan (1928), och i vissa läroverk som på olika sätt involverat eleverna själva i övervakningen av eleverna. Så skedde även i Norra Latin, där det 1934 bildades en ordningsnämnd, som ansvarade för skolans tömning på rasterna, vakt vid morgonbön, förhör med elever misstänkta för olika normbrott o s v. Vid Norra Latins sommarhem kom självstyrelsen att få en kraftigt ändrad inriktning i samband med införandet av den egna valutan, vilket skedde 1948. Med hjälp av domstolsprotokoll och dagsrapporter diskuteras vilka effekter penningsystemet hade på det disciplinära systemet.

Relationen mellem småbørnspædagogikken og nationalstatsorganiseringen i Danmark fra 1940

Vibe Larsen
Institut for psykologi og uddannelsesforskning, Roskilde universitet

Kategoriseringer og differentieringer af børn og børns handlinger organiserer blandt andet det pædagogiske arbejde således, at det fremstår som meningsfuldt for det pædagogiske personale. Herigennem konstrueres det, der betragtes som "normale handlinger", "normale børn" eller modsat som "anderledes handlinger", " anderledes børn". Når disse forestillinger og forståelser af børn efterfølgende objektivers gennem et kulturhistorisk og socialhistorisk perspektiv, kan de konstrueres som relationer mellem forståelser og forestillinger i småbørnspædagogikken og den danske nationalstatsorganisering. Det vil sige, hvordan dominerende forestillinger om, hvad børn må og ikke må, bør og ikke bør som det pædagogiske personale trækker på, kan relateres til nationalkulturelle opfattelser af, hvad det vil sige at vokse op som menneske inden for en bestemt statsorganisering.

Uddannelse tillægges ofte en betydningsfuld rolle i nationalstatens fremkomst og organisering i Vesteuropa. Skole har været anset såvel politisk som teoretisk for stedet, hvorfra det var og er muligt at udbrede nationalkulturelle forestillinger, ideer om tilhørsforhold og fællesskab, inden for et afgrænset territorium. Med velfærdsstatens fremvækst fra 1930erne og institutionaliseringen fra 1960erne kan andre institutionstyper, som børnehave, ligeledes betragtes som statens opdragelsesinstitutioner og væsentlige områder i studier af pædagogik og velfærds(national)stat. Spørgsmålet er dog, hvordan relation mellem pædagogik og nationalstat skal forstås og studeres. Ofte betragtes stat som en entydig magt, der lægges ned over pædagogikken. Men gennem analyser af den pædagogiske praksis samt historiske analyser af en velfærdsnationalisme og småbørnspædagogik bliver det muligt at betragte stat som en flerstrenget magt, der virker gennem uformelle, flertydige og implicitte sammenhænge i den pædagogiske praksis og tænkning. Præsentation tager udgangspunkt i forskningsprojektet "Normalisering, kategorisering og nationalkulturelle praktikker i småbørnspædagogikken" som er et praksisnært og kultursocialhistorisk studie af pædagogik. I Præsentationen fremlægges arbejdet med de historiske og samfundsmæssige analyser og derigennem lægges der op til en diskussion af, hvordan disse analyser kvalificerer studiet af pædagogik og nationalstat.

Om skolgården och barns sociala liv under efterkrigstiden

Anna Larsson
Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet

Skolor har alltid erbjudit utrymmen för eleverna att leka och vara på mellan lektionerna. Medvetenheten om detta ”rum” och dess pedagogiska och sociala innebörder tycks emellertid ha varierat. Under sent 1800-tal var det vanligt att skolor i pedagogiskt syfte hade en trädgård som sköttes av elever och lärare. Under 1900-talet försvann skolträdgårdarna och ingen större uppmärksamhet riktades mot skolgårdens utformning. I Skolöverstyrelsens byggnadsanvisningar från 1961 utgörs föreskrifterna för skolgårdens utformning av bara några meningar.

Från slutet av 1960-talet skedde emellertid en påtaglig ökning av intresset för skolgården i samband med för det första ett kraftigt ökat intresse för barns sociala liv, bland annat uttryckt i en livlig mobbningsdebatt, och för det andra en omfattande debatt om skolans fysiska och sociala miljö som kom till uttryck bland annat i initierandet av den stora SIA-utredningen.

Skolgården kom nu i fokus på ett helt nytt sätt och en mängd publikationer av olika slag diskuterade skolgården och dess problem. I denna uppsats har jag för avsikt att analysera denna diskussion om skolgården och relatera den till bland annat frågor om barns sociala liv i skolan och idéer om skolans fysiska utformning.

Mellan disciplinering och självverksamhet: växelundervisningens användning under 1800-talet

Esbjörn Larsson
Institutionen för utbildning, kultur och medier, Uppsala universitet

När det svenska utbildningssystemet tog form under 1800-talet skapades parallella skolformer för män och kvinnor från olika samhällsklasser. Här problematiseras de pedagogiska implikationerna av denna utveckling genom att uppmärksamma växelundervisningens tillämpning i Sverige. Dess undervisningsmetoder byggde på användandet av mer erfarna elever som biträden i undervisningen; ofta i kombination med exercisliknande undervisningsformer.

I såväl svensk som internationell forskning har växelundervisningen beskrivits som en metod som användes för kontroll och disciplinering av samhällets bredare befolkningslager. En närmare granskning av metodens tillämpning i Sverige visar dock att det även finns exempel på mer prestigefyllda utbildningar som också gjorde bruk av olika former av monitörsystem. Undervisningen präglades då i stället av självverksamhet och individualisering.

I den aktuella presentationen kommer framförallt undervisningen vid Nya elementarskolan att närmare uppmärksammas utifrån såväl debatten vid skolans tillkomst som undervisningens utformning. Presentationen bygger på uppsatsen "Klasser i sig och för sig: skillnader i växelundervisningens tillämpning för olika samhällsklasser i Sverige, ca 1820–1870", i Anne Berg & Hanna Enefalk (red.), *Det mångsidiga verktyget: elva utbildningshistoriska uppsatser*, Opuscula Historica Upsaliensia, Historiska institutionen, Uppsala 2009.

Imamutbildningar i Europa – en idéhistorisk analys

Göran Larsson
Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet

Den svenska och europeiska diskussionen om imamutbildningar som startade efter 11 september 2001 och terrordåden i USA visar på både möjligheter och problem. Å ena sidan är det tydligt att diskussionen handlar om disciplinering och en rädsla för islam och muslimer i Europa. Är utbildningen en metod för att skydda Europa från illojala och farliga muslimer som predikar och sprider anti-västerländska värderingar? Å andra sidan kan debatten om utbildningar av imamer också ses som en illustration av den ökade muslimska närvaron i Europa. Precis som andra religiösa minoriteter måste muslimer få samma möjligheter att etablera och starta institutioner för utbildning av religiösa ledare. Muslimer har samma rättigheter och skyldigheter som andra medborgare. Syftet med föreliggande presentation är att diskutera och analysera hur debatten om imamutbildningar skall förstås i den svenska och europeiska kontexten. Vad finns det för likheter och skillnader mellan den svenska debatten om imamutbildningar och övriga Europa? Hur skall etableringen av institutioner för utbildning av imamer förstås i ett längre historiskt perspektiv? Är dagens försök att starta imamutbildningar ett brott eller en kontinuitet med äldre islamiska institutioner för utbildning? Är imamutbildningar i västvärlden ett nytt fenomen eller finns det tidigare exempel på utbildningar för muslimska ledare i Europa?

Jenny Berglund, Göran Larsson & Ulf P. Lundgren (red.), *Att söka kunskap, islamisk utbildning och pedagogik i historia och nutid* (Liber: Stockholm 2010).

Det gåtfulla folket på elitutbildningar: några exempel från perioden 1938–2008

Ida Lidegran, Martin Gustavsson & Andreas Melldahl
Institutionen för utbildning, kultur och medier, Uppsala universitet & Ekonomisk-historiska institutionen, Stockholms universitet

Det här bidraget ställer in siktet på studenter på olika elitutbildningar, framför allt kulturella sådana, under olika perioder. De formerande åren på skolan intresserar oss, särskilt frågor om utbildnings- och kulturinvesteringar under studietiden. En historiskt orienterad delstudie ställer övergripande frågor om hur skolåren gestaltade sig för elever på Konsthögskolan under perioden 1938–1986, en samtidsorienterad delstudie ställer detaljerade frågor om hur skolåren utformades för studenter på Konstfack, Teaterhögskolan, Karolinska institutet och Handelshögskolan under åren 2004–2008. Upplägget tillåter oss att göra jämförelser över tid och rum. I den utbildningshistoriska delstudien tecknar vi först en bakgrund med hjälp av aggregerade uppgifter om olika typer av stipendier under skolåren, ledigheter från Konsthögskolan för utlandsstudier, begärda permissioner p.g.a. ekonomiska svårigheter etc. På så sätt skapas en översiktlig bild av hur individerna som befolkade Konsthögskolan åren 1938–1986 grupperade sig. Var det t.ex. överklassbarnen som tog ledigt för utlandsstudier? Upphörde permissioner p.g.a. ekonomiska svårigheter efter det att de allmänna studielånen introducerats 1965? Därefter rör vi oss ned till en mer individorienterad nivå och illustrerar några olika typer av skolår: de fattiga studenterna som gick på behovsprövade stipendier, de transnationella studenterna som skrev reseberättelser från sällsamma platser, de nationella studenterna som valde bort Europa etc. Den samtidhistoriska studien tar sin utgångspunkt i en studentenkät som samlats in mellan 2004 och 2008 bland studenter på bl.a. läkarutbildningen, civilekonomprogrammet på Handelshögskolan, skådespelarutbildningen och fri konst på Konstfack. Hur, lyder huvudfrågan, förhåller sig dessa studenter till sin utbildning? Hur ser deras kulturella praktiker ut? Genom att jämföra enkätsvaren från studenter som sökt sig till kulturella elitutbildningar med enkätsvaren från dem som studerar vid andra typer av elitutbildningar kan särdrag i förhållningssätt till utbildning och kulturella praktiker hos olika typer av studentgrupper spåras. Vår hypotes är studenter på elitutbildningar besitter ett omfattande kulturellt kapital, men medan studenter på kulturella utbildningar också gör stora investeringar i en individuell och avantgardistisk smak – gångbar i de delfält de vill arbeta inom efter skolåren – så står den typen av placeringar tillbaka bland studenter på andra elitutbildningar. Kraven på att vara ”individuell” är inte lika stort bland blivande läkare och ekonomer som bland blivande kulturproducenter. Vi avslutar med några tidsliga och rumsliga jämförelser: hu-

vudresultat från delstudien om elitelever på Konsthögskolan 1938–1986 ställs mot huvudresultat från delstudien av elitstudenter på Konstfack, Teaterhögskolan, KI och Handelshögskolan 2004–2008. Presentationen sker inom ramen för projektet Konsten att lyckas som konstnär.

Diskurskompetens och tolkningsgemenskap: perspektiv på läsundervisning och läsförmåga i Sverige före folkskolan

Daniel Lindmark
Institutionen för ide- och samhällsstudier, Umeå universitet

Mitt bidrag handlar om den folkliga läsundervisningen i det tidigmoderna Sverige. Vilka var dess grundläggande element, hur fungerade den och hur förändrades den? Ur olika perspektiv kommer jag att diskutera den avgörande frågan om vilken sorts läsning som undervisningen ledde till. Jag kommer att beskriva den dominerande memoreringstraditionen och diskutera huruvida den religiösa läsningen var en passiv färdighet, huvudsakligen begränsad till ett stöd för utanläsningen. Med hjälp av Helmut Vollmers deskriptorer för språkkompetens kommer jag att behandla exempel från det norrländska "nyläseriet" i början på 1800-talet, som antyder att medlemmarna av denna religiösa rörelse faktiskt utvecklade något av en "diskurskompetens". Avslutningsvis kommer jag att beröra frågor om kontinuitet och förändring i läsandet, bland annat genom att tillämpa begreppen textgemenskap och tolkningsgemenskap, som härrör från Stanley Fish.

När praktikgrundad kunskap möter högskolan – kontinuitet och förändring i lärarutbildning

Agneta Linné
Pedagogiska institutionen, Örebro universitet

Frågor om vad som är värt att veta och hur vetandet bäst förmedlas är djupt kulturbundna. Svaren formuleras olika inom skilda ämnen och speglar hur kunskapskulturer tagit form historiskt. Detta är utgångspunkten för projektet "När praktikgrundad kunskap möter högskolan – kontinuitet och förändring i lärarutbildning", vars resultat kommer att diskuteras i den här sessionen.

Projektets syfte har varit att analysera föreställningar om kunskap och lärande över tid i tre utbildningar som sent inordnats i akademin och som alla är kvinnligt könskodade: utbildningarna till förskollärare, textillärare och vårdlärare. Tonvikten ligger vid vad som sker med tidigare kunskapsformer och kunskapskulturer – kvinnliga omsorgs- och hantverkstraditioner, praktiskt yrkeskunnande och förkroppsligad kunskap – i mötet med högskola, vetenskap och ett gemensamt program för lärares utbildning. Teoretiskt tas

utgångspunkt i en läroplansteoretisk tradition. En ambition är att bidra till fortsatt teoriutveckling.

Resultaten från projektet tecknar den komplexitet som gestaltats när kunskapsformer och kunskapskulturer brutits mot varandra i olika praktikgemenskaper, mer eller mindre sammanflätade över tid, och där makt och kön bidragit i kunskapsformeringen. Redan före 1977 års högskolereform har influenser från vetenskapligt-rationella kunskapskulturer fått insteg i praktikgemenskaper där det yttersta målet var förändring av kunskapens bärare, den blivande läraren, hennes sätt att vara, veta och kunna, snarare än av kunskapen i sig. Steg för steg har röster från en föreskrivande pedagogik lämnat plats för röster som förespråkar reflektion och vetenskaplig teori. Den praktiska klokhet som gestaltats i handaskicklighet, rytmik och drama har omdefinierats, samtidigt som vetenskapens redskap, den kritiska analysen, vävts samman med målet att förändra den studerande som subjekt, hennes tanke och språk.

Utbildningsfrågan i pressen vid början av 1840-talet

David Ludvigsson
Historiska institutionen, Uppsala universitet

Att 1840-talet var en tid med livlig debatt om utbildning är väl känt; det var decenniet då såväl läroverken reformerades som folkskolestadgan antogs. Den politiska debatt som förekommit vid riksdagarna har tidigare granskats av forskare. Men diskussioner om utbildning förekom också på andra håll i samhället, bland annat inom ramen för de tidstypiska associationerna. Vid denna tid startades också en mängd nya tidningar, såsom *Aftonbladet* (1830), *Östgöta Correspondenten* (1838) och *Jönköpingsbladet* (1843), för att nämna några. Tidningar hade funnits tidigare, men det är först vid denna tid som tidningarna börjar driva opinion i olika frågor. Bland annat intresserade man sig för bildning och utbildning, vilket inte ska förvåna bland annat eftersom många tidningsredaktörer också var lärare vid det lokala läroverket. Syftet med mitt paper är därför att undersöka hur utbildning behandlades i en opinionsbildande tidning vid början av 1840-talet. Vilka underliggande problemformuleringar fanns då man diskuterade utbildning? I vilka kontexter såg man utbildning? Och hur förhöll man sig specifikt till folkskolefrågan, vilken debatterades vid riksdagen 1840–1841?

En och samma aktör kunde agera såväl vid riksdagen, inom en association och genom sin tidning. Exempelvis deltog de kända tidningsmännen Lars Johan Hierta och Wilhelm Fredrik af Dalman i riksdagen, läroboksförfattaren och rektorn Carl Jonas Love Almqvist skrev artiklar i pressen, och tidningsmannen Carl Fredrik Ridderstad var pådrivande när en rad föreningar grundades i Linköping. Det finns alltså inga vattentäta skott mellan debattarenorna. Likväl kan man tänka sig att olika aspekter av utbildning artikulerades på olika arenor. En tidning var ju inte bara ett debattforum utan kunde också

innehålla annonser och sådant som snarast är av upplysande karaktär. Anekdoter blandas med seriösa artiklar. Just detta är tidningens styrka som källa till en svunnen tid, att man genom den kan få korn på samhället i dess komplexitet. För vår del innebär det att folkskolefrågan inte självklart behandlas skilt från läroverk eller olika former av privatundervisning. En annan aspekt av tidningen som källa är att den vid denna tid inte lästes av hela befolkningen, utan snarare av segment av befolkningen. Med andra ord kan man förvänta sig att vissa klassintressen framträder framför andra.

Föremål för undersökningen är *Östgöta Correspondenten*, en nystartad landsortstidning som emellanåt utmanade jätten *Aftonbladet*. Redaktören i början av 1840-talet var Henrik Bernhard Palmaer, som från sommaren 1840 fick hjälp av och senare efterträddes av Carl Fredrik Ridderstad.

Exkursioner som metod i historieundervisning

David Ludvigsson
Historiska institutionen, Uppsala universitet

Planerad undervisning sker ibland utanför den ordinarie undervisningslokalen. Syftet med att förlägga undervisningen någon annanstans kan variera, men sådan undervisning, här kallad "exkursioner", har förekommit länge, fortsätter att förekomma, och förändras. I mitt paper är avsikten att diskutera exkursioner som metod i historieundervisning.

Exkursioner kan i princip bidra till flera slags lärande: (1) sakkunskaper kan inhämtas, (2) exkursionen kan uppfattas som rolig och intressant och därigenom stimulera lärandet, (3) beroende på den specifika undervisningsmetoden kan eleven tränas i "transferable skills", såsom samarbete eller att ta ansvar för sitt lärande, (4) eleverna kan genom samvaron med läraren socialiseras in i ett analytiskt tänkande, (5) mötet mellan teori och praktik, exempelvis vid ett besök på ett slagfält, kan främja förståelse, (6) genom att använda exkursionen för insamling av data, testande av hypoteser, granskning av fysiska källmaterial, främjas vetenskapligt tänkande och metod, (7) ämnets praktik i form av iscensättningar, exempelvis "historiebruk", kan studeras i verkligheten, (8) mötet med autentiska miljöer och artefakter kan involvera fler sinnen i lärandet och därför skapa en god pedagogisk effekt.

Historia är en utpräglat textbaserad vetenskap. Samtidigt har exempelvis metodiklärare inom lärarutbildningen under många år uppmanat lärarkandidaterna att ta med sig sina skolklasser ut ur klassrummet, för att besöka ett museum eller en historiskt intressant plats. Genom historieturism besöker också många människor platser som har en särskild historisk laddning eller betydelse. Auschwitz är en sådan plats som utvecklats till ett besöksmål för tusentals människor (inklusive skolelever) från många länder; besökarna hit väntas lära sig saker både längs en kognitiv och en moralisk axel.

Hur har utbildningsväsendets historiska exkursioner använts? Vilka former av lärande har stått i fokus? I vilken mån kan vi tala om en rörelse från "Cook's tour" med passiva, observerande elever, till problemorienterade exkursioner där eleverna förväntas vara aktiva?

Standardisation and "quick languages": The shape-shifting of standardised measurement

Christian Lundahl & Florian Waldow
Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet & Humboldt-University, Berlin

The presentation will discuss the entry of standardised measurement into the educational systems of Sweden and Germany and the processes of shape-shifting associated with standardisation. The first part of the presentation will investigate how standardised measurement challenged existing ways of conceiving education in Sweden and Germany during the first half of the 20th century, leading to the introduction of a system of national tests in Sweden, but not in Germany. The second part of the presentation will explore standards-based reform in Sweden and Germany contemporaneously, including the role played by standardised measurement in this process. It will be shown how psychometrics functioned as a "quick language", i.e. a shorthand way of communication in educational matters, and the role it played in processes of shape-shifting of standardised measurement, i.e. transformations in directions very different from that which early proponents of standardised measurement had envisaged.

Yrkesutbildning i den svenska folkhögskolan 1868–1940

Fay Lundh Nilsson
Ekonomisk-historiska institutionen, Lunds universitet

Den svenska folkhögskolan har allt sedan starten i slutet av 1800-talet erbjudit såväl medborgerlig bildning som yrkesutbildning. Den medborgerliga bildningen har av tradition haft en stark ställning och i mångt och mycket varit folkhögskolans ansikte utåt. Trots detta har de flesta folkhögskolor också erbjudit yrkesinriktade kurser som varit mycket populära bland de unga vuxna som sökt sig till folkhögskolan. Folkhögskolans roll som demokratiseringsprojekt har rönt stort intresse bland folkbildningsforskare medan de yrkesinriktade kurserna endast då och då tagit plats i forskningen. I detta papper står de yrkesinriktade kurserna i fokus. Under perioden 1868–1940 dominerar de till jordbruket knutna yrkesutbildningarna för både män och kvinnor men studien innefattar all utbildning som kan klassificeras såsom yrkesutbildning. I papprets första del presenteras ett unikt material som tillåter en full-

ständig kvantifiering av i princip all utbildning vid samtliga svenska folkhögskolor under den aktuella perioden. Här diskuteras även den valda definitionen av begreppet yrkesutbildning samt vilka beräkningsmetoder som använts. Första delen avslutas med att några empiriska resultat redovisas. Papprets andra del syftar till att sätta in folkhögskolans yrkesinriktade utbildningar i ett större ekonomiskt och socialt sammanhang. Perioden 1868–1940 omsluter såväl ett agrarsamhälle som ett kraftigt expanderande industrisamhälle. Det är också en period under vilken flera betydande ekonomiska och politiska kriser påverkar Sverige: jordbrukets kris på 1870-talet, industrialismens genombrott kring sekelskiftet 1900, första världskriget, 1920-talet kris, 1930-talets depression etc. I pappret analyseras hur den svenska folkhögskolan hanterat dessa utmaningar i sitt kursutbud.

Utbildning som konsumtion eller investering? Svensk utbildningspolitik under 1900-talet

Fay Lundh Nilsson
Ekonomisk-historiska institutionen, Lunds universitet

I detta paper undersöks i vilken utsträckning teoribildningen på det utbildningsekonomiska området påverkat svensk utbildningspolitik under 1900-talet. Fokus ligger på universitets- och högskoleväsendet. Paprets första del är en översiktlig genomgång av de viktigaste utbildningsekonomiska teorierna. Såväl mikroekonomiska som makroekonomiska teorier behandlas, vilket innebär att den högre utbildningen uppmärksammas både ur ett privatekonomiskt och ett samhällsekonomiskt perspektiv. Under 1900-talet har ett antal statliga utredningar om universitetens och högskolornas utbildningar sett dagens ljus. I paprets andra del görs ett antal nedslag i dessa utredningar från 1930-talet och framåt med avsikt att finna spår efter de utbildningsekonomiska teorier som varit mest framträdande under olika perioder. Fyra teoretiska inriktningar är särskilt föremål för analys: 1) Under det sena 1800-talet och det tidiga 1900-talet fanns i en del kretsar ett intresse för humankapital kontra fysiskt kapital, men några explicita teorier formulerades inte. 2) I mitten av 1930-talet framträdde Walsh som föregångare för humankapitalteorin genom att betrakta utbildning som investering, vilket så småningom ledde till humankapitalteorins stora genombrott på 1960-talet. Samtidigt ökade intresset för utbildning som en produktivitetshöjande faktor. 3) Under 1970-talet fick humankapitalteorin konkurrens av sorterings- och filterteorierna. 4) Från 1980-talet började kunskap få en framträdande roll i de nya endogena tillväxtmodellerna. Paprets tredje och avslutande del är en sammanfattande analys av vilken roll den utbildningsekonomiska teoribildningen spelat för den utbildningspolitik som förts i Sverige under 1900-talet.

Framställningar av teknik i skolan 1994–2008

Daniel Lövheim
Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Hur förhåller sig olika förmedlade bilder av skolämnet teknik till varandra? Vilka delar av den senaste läroplanens definition av teknik återfinns i andra framställningar av ämnet gjorda av representanter för skolan? Syftet med min studie är att belysa relationen mellan den senaste läroplanens definition(er) av teknik och hur andra företrädare för skolan framställer – talar om – teknik som skolämne.

Ämnet teknik i Lpo 94 var resultatet av en reformeringsprocess i början av 1990-talet där flera nya inslag lyftes fram. Ämnet definierades i högre grad än tidigare i behov av samhällsvetenskapliga perspektiv för att härigenom öka förståelsen för såväl teknikens förutsättningar som dess konsekvenser. En följd av detta blev också att en tydligare gräns markerades mot naturvetenskap, något som blev tydligt såväl i det förberedande arbetet med läroplanen som i det färdiga dokumentet. Detta ledde till att en egenart – "teknikens väsen" – skrevs fram. Denna egenart hade delvis epistemologiska förtecken, då teknik framställdes som en "egen kunskapskultur" eller "självständigt kunskapsområde" vid sidan av naturvetenskap, humaniora och samhällsvetenskap.

Under samma period som läroplanen har varit gällande – dvs. under de två senaste decennierna – har teknik som skolämne eller "teknik-i-skolan" kontinuerligt presenterats i olika sammanhang av representanter för utbildning och skola. Tidigare inledande studier av sådana sammanhang indikerar en situation där talet om teknik förts på ett sätt som delvis bär andra kännetecken än läroplanen och de bevekelsegrunder som denna vilar på. Vad som framförallt framkommer är ett betonande av teknik som nödvändigt för att säkra det kvantitativa behovet av ingenjörer. En följd av denna övergripande ambition är att skillnader mellan naturvetenskap och teknik sällan identifieras.

I arbetet med artikeln kommer jag att göra en grundlig genomgång av olika offentliga framställningar och presentationer av teknik i skolan under perioden 1994–2008. Framförallt kommer utbildnings- och skolministrars tal om teknik att uppmärksammas, men också utredningar och delegationer som är beställda från politiskt håll. De frågor som jag reser berör relationen mellan de ovan beskrivna framställningarna av skolämnet. Vilka delar av läroplanens definition finns representerade i offentligt tal om teknik? Vidare är ambitionen att karaktärisera de två olika sammanhang eller kontexter inom vilket skolämnet presenteras. Vilka kännetecken har dessa sammanhang? Vilka olika diskursiva förutsättningar ger de för att tala om teknik i skolan?

Skuld, offer och försoning – inbördeskrigsskildringar i samtida spanska och finska historieläroböcker

Jörgen Mattlar
Institutionen för didaktik, Uppsala universitet

Utgångspunkten i denna studie är att inbördeskrig principiellt är problematiska att behandla i läromedel. Problematiken grundar sig i konflikten mellan läromedlens principiellt konsensusinriktade nationella innehåll och förhållandet att inbördeskrig splittrar nationens befolkning i två eller flera parter. I denna studie behandlas dels hur spanska läroböcker i historia på motsvarande gymnasial nivå (bachillerato) framställer det spanska inbördeskriget (1936–1939), dels hur finska läroböcker i historia på gymnasial nivå (lukio) framställer det finska inbördeskriget (1918). Med nämnda utgångspunkt ämnar jag att fokusera hur skuld-, offer- och försoningsteman kommer till uttryck i materialet. Studien kommer även att beakta de intentioner och den stoffstyrning som finns uttryckta i respektive lands läroplaner. Metodiskt och teoretiskt utgår jag ifrån att läroplanerna och läromedel är auktoritativa texter som uttrycker dominerande synsätt i samhället och bidrar till att upprätthålla och omförhandla uppfattningar om samtida och historiska skeenden. Studien avgränsar sig till läromedel och läroplaner publicerade under 1990- och 2000-talen.

Läskunnighet, läsförståelse och inlärning

Margaretha Mellberg
Högskolan på Gotland, Avdelningen för historia

Min undersökning tar sin utgångspunkt i skillnaden mellan att behärska kodningen för läsning innantill och förståelse för det inlästa. Den tidsperiod jag undersöker är 1800-talets första hälft.

För att kvantifiera läskunnighet är husförhörslängderna lämpliga källor. Sådana finns i Sverige, Finland och Balticum. Husförhörslängderna från 1800-talet är förhållandevis lätta att tolka eftersom de är uppbyggda enligt samma mall, med spalten "läser i bok" som ständigt återkommande första spalt. Församlingsprästens omdöme om läskunnighetens kvalité är något svårare att tolka, men inte omöjlig. Med husförhörslängdernas hjälp undersöker jag variablerna ålder, kön, social klass, stad och land. Emellertid kan husförhörslängderna bäst användas för att kvantifiera förmågan att behärska koden. För att få en uppfattning om hur det förhåller sig med läsförståelse kombinerar jag undersökningen av husförhörslängder med en analys av de i hemmet vanligast förekommande böckerna, s.k. folkböcker. Dessa böcker är katekes, psalmbok, ABC-bok och almanacka. Katekesen inleder även psalmboken och är då för-

fattad på rimmad vers. De svenska psalmböckerna från denna tid utgörs av 1695 års psalmbok och den Wallinska psalmboken från 1819. Den finska psalmbok som är aktuell är Virsikirja från 1700.

Med hjälp av statistiska metoder visar jag vidare hur man genom att utgå från lokala undersökningar (Västsverige, Gotland) av husförhörslängder kan få en god uppfattning om hur förhållandena var inom ett större område, i detta fall Sverige Finland. Jag utgår från normalfördelningen (Gausskurvan och x^2-test) och kan därmed generalisera resultatet från de lokala undersökningarna.

Eftersom läsinlärning vid denna tid huvudsakligen var en angelägenhet för hemmet är min hypotes att det är familjestrukturen som kommer att avgöra huruvida inlärningen blir demokratisk eller stratifierad enligt sociala klasser. Familjestrukturen i Sverige och Finland är likartad, varför jag behandlar de båda länderna som jämförbara områden, trots att lagstiftning om allmän folkskola uppstod mycket tidigare i Sverige än i Finland. Läskunnigheten i dessa nordiska länder ställs avslutningsvis mot den bristfälliga allmänna läskunnigheten i Östeuropa (öster om den s.k. Hajnal-linjen), där även familjestrukturen var en annan. För återkoppling till östeuropeiska förhållanden bygger jag inte på primärkällor utan på ett inhämtat forskningsläge.

Nyckelord: literacy, läskunnighetskod, läsförståelse, folkböcker, folkskola, familjestruktur, Hajnal-linjen.

Konstskolor utanför högskolesystemet - Konstnärlig grundutbildning eller förberedande utbildning?

Andreas Melldahl, Barbro Andersson & Mikael Börjesson
Institutionen för utbildning, kultur och medier, Uppsala universitet & Konstvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet

Spontant tänker man på floran av konstskolor som inte har högskolestatus som förberedande skolor för högre konstnärlig utbildning, men faktum är att för en stor del av de individer som siktar mot en konstnärlig yrkeskarriär innebär de den högsta utbildningsnivå som dessa individer uppnår (inom det konstnärliga fältet). I denna presentation undersöker vi utbildningsgången, med särskilt fokus på denna typ av utbildningar, för två hårt selekterade grupper av individer. Dels sådana som lyckas ta sig in på den mest prestigefyllda utbildningen i konstfältet (Kungl. Konsthögskolan i Stockholm) och dels sådana som lyckas etablera sig som framstående konstnärer. För konsthögskoleeleverna undersöker vi vilka utbildningar de genomgått, innan de antagits som elever, och det visar sig att utbildningsbakgrunderna är mycket skiftande och varierar över tid. Meriter från konstnärliga grundutbildningar blir allt vanligare över åren. Det blir dessutom vanligare att ha gått mer än en skola. Ur intervjuer framträder före detta elevers egna uppfattningar om sin

utbildningsgång. De flesta tillmäter i allmänhet de konstnärliga grundutbildningarna stor betydelse. Det var ofta där som deras tro på konsten grundlades eller konfirmerades och det var där de mötte yrkesverksamma konstnärer som förmedlade den specifikt konstnärliga hållning, som flera av dem framhåller vikten av: konstnärskapet är inte i första hand ett yrke, utan ett sätt att vara och leva. För gruppen av framgångsrika konstnärer undersöker vi dessutom utifrån statistiska uppgifter hur deras konstnärliga utbildningsbakgrund ser ut. Här finns skäl att misstänka att skillnader föreligger. Vissa konstnärer etablerar sig utan att utbilda sig vid någon som helst konstskola, medan andra gör omfattande investeringar. Vad skiljer dem åt? Bland de konstnärer som har studerat vid konstskolor, vad för typer av skolor finner vi i deras utbildningsgångar? Vad har olika typer av utbildningar för inbördes status?

Underlaget för presentationen hämtas från det pågående projektet Konsten att lyckas som konstnär – Socialt ursprung, utbildning och karriär 1945–2007 och bygger på resultat från de prosopografiska databaser som projektet har konstruerats samt intervjuer med konsthögskoleelever och verksamma konstnärer.

Amerika tur och retur - Svenska stipendiaters sociala ursprung, transatlantiska resor och karriärer

Andreas Melldahl
Institutionen för utbildning, kultur och medier, Uppsala universitet

Efter första världskriget slut öppnades för första gången möjligheten för akademiker, studenter och yrkesverksamma att inom formaliserade program resa och studera i USA. Ett första steg mot omgestaltandet av de svenska akademiska kartorna hade därmed tagits. I denna presentation sätter jag visst fokus på Sverige-Amerika Stiftelsen, som startade denna verksamhet, från grundandet 1919 till och med 1939. Framför allt riktas dock intresset mot de drygt 300 stipendiater som reste tur och retur till Amerika i stiftelsens regi under denna period. Vad kännetecknade de individer som sökte sig till chansen att få tillbringa en tid i USA? Varför valdes de ut? Vidare undersöks vad stipendiaterna gjorde under sina resor och vad dessa transatlantiska studier hade för innebörd i en svensk nationell kontext. Vilka ämnen studerade de? Vilka destinationer besökte de? Avslutningsvis uppmärksammas stipendiaternas karriärer i Sverige, efter återkomsten från amerikavistelsen. Hur satte de sina transatlantiskt förvärvade kapital i rörelse? Vilka sektorer i samhället sökte de sig till?

Prestationen sker inom ramen för det pågående projektet "Transnationella strategier inom den högre utbildningen. Sveriges förhållande till USA och Frankrike, 1919–2009".

Idéer om betygen och dess praktik i den skolpolitiska debatten

Larissa Mickwitz
Institutionen för samhällsvetenskaper, Södertörns högskola

Betygen återkommer i debatten om den svenska skolan med jämna mellanrum, men har under senaste åren varit särskilt intensiv. Det är inte betygens vara eller icke vara som i dagens debatt är kärnfrågan, utan snarare huruvida betygsättningen är rättvis eller inte. Likvärdighetsaspekten har gjort sitt intåg i skoldebatten under 1990-talet och i dess kölvatten följer en mängd utredningar och rapporter där likvärdigheten inom det svenska skolsystemet ifrågasätts. Poängen är att det inte är betygen som fenomen som ifrågasätt utifrån ett likvärdighetsperspektiv, utan skolans, eller snarare lärarens betygsättande praktik som framställs som det man ska göra något åt. Ifrån skolpolitiskt håll framförs inte sällan idén om att ökad kontroll är lösningen. Denna kan exempelvis bestå i inspektioner men även av en ökad mätteknik i skolan genom exempelvis nationella prov. Likvärdigheten i elevernas utbildning framstår som möjlig att åtgärda med betyg och nationella prov i lägre årskurser. I denna iakttagelse placerar sig mitt intresse för betygsfrågan.

Betyg kan i ökad utsträckning och utifrån olika perspektiv studeras som idé. Min utgångspunkt är att betygen ofta är något "för givet taget" i skolsystemet, vilket anses kunna leda till mer kunskap, disciplin, motivation osv. och som förutom detta är en förhållandevis oreflekterad del av skolan. Då menar jag inte att betygsättning som social praktik är oreflekterad. Där har många undersökningar visat hur lärare i många avseenden reflekterar i sin betygsättande praktik. De funderar över likvärdighet, rättvisa, elevens välmående, förväntningar osv. Betyg som en institutionaliserad del av skolsystemet blir dock något som tas för givet utan att problematiseras eller ifrågasättas. Detta kanske är i gungning idag? När betygssystemet, eller i alla fall dess konsekvens i den sociala praktiken, ifrågasätts finns möjlighet till förändring.

I fokus för denna studie ligger en ambition att visualisera de föreställningar om betygssystemet som uttrycks i den skolpolitiska debatten om betygen i dagens svenska skola, och koppla dem till skolan som organisation. Dessa kommer att studeras i form av utsagor i skolpolitiska utredningar, rapporter och promemorior sedan den förra betygsreformen inför Lpo –94 till den betygsreform som står inför dörren idag.

Läroverkskulturen och idrotten

Bert Mårald
Ies, Luleå tekniska universitet

I den studie över läroverkskulturen under studentexamensperioden 1864–1968, titulerad "Från katekes till 'Hets', sport och jazz. Läroverken som kulturmiljö och karriärstege", med vilken jag är sysselsatt, berörs i ett kapitel relationen

mellan idrotten och läroverken under 1900-talets första hälft. I närstående kapitel analyseras kulturföreningarnas och musikens roll. Här är det dock idrotten, eller, som ämnet kallades i läroverksstadgan 1928, gymnastik med lek och idrott, som ställs i fokus. Syftet är att belysa den växelverkan som förekom mellan läroverken och idrottsrörelsen. Det är bildningsgången hos dess representanter som lyfts fram. Därigenom får studien ett klart aktörsperspektiv.

För den av läxläsning och tätt duggande salskrivningar uppbundna läroverksungdomen fanns behov av frizoner. Skolan föreningsliv, som graviterade mot såväl litteratur, livsåskådningsfrågor som naturvetenskap, fyllde en del av den funktionen. Annorlunda förhöll det sig med sporten, som kan karakteriseras som en motkultur, som utmanade läroverkens värderingar. Dessutom utgjorde den en tidstjuv, som inkräktade på studierna. Därför var det inte utan motstånd som den integrerades.

Idrottsrörelsen hade behov att rekrytera kompetenta ledare. Med internationellt utbyte krävdes språkkunkaper. Därför blev det naturligt att ledarskiktet rekryterades bland studenterna, några få procent av en årskull och inledningsvis bara män. För sportjournalistikens del är mönstret likartat.

1927 års skolreform innebar ett genombrott för idrott och friluftsliv inom det högre skolväsendet. Det generöst tilltagna antalet idrottsdagar visar detta. Därigenom blev ämnet läroverkets kvantitativt mest omfattande, genom att friluftsdagarna rekvirerade tid från samtliga övriga ämnen. Reformen väckte kritik, då uppgiften att leda friluftsdagar uppfattades som främmande av många lärare. År 1929 utkom protestskriften "De femton idrottsdagarna", skriven av Nils Jakb Anjou, adjunkt vid Kungsholmens läroverk och ordförande för Läroverkslärarnas Riksförbund. En mer humoristisk skildring av fenomenet ges i den samma år utkomna romanen "Katedern. En roman om skolpreusseriet", författad av linköpingslektorn Sven Lilliedahl.

Min framställning har sorterats under rubrikerna:

Från Atén till Stockholm
IFK-rörelsen
Ledare ur studentskiktet
Skolungdomens fjällfärder
Hurtfriska rektorer
Revolten mot idrottsdagarna
Gymnastikdirektörerna tar befälet
Kannor och pokaler
Bollspelens primat
Kvarlevande surdeg

Självfallet ansluter sig studien till tidigare forskning. Det är genom sin betoning av läroverkens specifika roll i idrottens utveckling som den tillför nya perspektiv.

Frankofili som symboliskt kapital – en studie om betydelsen av kunskap om fransk kultur och vetenskap

Mona Mårtensson
Sociologiska institutionen, Stockholms universitet

Studien syftar till att undersöka villkoren för ackumulationen och betydelsen för karriärer inom vetenskapliga och kulturella fält av kunskap om fransk kultur. Hur kommer det sig att man intresserar sig för "det franska", vilka är villkoren för att detta intresse leder till kunskaper och kontakter, och hur kan dessa användas för att skapa positioner inom svenska sociala fält? Perspektivet avgränsas till att gälla svenska intellektuella och kulturproducenter i två kohorter, de som inträdde i sin karriär på 1960- och 1990-talen och som kommit att inta positioner inom sina områden. En strävan i analysen är att kunna särskilja kohort-, livsfas-, och periodeffekter. Huvudfrågorna gäller 1) den betydelse "det franska" har för frankofila svenskars yrkesverksamhet och levnadssätt överhuvudtaget och "det franskas" plats i intervjupersoners livshistoria, inte minst i deras utbildnings- och arbetshistoria; 2) hur användningen av "det franska" som symboliskt kapital sett ut inom de sociala fält där den skett; 3) om och hur betydelsen av "det franska" förändrats över tid, främst i en jämförelse mellan personer i kohorterna, och hur förändring kan förstås. Förutom begrepp hämtade från Pierre Bourdieus sociologi (habitus, symboliskt kapital, socialt fält) används för analysen begreppsdistinktioner som Clifford Geertz utarbetat för att analysera skillnader i kulturmönster i termer av räckvidd och styrka. Räckvidd avser på hur många livs- och verksamhetsområden en kulturell kompetens är tillämplig, medan styrka syftar på hur viktig den är, hur djupt i personligheten den når. Resultat presenteras från studiens pilotfas som mestadels omfattar 60-talsgenerationen. Dessa tyder på att även om hävdandet av "det franska" som symboliskt kapital förutsätter relativt omfattande resor, kontakter, läsning och bekantskap med Frankrike, främst Paris, så innebär sådana kännetecknade av styrka, i Geertz mening, inte att den symboliska avkastningen nödvändigtvis blir högre. "Det franska" måste också framstå som begripligt inom de svenska områden där det kommer till användning som en speciell kunskap.

Liberal Educational Theory and Socio-Political Participation: Jürgen Habermas and al-Tabarî

Ulrika Mårtensson
Institutt for arkeologi og religionsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

This presentation has two objectives. First, it will explore the relationship between epistemology and socio-political policy, particularly concerning the matter of "participation". This will be done in relation to contemporary libe-

ralism, represented here by the policy of "good governance" and Jürgen Habermas' discourse theory (Theory of Communicative Action, 1987[1981]; "Religion in the Public Sphere", 2006[2005]), and the epistemology and hermeneutics of the medieval scholar and educator Abû Ja'far Muhammad b. Jarîr al-Tabarî (Tabarî; d. 923 A.D.; The Purity of the Sunna; The History of the Messengers and the Kings; The Interpretation of the Qur'ânic Signs). The main argument is that "good governance" policy, Habermas' discourse theory and Tabarî's epistemology and hermeneutics all rest on the same assumptions, that knowledge is a presupposition for socio-political participation and critique, and that knowledge therefore should be produced according to objectively recognisable practices. The argument will be supported through examples from the documents indicated above, pertaining to "good governance" policy and the writings of Habermas and Tabarî. The second objective is to bring out the implications of this argument for policy on Islamic education. Liberal social policy ("good governance") requires that members of society have sufficient knowledge about all social groups to be able to deliberate publicly about how the interests of individuals and groups can be harmonised with the needs of society as a whole; this corresponds to the epistemologies and educational objectives of Habermas and Tabarî. Concerning Islamic education today, this implies that the general public (Muslims and non-Muslims) should know enough about Islam to be able to deliberate publicly how the interests of Muslims (as individuals and as groups) should be harmonised with the needs of society as a whole. Currently, European and Scandinavian societies are far from this objective. This is especially so when it comes to knowledge about the ways in which "European" and "Islamic" thought and practices overlap. It is hoped that by comparing the liberal educationist Habermas with the medieval Muslim educationist Tabarî, this paper will also illustrate some possible new approaches in Islamic education. So far, educating European publics about Islam has mainly been about understanding and accepting what makes Islam and Muslims different from European religions and societies. These "differences" are, as it were, the most visible side of the coin of "knowledge about Islam". But the flip side of the coin, the many things which unite Muslims and non-Muslims, needs to be exposed too in order to produce a more true body of knowledge about Islam.

Jenny Berglund, Göran Larsson & Ulf P. Lundgren (red.), *Att söka kunskap, islamisk utbildning och pedagogik i historia och nutid* (Liber: Stockholm 2010).

The social role of the school teacher in Ethiopia

Tekeste Negash
Akademin för humaniora och medier, Högskolan Dalarna

The Ethiopian Orthodox Church was the repository of all learning in Ethiopia right from its introduction in the 4th century and until the last quarter of the 19th century. There were no schools other than those run and managed by the decentralised Ethiopian Church. Each parish church and monastery had to be equipped with the essential Holy Books as well as a certain number of cantors, priests and deacons. Education in Christian Ethiopia was broadly divided into primary and higher levels. The primary level had four stages. In addition to the rote learning of numerous prayers and songs (of the Prophets and of Solomon, Praises of God and Virgin Mary), moral teaching was the main content of Church education. Aspiring students were for the most sons to cantors and perhaps some priests. The next field of study after the primary stage is the School of Church Music. The next educational ladder is the School of Poetry. Here the student was exposed to grammar and the composition of verses. The final educational ladder is a field of specialisation in either the poetry line or in the study of the teachings of the Ethiopian Church. In the latter field, the student is exposed to the study of the Bible, to the internalisation of the Dogma and philosophy and to astrology.

By the end of the 19th century, the technological backwardness of Ethiopia (expressed in its inability to produce modern firearms) coupled with the introduction of secular education by European missionaries became very clear. The monarch and the growing modern elite (most of who were educated by missionaries) began to believe that if Ethiopia were to survive into the 20th century, it had to introduce modern education.

The opening of the first state school in 1908 was made possible as a result of political pressure and great concession to the Ethiopian Church on the curriculum. The Ethiopian Orthodox Church opposed the establishment of secular schools outside its control; it feared that secular schools managed by foreign teachers would undermine its hegemonic position over the faith of the Ethiopian Christians. For this reason, foreign mission schools and missionaries were not allowed to operate in the Christian areas of the country.

The golden age of modern education in Ethiopia is usually dated to the years between 1941 and 1970. The education sector with the late majesty the Emperor as frontline minister was by far the best staffed and financed. The golden age when education was a profitable investment came to an end in the early 1970s.

1800-talets skolgrundare

Thomas Neidenmark
Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Presentationen visar hur historiska data kan visualiseras på ett nytt sätt med hjälp av ett digitalt verktyg. Genom att integrera ett stort datalager med Google Maps visas på en karta hur ett par hundra växelundervisningsskolor etablerades i Sverige före folkskolestadgans tillkomst år 1842. Att visa information på ett översiktligt sätt, med hjälp av modern teknik, ger möjligheten att ställa nya frågor till ett material som andra redan har studerat. I den aktuella presentationen kopplas bland annat växelundervisningens utbredning samman med ordensväsendets geografiska spridning i Sverige. Avslutningsvis presenteras hur historiska personer kan studeras i anslutning till denna utveckling. Genom exempelvis deras efterlämnade brev kan det digitala verktyget visa resvägar och korrespondenters geografiska positioner i förhållande till varandra. På dessa sätt kan historiska personer kartläggas på ett enkelt sätt. Det digitala verktyget finns på webbplatsen www.neiden.se, och kommer att göras offentligt i samband med publiceringen av Thomas Neidenmarks avhandling.

Folkskollärare i Uppland för 100 år sedan

Torgny Nevéus
Uppsala universitet

Hösten 2008 utgavs på förlaget "Uppsala Publishing House" en bok som jag kallat Vi alla byggde landet. Svenska kvinnor och män 1890 – 1910. I 22 korta kapitel berättade jag om elva kvinnor och lika många män, som var verksamma under denna period. De flesta var födda 1850–1880. Grundtanken var att de alla hörde till de många som grundlade det moderna Sverige och bidrog till demokratiseringen. De kom ur olika samhällsklasser. Här fanns pigan, sjukgymnasten, restauratrisen och sångerskan, likaväl som juristen, timmermannen, muraren och språkforskaren.

I persongalleriet ingick folkskolläraren August Herlander (1860–1944) och hans hustru Anna F Glad (1864–1950), mina morföräldrar. Från dem hade jag genom arv tillgång till ett rikhaltigt privatarkiv. På initiativ av Stig G. Nordström, redaktör i "Föreningen för svensk undervisningshistoria", fick jag möjlighet att utarbeta en särskild skrift om August och hans yrkesverksamhet (Årsbok 210, utg. 2009). Den betitlades *I katedern, på orgelstolen, vid bikuporna: en folkskollärares verksamhet för hundra år sedan.*

Västgöten Herlander utbildades vid Göteborgs folkskoleseminarium och tog examen 1880. Med kamraterna upprätthöll han sedan en livlig korrespondens, som ger omsminkade bilder av hur de unga lärarna på landsbyg-

den hade det vid denna tid. Många kom att göra goda insatser i folkbildningens tjänst, men det fanns också män som inte stod ut med svårigheterna.

År 1880 fick han ordinarie tjänst i Frösthult, en liten socken väster om Enköping. Han gifte sig, fick två döttrar och stannade på platsen till pensioneringen 1920 Avsnittet "I katedern" handlar om hans verksamhet som lärare, således om eleverna, undervisningens tidsmässiga förläggande, etablering av slöjdundervisning, anläggande av skolträdgård mm. Partiet "På orgelstolen" berättar om hans verksamhet som organist i två kyrkor, om sångundervisning och annat. Här talas också om hans inte alltid problemfria relationer till prästerskapet. "Vid bikuporna" har blivit ett tämligen omfångsrikt avsnitt. Lönen var låg och för att kunna försörja en familj hade läraren många sysslor vid sidan om själva yrket.

Biodling och fruktodling var här viktigast, men han var också vaccinatör, utdelare av post och inkasserare av prästlönerna. Dessutom skrev han flitigt i ortspressen inom aktuella och historiska områden. Han var också synnerligen aktiv i fackliga sammanhang.

Ett avslutande kapitel handlar om de decennier han och hustrun som pensionärer bodde i sörmländska Gnesta. Denna tid blev fylld av meningsfullt arbete så länge de orkade och socialt sett lyckosam.

From one model to the other – Swedish vocational education and training in the twentieth century

Anders Nilsson
Ekonomisk-historiska institutionen, Lunds universitet

Vocational education and training (VET) is organised in several different ways. Three separate models are usually identified, where not only the VET system but also labour market institutions are taken into consideration. Very briefly, the models are characterised as market-driven ('British'), state-centred ('French'), and dominated by the social partners ('German'), respectively (Greinert 1999). It is furthermore an 'established fact' that the development of these models is path-dependant, i.e. once a model has been established in a country it tends to become permanent (Thelen 2004). From that perspective it is illuminating to investigate the Swedish development in the twentieth century. Up to about 1920, the VET system was organised according to the 'British' model, but reforms in 1918/21 brought about a change in the direction of the 'French' model. The reform, however, was only half-hearted and a lot of critique was directed towards it. From the late 1930s', the labour market parties took the initiative but surprisingly a 'German' model was never instituted. Instead, a state-financed system expanded rapidly in the 1950s', leading to a more or less 'French' VET model from the 1960s' onwards. In the paper, the development is presented in some detail and some questions are posed: why

did Sweden seemingly embark upon the 'British' path during the rapid industrialisation from the 1890s' onwards, when other countries on a similar level of economic development either took a 'German' or a 'French' path? Why was an apprenticeship system never re-instituted in Sweden, as it was in most of our neighbouring countries? The labour market parties were very much 'in control' of VET issues in the 1940s' and 1950s'; to what extent, and why did they accept the emergence of a state-centred model, where their influence diminished? Is the development in the 1990s' and 2000s', with municipalisation, the introduction of private schools, and apprenticeship schooling, a return towards the 'British' model? A few tentative answers are discussed in the final section of the paper, but it should be pointed out that they are, at this stage of research, still speculative.

Elevcentrerad verksamhet och kamratfostran som studieområden inom utbildningshistoria

Björn Norlin
Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet

Skolor är komplexa institutioner. De genererar sammansatta sociala miljöer och måste behandlas därefter. Lite tillspetsat kan man hävda att först den dag forskare vet vilka processer som pågår på de arenor där barn och ungdomar agerar och interagerar som elever – klassrum, ljushallar, skolgårdar, skolnära föreningsliv, och så vidare – har det skapats ett samlat kunskapsunderlag att utgå ifrån i förståelsen av skolor som instanser för socialisation i ett samhälle. Rimligen är det så, vilket många studier velat visa, att mycket av den verkligt betydelsefulla socialisation som pågår vid en skola utspelar sig just i mötet mellan elever utanför klassrummet. Att fullt ut uppnå sådan kunskap, om exempelvis meningsskapande, identitetsbyggande, socialt kompetensbyggande och kulturell (re)produktion vid sidan av undervisningen, är måhända inte möjligt. En tydligare riktad analys mot institutionslivets kultur och sociala praktiker medger dock ett bättre åskådliggörande av elever som aktiva i gestaltandet av skolgången samt av kamratfostran som en dynamisk kraft i densamma.

Inom utbildningshistorisk forskning, som traditionellt sett ställt institutionella, organisatoriska, politiska eller pedagogiska perspektiv i förgrunden i analys av skolan, framstår studiet av elevcentrerad verksamhet samt av socialisationsprocesser knutna till elevgruppen både som en angelägen och utmanande uppgift. Sådan forskning genererar kunskap som utökar förståelsen för hur skolor fungerat som sociala och kulturella inrättningar vid skilda tidpunkter, i skilda samhällssystem och i skilda delar av utbildningssystemet. Samtidigt kan historiserandet av elevkultur och av fenomen knutna till institutionslivet även tillföra nya infallsvinklar vad gäller dagens skola.

I mitt paper förs ett resonemang just kring vikten av att bättre uppmärksamma elevcentrerad verksamhet i det förflutna samt av att behandla elevers sociala aktiviteter i anslutning till skolningen som ett sammanhållet forskningsområde inom utbildningshistoria. Förutom att ett slags internationell forskningsöversikt inledningsvis ges, diskuteras även synen på eleven i olika forsknings- och teoritraditioner, tillgängligt och tänkbart material i studiet av elevverksamhet i det förflutna samt möjliga utmaningar på området.

Internationella intentioner och svensk historieundervisning

Thomas Nygren
Institutionen för idé och samhällsstudier, Umeå universitet

Föreningarna Norden utarbetade efter första världskriget en modell för ömsesidig läroboksgranskning. Genom läroboksgranskning där Föreningarna Nordens modell beskrevs som en förebild ville Nationernas Förbund, och senare Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) och Europarådet, verka för ökad fred och förståelse över nationsgränserna. Unesco beskrev 1949 Föreningarna Nordens historieboksrevision som "the most outstanding example so far of regional collaboration on textbook revision". Det som började med bland annat en granskning av läroböcker i Norden och har idag vuxit till en internationell verksamhet som även omfattar andra delar av historieundervisningen genom lärarrekommendationer, fortbildning, metodmaterial och samproducerade läromedel. Vilken betydelse det internationella arbetet med historieundervisningen mål, metoder och innehåll fått för den svenska undervisningen i historia är idag emellertid lite utforskat.

Syftet med mitt paper är att presentera ett läroplansteoretiskt forskningsupplägg och några initiala iakttagelser i min studie av internationella normativa rekommendationer och dess genomslag i svensk historieundervisning. Detta utifrån en frågeställning om hur rekommendationer från NF, Unesco och Europarådet har påverkat läroplaner, läroböcker, lärares undervisning och elevers arbete i historia från mellankrigstiden till idag. Historieundervisningen på gymnasienivå, där ämnet under hela tidsperioden finns som fristående ämne och ämnen för studentskrivningar och specialarbeten finns tillgängliga, är det som kommer att undersökas. Enkelt uttryckt är det en studie av hur historieundervisningens värden, innehåll och metoder tolkats på olika nivåer i samhället över tid.

Från nästippen till bortom horisonten – motiv och föreställningar hos blivande gymnasielärare vid vid Växjö universitet

Magnus Persson
Samhällsvetenskapliga institutionen, Växjö universitet

Antagna studenter till lärarutbildningen med inriktning mot gymnasiet vid Växjö universitet, liksom vid landets andra lärarutbildningar, utmärks av att de i hög grad rekryteras från sociala grupper som tidigare har haft låg övergångsfrekvens till högre utbildning. Sökandetrycket är lågt vilket gör att kraven på meritvärden från gymnasiet och resultat från högskoleprovet inte är höga. Förändringen gäller i synnerhet antagningen till inriktningen mot gymnasieskolan. Det empiriska materialet i denna text bygger i huvudsak på tematiskt strukturerade intervjuer med tio nybörjare på lärarutbildningen med inriktning mot gymnasiet vid Växjö universitet genomförda höstterminen 2007. Studien visar vilka olika föreställningar gymnasielärarstudenterna har om sitt framtida yrke och sina kommande studier samt beskriver med vilka motiv gymnasielärarstudenterna anträder sin utbildning. En bearbetning av intervjumaterialet visar att studenterna har olika tidsperspektiv på utbildningen och det framtida yrket vilket påverkar övertygelsen om huruvida utbildningsvalet är rätt. Vissa har ett framtidsperspektiv på sin utbildning i termer av arbete och försörjning, medan några uttrycker ett framtidsperspektiv som inte räcker bortom utbildningen, dvs. de uttrycker stor osäkerhet om sitt utbildningsval. De skiljer sig också åt i hur de relaterar till och definierar själva substansen i utbildningen och yrkesutövandet. Några uttrycker mycket konkret innehållet i sitt framtida yrkesutövande på ett sätt som påminner om en föregripande socialisation, medan andra mer diffust uttrycker skolan som en attraktiv miljö och lärarutbildningen som en ekonomisk och social god investering. I vissa fall är motivet baserat på själva ämnesinnehållet, medan andra ser utbildningen som en möjlighet att undvika de alternativ som avsaknad av högre utbildning ger. Motiven till utbildningsvalet kan av samtliga intervjuade studenter relateras till egna erfarenheter som elever i gymnasieskolan, men det görs på olika sätt. Studenterna skall intervjuas återkommande under deras studier vid gymnasielärarutbildningen för att undersöka hur en yrkesidentitet förändras och formeras. Detta är första steget i den undersökningen.

Folkskollärarinnorna och kvinnorörelsen: i belysning utifrån Ulla Alm/Lindström och Sveriges folkskollärarinneförbund (SF)

Sofia Persson
Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet

Villkoren för folkskollärarna skilde sig åt beroende på kön, något som låg till grund för den fackliga särorganisering som skedde mellan manliga och kvinnliga folkskollärare. Föreliggande paper fokuserar Sveriges folkskollärarinne-

förbunds relation till kvinnorörelsen och en av de drivande krafterna i detta: Ulla Alm, senare Lindström.

Folkskollärarinneförbundet kämpade för att förbättra kvinnornas villkor relativt de manliga kollegorna, exempelvis gällande lön, befordringar och vid utannonsering av tjänster. Samtidigt förstods lärarinnornas situation som ett uttryck för en mer generell problematik och förbundet samverkade därför med andra kvinnoorganisationer i arbetet för ett mer jämställt arbetsliv och samhälle. Folkskollärarinneförbundets medlemmar deltog i den offentliga debatten, i kvinnliga nätverk och ingick en rad personallianser med personer på inflytelserika positioner. I förbundets centrala krets fanns Ulla Alm/Lindström. Hon var folkskollärarinna och stridbar redaktör för lärarinneförbundets tidning på 1930- och 1940-talet, och satt även länge som enda kvinnliga statsråd i regeringen på 1950- och 1960-talet.

Sveriges folkskollärarinneförbund och Ulla Alm/Lindström var viktiga krafter för ökad jämställdhet inom läraryrket och i förlängningen även samhället i stort. Folkskolläraryrket präglades visserligen av patriarkala maktstrukturer, men utgjorde samtidigt en viktig möjlighet för kvinnor till utbildning, förvärvsarbete och ekonomiskt oberoende. Detta kunde bidra till självständighet, kunskap och självförtroende, och många yrkesarbetande lärarinnor likt Ulla Alm/Lindström engagerade sig också i en kamp för utökade medborgerliga rättigheter för kvinnor och barn. En kamp som präglats av såväl framgångar som motgångar.

”Social Spending” eller substitution – Om yrkesutbildning i de nordiska länderna.

Lars Pettersson
Ekonomisk-historiska institutionen, Lunds universitet

I detta paper jämförs de danska, svenska och norska systemen för yrkesutbildning. Olikheterna ges en ekonomisk-historisk förklaring. På sätt och vis har den amerikanska statsvetaren Kathleen Thelen visat hur det kan gå till i sin bok om Tyskland, England, USA och Japan. 1) ”I trace important cross-national differences in vocational training systems back to the turn of the nineteenth century, and specifically to the strategic interactions among independent artisans, industrial workers, and employers in skill-intensive industries, whose reciprocal dependence was strongly conditioned by state policy and by the political and economic landscape within which they operated.”

Thelens infallsvinkel används i detta papper. Jag ger emellertid framställningen en något mer ekonomisk-historisk inriktning. Jag gör det genom att relatera de nordiska ländernas utveckling med den i England, men också genom att formulera ytterligare två hypoteser avseende yrkesutbildningen och dess inriktning. En är inspirerad av Alexander Gerschenkron och den andra

av Peter Lindert. Det innebär att jag diskuterar 2) i termer av "efterblivna" länders behov av att skapa konstlade komparativa fördelar och 3) – i den utsträckning yrkesutbildningen var offentligt finansierad - i termer av "social spending", som bryter fram när intressenter i yrkesutbildning ges "voice". De tre hypoterserna är knappast varandra uteslutande men tydliggör olika drivkrafter. Jag menar att det är fruktbart att diskutera yrkesutbildningens utveckling i Europa längs de här linjerna.

En nutidshistorisk analyse af den observerende og faciliterende pædagog

Maja Plum
Institut for medier, erkendelse og formidling. afd. for pædagogik, Københavns universitet

Siden slutningen af 90'erne har dokumentations- og evalueringskravet stået centralt for daginstitutionsområdet i Danmark. I 2004 kulminerer dette med Lov om pædagogiske læreplaner, der gør det lovpligtigt at dokumentere institutionens pædagogiske virksomhed i relation til seks læringsområder (sproglig, musisk, personlig, social, kultur, natur). Nærværende paper sætter fokus på de konstruktioner af pædagogisk faglighed, herunder måder at forstå børn og eget arbejde på, der tegner sig i den forbindelse. Gennem interview med pædagoger om læreplanstiltaget og dokumentationsarbejdet, udlæses en række normer, kodekser og lystbetoninger, der knytter sig til konstruktionen af faglighed. Den faglige pædagog fremstår således som en, der udlever en pædagogisk lyst til arbejdet med børn via en vedvarende og konstant produktion af viden – en refleksion og bevidstgørelse - om sig selv og barnet. I denne videns- og bevidstgørelsesproces bliver det muligt at opløse og specificere (observere) barnet i relation til seks indre kompetencerum, og ikke mindst se sit eget arbejde som en facilitering af progressionen i disse rum ud fra opdelinger i mål, middel og metoder.

I dette paper etableres et historisk blik for at afsøge, hvad der gjorde disse konstruktioner af faglighed mulige. Teoretisk trækkes der her på Michel Foucaults genealogiske tilgang, hvor historie ikke forstås i termer af oprindelse eller kontinuitet, men som udtryk for en opløsning af det nære for at se de spredninger og forskelle, der er sat i værk, og lede efter de hændelser, hvor styrkeforholdet i disse spredninger og forskelle fik sin fremkomst, dvs. kom til syne. Som analytisk greb vægtes jagten på problematiseringer, der betragtes som begivenheder, hvor der sker noget – forskydninger, sammenfletninger og reproduktioner af gældende fornuftssystemer, der muliggør tilsynekomsten af nye objekter – som igen er gjort mulige gennem herskende praktikker og teknikker. Det er i den forbindelse en pointe, at konstruktionen af den observerende og faciliterende pædagog ikke alene må søges inden for det pædago-

giske område, men gennem forskydninger og sammenfletninger, der opstår indenfor og på tværs af andre praktikker og vidensfelter. Som tesemæssigt nedslag er udgangspunktet således, at dokumentationsarbejdet og dets fastsættelse af objektet 'barn', 'pædagog' og 'daginstitution' (eller pædagogisk arbejde), hviler på en række problematiseringer vedrørende barnets natur, styringen af den offentlige sektor samt Danmarks placering i den internationale videnskonkurrence. Og at disse problematiseringer formes gennem praktikker såsom komparative studier, institutionaliserede normer og regler i det forvaltningsmæssige apparat, og ikke mindst det pædagogisk-psykologiske vidensfelt, herunder psykologiske teknikker såsom stadieinddeling, intelligenstypologier mv. til klassificering af barnets indre.

Natalie Zahle og den pædagogiske dobbeltstrategi

Birgitte Possing
Københavns universitet/Rigsarkivet

I midten af 1800-tallet fandtes i Danmark ingen kompetencegivende uddannelse for piger og kvinder over 14 år. Seminarier og læreruddannelse var forbeholdt mænd. Men behovet for uddannelse af kvinderne og kvindernes egen kundskabstørst var til stede i en grad, som fik en ganske ung forældreløs kvinde, Natalie Zahle, født i 1827, til at fiske i rørt vande: Hun tog i 1850 initiativ til at løse problemet og grundlagde en skole, et seminarium og en lærer(inde)uddannelse, der stadig eksisterer. Hendes skole tog i løbet af et enkelt årti teten i landets uddannelses- og opdragelsesverden. På bare 50 år blev de til et samlet uddannelsesimperium med folkeskole, gymnasium, seminarium og særlige fagskoler. Hendes pædagogiske dobbeltstrategi af kundskabs- og personlighedsdannelse dannede mønster for den danske stat under tilblivelse af den danske folkeskolelov fra 1903, og myndighederne tog under det moderne gennembrud ingen nye initiativer uden først at have rådført sig med hende, Natalie Zahle. I Norden fremstod hun som den, der vovede at indføre gymnastik, seksualundervisning og fag, der havde været forbeholdt drenge og mænd i sine pigeskoler. Hvordan lykkedes det hende at få denne gennemslagskraft som skoleleder, familieoverhoved, bygherre og reformator? Hvordan kunne hun som kvinde i en victoriansk tidsalder blive anerkendt som "overgeneral", "høvding", "dronning" og moder i landets skolevæsen?

Dette paper vil diskutere, hvordan Zahles kulturelle og sociale kapital satte sig i spil med de samfundsmæssige behov i midten af det 19. århundrede – og det vil diskutere betydning af hendes generations motivation og fremtidsforventninger?

Professional debate and social structure in Swedish mathematics education, 1920–1960: the case of geometry instruction at lower secondary level

Johan Prytz
Institutionen för didaktik, Uppsala universitet

This paper treats a professional debate on how geometry instruction should be performed in schools. The reason to study this type of professional debate is that it can be considered an arena where the formal curriculum is interpreted and arguments about the teachers' daily matters are produced.

The main purpose is to present a prosopography where arguments about geometry instruction are related to a social structure within the group of persons that were engaged in the debate.

The main sources are periodicals on mathematics and science instruction, but also textbooks as I consider these a part of the argumentation about how geometry instruction should be carried out. The investigation of the social structure focus on the debaters' professional careers, which include educations, academic careers, political careers, bibliographies, sales figures regarding textbooks, positions in the school system and other positions linked to mathematics education. The investigation of the relation between the arguments and the social structure within the group of debaters is based on Pierre Bourdieu's theory about capital and field.

The advantage of using a prosopographic method together with Bourdieu's theory is that it can reveal how different types of arguments, but also competences, were linked to groups of debaters that held different positions in a community of mathematics teachers. Moreover, the analysis can reveal what ideas, arguments and competences that were given a value within the group of debaters. This might enhance our understanding of the motives behind the production of arguments, but also the influence of the arguments.

Att rubba det bestående skolsystemets cirklar: kontroversen kring Montessoripedagogikens införande

Christine Quarfood
Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet

Under 1930-talets folkhemsbygge, när enhetsskolesystemet började skisseras, blev även förskolesektorn politiskt intressant. I makarna Myrdals vision skulle befolkningstillväxt uppmuntras genom barnbidrag och utbyggd barnomsorg. Inför förskolans omvandling från privatfilantropisk nödhjälp till allmännyttig medborgerlig institution krävdes dock en rejäl storstädning. Som rektor för socialpedagogiska seminariet 1936–1948 satte Alva Myrdal press på det svenska Fröbelförbundet. Barnträdgårdens söndagsskolestämning måste vädras

ut, dörren borde öppnas för pedagogiskt nytänkande. En uppdatering av hela verksamheten var av nöden.

Var inte Montessoripedagogiken med dess solida vetenskapliga förankring och tydliga inslag av social ingenjörskonst ett svar på Myrdals böner? Det ansåg i alla fall Rosa Katz, psykolog i exil, som i boken Montessoris uppfostringsmetod, 1939, utpekade Montessoris Casa dei bambini som inspirationskällan, såväl till det röda Wiens kommunala daghemsverksamhet som till HSB's av Myrdal så livligt applåderade storbarnskammare.

Men Montessoripedagogikens företrädare fick även fortsättningsvis kämpa i motvind. I systemskiftet från traditionell till modern barnomsorg lyckades man ej göra sig gällande. Varför har ännu ej klargjorts. Att närmare granska med vilka argument Montessoris idéer presenterades och avvisades i mellankrigstidens Sverige borde vara av intresse, inte minst med tanke på den svenska Montessirirörelsens tillväxt nu på senare år.

Givetvis kan det allmänna kulturklimatet ha spelat in. Här förelåg en intressant kontrast jämfört med Danmark. På andra sidan sundet fanns en större acceptans för friskolor av olika slag. Medan det danska Montessoriförbundet bildats 1917 – bara fyra år efter det italienska – skulle det dröja till 1960 innan Sverige fick en motsvarande organisation. Två decennier innan den första svenska Montessoripublikationen, Barnets århundrade, utkom 1939, förelåg redan Montessoris viktigaste verk i dansk översättning. Svenskarna var mer tyskorienterade än danskarna och Fröbelpedagogiken ingick som en komponent i det bildningsidealistiska programmet.

Gustav Jaederholm, professor i pedagogik vid Göteborgs Högskola, hävdade att denna tyskorientering medfört stagnation. Sverige hade "råkat in i ett decicerat pedagogiskt bakvatten", där ingenting fick "rubba det bestående skolsystemets cirklar". Till bakåtsträvarna räknade han Georg Brandell, den svenska Montessorirörelsens främste antagonist. Brandell var lektor vid Uppsala folkskollärarseminarium. Montessoris program inskränkte sig inte till förskolan utan täckte samtliga stadier och innebar därmed ett hot mot den folkskolepedagogik Brandell värnade om, där läraren var en stark auktoritetsperson.

Andra aktörer i Montessoridebatten var verksamma inom barnomsorgens fält, såsom exempelvis barnträdgårdslärarinnorna och Montessorirörelsens pionjärer.

Folkskolläraren i lokalsamhället

Peter Reinholdsson
Akademin humaniora och media, Högskolan Dalarna

Ett folk började skolan i och med 1842 års beslut, sägs det. De första generationerna barn måste motvilligt ha låtit sig föras till sin nya dagliga vistelseplats, skolan. Föräldrarna å sin sida torde många gånger hellre ha sett sina barn hemmavid, görande de uppgifter som var nödvändiga för gården, men också nödvändiga för barnen att lära sig för sina framtida liv i föräldrarnas spår.

Men i förlängningen gav skolan barnen nya föreställningar, nya framtidshorisonter, helt olika dem de tidigare århundradenas svenska, agrart dominerade, samhälle hade givit dem tillgång till. Mentalt, men också många gånger fysiskt, bröt de sig loss från ett fattigt Landsbygdssverige och dess traditionella näringar, seder och organisationsformer. Moderniteten grep omkring sig, med sina allt kortare avstånd, högre hastigheter och mer omfattande industriprojekt av alla de slag.

Det var dock inte bara för barnen som banden under 1800-talets sista tredjedel började upplösas. Också för lärarna uppstod en ny situation, nya problem, men också nya möjligheter. Från och med nu var deras lärarverksamhet tydligt separerad från andra verksamheter som sedan länge varit integrerade i det agrara samhället. Med sin alltmer tydligt formaliserade utbildning som bas skulle folkskolläraren bara vara lärare, bara syssla med undervisning. Av fr.a. ekonomiska orsaker blev nu ofta inte så inledningsvis.

Men att enkom syssla med undervisning hade sina konsekvenser – den nya generationen lärare förlorade kopplingen till sina hem, till sina födelseplatser och gårdar, till den trygghet som fadersnamnet, gårds- och ortsnamnet givit i en ofta lång tradition av lokal ställning och status (därav de frekventa namnbytena). De tidiga folkskollärarna befann sig ofta i en situation där de måste skapa sig en ny förståelse av vilka de var och vad som skulle bli målet och meningen med deras liv. I det förändrade och på många olika sätt frivilligt organiserade dåtida Sverige fanns stora möjligheter att göra det. I sitt sökande efter identitet, och genom den kompetens som deras utbildning givit dem, kunde de engagera sig och bli viktiga "noder", inte bara i utbildningssammanhang, utan i det lokala politiska och kulturella livet i stort. Det är detta senare som står i centrum för intresset här.

Hur konfigurationen av folkskollärarnas ambitioner och möjligheter utvecklade sig i det enskilda fallet varierade naturligtvis beroende på var någonstans de kom att verka. Traditioner av näringsmässig och religiös art kunde t.ex. påverka, liksom platsens historiska erfarenheter av organisering.

Denna studie kommer att handla om Säters folkskollärare, en stad som under 1800-talet var både bortglömd, liten och avsides. Det skulle komma att ändra sig. I slutet av 1800-talet kom järnvägen och med ett ökande naturintresse hos den svenska allmänheten (ett intresse som folkskolan sannolikt hade del i) kom staden att blomstra, åtminstone under sommarmånaderna.

Den begynnande mognadens efterbildning – imitatio som pedagogisk princip i 1700-talets skola

Stefan Rimm
Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, Örebro universitet

En bärande princip hos många av den klassiska retorikens pedagogiska program har varit tanken på imitatio, efterbildandet. Idealet att eleverna skulle tränas i att självständigt formulera sig så som till exempel de antika förebilderna kan idag förefalla något paradoxalt, men betraktades under lång tid som någonting essentiellt för inlärningen av bland annat retoriken. I 1649 års skolordning formulerades imitatio-tanken i linje med Lipsii idéer om en progression i efterbildandet: från den barnsliga, grundläggande nivån till den allt mognare elevens fördjupade förhållande till förebilderna. Frågan är vilken roll imitatio kom att spela för retorikundervisningen också under senare tider – till exempel i 1700-talets skola – och hur långt dessa tankar gick. I vilken grad och på vilka nivåer var begreppet aktuellt? Hur mycket mer än den stilistiska utformningen skulle efterbildas? Handlade det också om att tillägna sig innehåll och idéer för att göra stoffet till sitt eget? Vad säger skolordningarna, och vad säger andra källor?

En skola utan detaljreglering

Johanna Ringarp
Samtidshistoriska institutet, Södertörns högskola

Kommunaliseringen av lärarkåren i början av 1990-talet kommer ofta upp till diskussion i olika sammanhang. Det förändrade ansvaret för skolan ger upphov till en rad frågor: Varför retirerade staten på 1990-talet från sitt ansvar för skolan? Ansåg staten inte längre att skolan var en nationell angelägenhet? Vad innebar den förändrade styrningen för lärarkåren som profession? Frågeställningarna är många och intressanta att belysa.

I detta paper är ambitionen både att skildra statens olika handlade i kommunaliseringsfrågan och att försöka visa på de motargument som statens aktörer förde fram när en stor del av opinionen vändes emot dem under lärarstrejken. Frågor som står i fokus är därför: Vilket inflytande hade regeringen på avtalsförhandlingen? Hade riksdagens utskott möjlighet att påverka utvecklingen och vilka ställningstaganden gjordes bland de andra partierna i riksdagen inför riksdagsbeslutet? När började regeringen aktivt arbeta för en kommunalisering av lärarkåren och vad var anledningen till det? Samt vilken betydelse hade bytet av skolminister för kommunaliseringens genomförande?

Staten kan i det här sammanhanget inte ses som endast en aktör utan som frågorna ovan visar på så finns det många olika aktörer knutna till be-

greppet staten. I texten är det framför allt regeringen och riksdagen som kommer att analyseras.

Inom regeringen är det främst utbildningsdepartements ställningstagande i kommunaliseringsfrågan, men i viss mån också finansdepartementet som behandlas. Civildepartementet hade också en viss roll i kommunaliseringsdiskussionen, bland annat låg SAV under dem. Förutom skrivet materialet så ligger intervjuer som jag har gjort med då aktiva aktörer samt nyhetsinslag från 1989 till grund för texten.

Min forskning ingår i ett större projekt "Demokratisering och deprofessionalisering" som behandlar förändringar i offentliga tjänstemannagruppers arbetsvillkor de senaste 35 åren.

The materiality and sensuality of becoming a school pupil, 1945–2008

Lisa Rosén Rasmussen
Institut for pædagogik, Danmarks pædagogiske universitetsskole, Århus universitet

The school yard shelter shields the wind for the pupils during breaks in the 1950s. Food is enjoyed on the rough benches and with slight anxiety smaller groups of pupils secretly slip out of the playground to get candy from the nearby shop. In the 1970s wooden walls are put up in the basement for experimental workshops where beer crates are painted and curtains for the class rooms are tie-died. Pots of tea are drunk in the cosy corner but back in the classroom a teacher's hand on the shoulder sends shiver down a young boy's spine. In the 1990s vegetables pots on the roof of the school building gathers the pupils. It gives a rest from the accelerating chaos in the run down class room where footballs are kicked around, making slats fall down from the ceiling.

Materiality has been a pivotal point in my work within the project: Schooling for life? Educational system and life stories. Denmark 1945–2005. When interviewing three generations of former school pupils, I have found that objects, places, buildings, and bodies keep sticking out in the individual and collective school memories. By using various theoretical framings and keeping a continuous focus on materiality I have gained insights into the content and affect involved in these memories. Pictures of the changing universe and choreography of school are put together and set into motion. Also the more emotional and sensuous aspects of schooling become reachable by an analytical focus on matters of materiality. Moreover, my results so far confirm how school, pupil life and processes of cognition and learning are related to aspects of materiality. In this presentation I wish to present examples of my findings and discuss the potentiality and limitation of the approach.

Vilken historia och på vilket sätt? När undervisning och lärande i historia blev till en hel vetensk

Carina Rönnqvist
Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet

När historieämnet akademiserades under 1800-talet med förgrundsfigurer som Leopold von Ranke var det i positivistisk anda främst frågor om rätt eller fel, sant eller falskt, som stod i fokus. Samtidigt präglades de europeiska läroböcker av den nationalistiska historieskrivning som vuxit fram under samma århundrade och som till stora delar bestod av nationella myter och ren spekulation – ofta i direkt motsägelse till grannländernas historia. Frågan om vilken historia de europeiska skolbarnen egentligen skulle lära aktualiserades dock med kraft efter det första världskriget. Under mellankrigstiden kunde Föreningarna Norden genomföra en modell för nationsöverskridande läromedelsgranskning som sedan kom att upptas av ett tjugotal andra länder. Det var inte så att det saknats pedagogiska idéer kring historieundervisningens genomförande tidigare, men genom denna möjlighet att jämföra historieskrivningen över nationsgränserna skapades också goda förutsättningar för de deltagande att reflektera kring och problematisera historieämnet utifrån undervisnings- och lärandeperspektiv och på ett mer akademiskt plan.

I detta paper belyses olika samband mellan historieboksrevisionen och framväxten av den disciplin som vi idag kallar historiedidaktik. Av särskilt vikt är relationen mellan de frågor som diskuterades i revisionsarbetet och de frågor som behandlas i den akademiska litteraturen inom området. Dessutom diskuteras positioneringen mellan den tyska historiedidaktiska traditionen, med begreppen historiemedvetande, historiebruk och historiekultur i fokus, och den anglosaxiska traditionen med sitt uttalade intresse för källgranskning och undervisningsmetoder.

Censor Carlsson och inspektör Andersson – från akademisk betygsekvivalering till byråkratisk betygsnormering 1960–1970

Johan Samuelsson
Avdelningen för politiska och historiska studier, Karlstads universitet

Kunskapsbedömningar är i stort sett frånvarande som forskningsobjekt inom den historievetenskapliga forskningen. Det finns flera relevanta problemområden inom bedömningsfrågor som kan studeras i en historisk kontext. Med utgångspunkt i en kunskapssociologisk tradition visar Ivor Goodson på ett nära samband mellan universitetsämnen och skolämnen. Ytterligare en aspekt som diskuteras inom kunskapssociologin är kunskapskontrollen. Kontrollen av kunskap signalerar att något är viktig kunskap och något annat inte är det. Olika grupper strävar efter att kontrollera innehållet i undervisningen och en

central del här är just bedömningssystemet. Genom att definiera formen och strukturen på bedömning kontrolleras också innehållet i undervisningen. Staten har i olika omfattning och form velat styra ämnen och skolan. Vad som sker inte minst i Sverige under efterkrigstiden är att tidigare dominanta grupper gällande ämne och bedömning utmanas i takt med reformpedagogikens ökade inflytande under sent 1960-t. I och med detta blev det från statens sida intressant att införa metoder och tankesätt från den progressiva pedagogiken. Tydligast illustreras detta kanske av censorssystemets avskaffande 1965 och gymnasieinspektörens införande 1968. Censorerna var vanligtvis mycket bemärkta professorer, som exempelvis historieprofessorn Sten Carlsson. Censorerna godkände eller underkände studenterna vid examen. Censorssystemet ersattes med centrala prov, en normrelaterad betygsskala och gymnasieinspektörer. En akademisk styrning ersattes av en byråkratisk kontroll. Inspektörerna granskade skolornas betygsättning i relation till resultaten på de centrala proven och på så sätt tänktes en likvärdig bedömning upprätthållas. Inspektörerna var SÖ-anställda tjänstemän och därmed försvann koppling kunskapskontroll – akademi. Skolbyråkratin tog nu över kontrollen av kunskaperna och därmed tog också staten ett tydligare grepp om läroplanen.

Jag kommer i papret jämföra kontrollinstitutioner genom att studera primärmaterial som huvudsakligen består av s.k censorskort och ämneskonferensprotokoll. I detta material framkommer olika aspekter av Carlssons och Anderssons verksamheter. Med stöd i kunskapssociologisk forskning ska censorsverksamheten och inspektionspraktiken jämföras. Det övergripande syfte är att analysera övergången från en akademikontrollerade kunskapskontroll till byråkratistyrd kunskapskontroll.

Til konstruktionen af feltet for socialt arbejde med marginaliserede børn og unge, 1945–2006

Christian Sandbjerg Hansen
Institut for medier, erkendelse og formidling, afd. for pædagogik, Københavns universitet

Der præsenteres et igangværende arbejde med at konstruere transformation og reproduktion af det jeg med den franske sociolog Pierre Bourdieu kalder feltet for socialt arbejde med marginaliserede børn og unge. Dvs. det relativt autonome domæne i det sociale rum hvor agenter og institutioner udfører pædagogisk arbejde med marginaliserede kategorier af børn og unge. På trods af en lang række fordele i objektkonstruktionen frembyder det historisk sociologiske arbejde med Bourdieus feltbegreb en række vanskeligheder eller udfordringer. Dette gælder særligt håndteringen af forandring. Ikke fordi – som det ofte er tilfældet når Bourdieu fejlagtigt gøres til 'reproduktions-teoretiker' – felt som begreb ikke kan håndtere andet end reproduktion, men fordi fremstilling såvel

som analytisk håndtering af strukturel forandring er vanskelig. Disse vanskeligheder intensiveres i arbejdet med forskellige typer materialer.

I det konkrete studie arbejdes med statistik (egen gennemført survey blandt danske socialarbejdere samt historisk og aktuel officiel statistik), interviews (længere 'socialbiografiske interviews' samt kortere 'informantinterviews') og forskellige former for historiske og aktuelle dokumenter (dokumenter fra børneforsorgens institutioners arkiver og statslige forvaltningsarkiver, samt diverse praktiske teorier, evalueringer, lovtekster etc.). Dette materiales forskelligartethed frembyder en række problemer: hvordan kan jeg gøre det til en del af en og samme konstruktion? Fx, ved hjælp af korrespondanceanalyse konstrueres feltets struktur anno 2006, men en direkte sammenligning med feltets struktur anno 1950 umuliggøres af at det ikke har været muligt at foretage lignende statistisk analyse fra denne periode, hvorfor konstruktionen af opkomsten af strukturen anno 2006 må foretages ved hjælp af andre materialetyper.

Med udgangspunkt i en præsentation af indledende og forsøgsvise konstruktioner og tolkninger af disse konkrete materialer og problematikker inviteres således til en indholdsmæssig såvel som en erkendelsesmæssig diskussion af feltets strukturelle historie.

Elevkulturen vid två svenska internatskolor

Petter Sandgren
Institutionen för utbildning, kultur, medier, Uppsala universitet

Syftet med mitt paper är att undersöka elevkulturen vid internatskolorna Lundsbergs skola och Solbacka Läroverk mellan åren 1910–1972. Både Lundsberg och Solbacka har haft sina elever inackorderade i elevhem på skolområdet. Elevhemmen har till stor del styrts av eleverna själva, där de äldre eleverna är ansvariga för arbetsfördelningen och disciplineringen av hemmets yngre elever. Lundsberg och Solbacka delar många karakteristika, båda är belägna ute på landsbygden och eftersom skolgången är avgiftsbelagd lockar skolorna till sig ett likartat elevklientel. Dessa skolor kan därmed ses som relativt slutna institutioner vars syfte är att fostra och utbilda barn till familjer ur Sveriges övre ekonomiska skikt. En viktig del vid undersökningen av dessa skolor är att undersöka maktrelationen mellan skolledningen-eleverna-föräldrarna.

Två olika aspekter av elevkultur kommer att undersökas. Den första aspekten är de skilda rollerna en elev intar under sin studietid, först som underordnad sedan som överordnad. Den andra aspekten är elevernas roll som traditionsbärare och deras inflytande och makt över skolan. Vid undersökningarna om vilken makt eleverna har vid skolorna kommer även de före detta elevernas inflytande och makt att undersökas.

Reformulating Reform and Research: Curriculum History Revisited

Kirsten Sivesind
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

The paper reviews three generations of curriculum reform for comprehensive schooling in Norway over the last 250 years (Sivesind 2008). A particular focus is put on how government interrelates with research and the semantics of schooling.

Through a comparative historical perspective, the paper forecasts contemporary changes of traditional models of curriculum reform in Scandinavia and with a particular focus on the Norwegian model. One trait of this model is to legitimate content and methods to innovative practices of schooling.

The rationales which underlie both local and regional quests for national curriculum guidelines at the turn of the 20th century are significant for the next generations of reform. In 2006, however, a new generation of curricula seems to take form, emphasizing accountability and measurable competencies

The main claim is that empirical research cannot replace curriculum reform as an institution or a practice. Therefore, all efforts to bring research into reform work necessitate deliberations that are programmatic in character.

Reference: Sivesind, K. (2008). *Reformulating Reform. Curriculum History Revisited.* Dissertation for the Degree dr.philos. Faculty of Education. University of Oslo.

Den säkra zonen: alternativa utbildningsmiljöer grundade på etnisk differentiering 1913–1962.

David Sjögren
Institutionen för idé och samhällsstudier, Umeå universitet

Inhemska minoriteter akutaliserades i början av 1900-talet i utbildningspolitiskt hänseende eftersom de ansågs problematiska i undervisningssammanhang. Samer, tornedalingar och befolkningsgrupper som vid denna tid kallades tattare och zigenare uppmärksammades eftersom de på olika sätt antogs hota samhället. Den hotbild som målades upp i offentligheten ledsagades med en uttalad tanke på räddning för befolkningsgrupperna och för samhället. Hot och räddning var två sidor av samma mynt. Att förändra avvikande individer eller befolkningsgrupper som hotades av urartning var dåtidens stabiliseringspaket i frågan och utbildningssystemet sågs som det förnämsta medel för att åstadkomma förändring. Genom sortering och kategorisering av individer skapades olika etniska grupper som bereddes en utbildningsmiljö som var skiljd från folkskolan, både i fysisk och organisatorisk mening. Den överhängande frågan

var hur samhället skulle balansera säker uniformitet mot hotande, farliga kulturella och etniska olikheter. Vilka avvikande föreställningar, kulturella yttringar, seder, klädesval, kunskaper kunde bedömas vara säkra, oskyldiga och tolererbara; och vilka var för farliga, för avvikande och för subversiva för majoritetens värderingar och samhällets välmåga? Hur skulle samhället bemöta och neutralisera de avvikelser eller kulturella influenser som var farliga?

Dessa frågor sammanfattar de problem som dåtidens politiker ställdes inför. Min forskning tolkar statens utbildningspolitisk mot inhemska minoriteter som en strävan att upprätta den säkra zonen. Genomgående används begreppet den säkra zonen på två olika sätt. Dels för att tala om ett fyskist område, en institution som i sig själv ansågs kunna erbjuda en skyddad miljö från de olika faror som kunde hota samhället eller minoritetsgruppen. Dels för att analysera skolornas undervisningsinnehåll. Vad för slags undervisningsinnehåll i minoritetsbarns utbildning ansågs vara säkert för samhället. Vad kunde läras ut om minoritetskultren utan att innehållet var för farligt eller utmanande för majoritetskulturens värderingar? Gränserna för den säkra zonen var ständigt under debatt och varje generation tvingades att omförhandla gränserna för vad som var säker kunskap och vad som var utmanande kunskap. Därmed erbjudes ett sätt att analysera förändring av den skolpolitik som fördes gentemot inhemska minoriteter.

Problemläraren: en projektskiss över lärargärningar i konflikt med föräldrar, skolledning och samhällsutveckling 1860–1960

David Sjögren
Institutionen för idé och samhällsstudier, Umeå universitet

Lärare med starkt samhällsengagemang eller med välgrundad livsåskådning har antagligen alltid betraktats som goda lärarkrafter, eftersom de ofta var kapabla att ge undervisning en personlig infärgning, vilket stimulerade inlärning. Men dessa lärarkrafter var också potentiella konfliktmakare, eftersom de inte sällan, i sin lärargärning, torgförde politiska åsikter, religiösa dogmer eller bedrev undervisning som pedagogiska vildar. Tidigt stod det klart att inte vem som helst var lämplig att undervisa och att de som anförtroddes uppgiften måste själva vara utbildade och betrodda. När utbildningsväsendet expanderade förändrades rekryteringen av lärare och lärarutbildningen förlängdes, låt vara med viss fördröjning. Detta antogs vara tillräckligt för att säkerställa en god reproduktion av en för samhället hälsosam lärarkår. Dock utexaminerades många lärare som senare i sin lärargärning kom att hamna i konflikt med målsmän, den lokala och centrala skolledning eller som gick på tvärs med samhällsutvecklingen.

Min tanke är att i ett första skede inventera alla lärare som blev avskedade på grund av politiska eller religiösa åsikter, pedagogiska metoder vilka torg-

fördes eller praktiserades i undervisningen under tidsperioden. I andra hand även inventera alla lärare som anmäldes och varnades för liknande förseelser, men som inte avskedades. Inspektörsberättelser och handlingar från prästmöten möjliggör en sådan inventering. I ett andra skede undersöks konflikternas orsaker och huruvida avskedsorsaker förändrar sig över tid. Någon form av avgränsning kommer antagligen bli aktuell. Empiriska nedslag har visat att missnöje med lärare ofta aktualiserades från elevernas målsmän, inte sällan gällde detta misshandelsfall men även frireligiösa lärare som väckt anstöt bland högkyrkliga föräldrar. Eventuella åtgärder behandlades därefter av skolans lokala ledning, varefter domkapitlet beslutade om varning, förflyttning eller avsked. Vissa fall avgjordes av regeringen. Nedslagen har visat att instanserna många gånger har skilda uppfattningar om var gränsen för avsked eller andra åtgärder gick, vilket borde tolkas som olika uppfattningar om hur en lärare fick bete sig eller vad han/hon fick lära ut. Gissningsvis förändrades också dessa gränser över tid. Ett centralt problemområde kommer därför att bli vad som karaktäriserat en problemlärare under tidsperioden, varför de utgjorde ett problem och för vem problemläraren var ett problem.

Oppstart av offentlig lærerutdanning i nordområdene

Randi Skjelmo
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø

Siktemålet med dette framlegget er å presentere og diskutere forskningsprosjektet Oppstart av offentlig lærerutdanning i nordområdene.

Offentlige institusjoner for lærerutdanning ble i de nordiske landene igangsatt til ulik tid. Danmark var tidligst ute med sitt Blaagaard seminarium i 1792. I Norge kom Trondenes Seminarium i virksomhet i 1826, i Sverige ble det første folkeskoleseminarium opprettet i Lund og igangsatt i 1839. På Island ble den første lærerskolen etablert i Reykjavik i 1908.

Målet for prosjektet Oppstart av offentlig lærerutdanning i nordområdene er å kartlegge det historiske kildematerialet og påbegynne et forskningsprosjekt vedrørende oppstart av den første offentlige lærerutdanning i Norge.

Dette framlegget vil orientere om hva slags kildemateriale som finnes i forbindelse med oppstarten av Trondenes Seminarium, i hovedsak statlige arkiver. Tidsperioden som undersøkes er avgrenset til 1789–1837, med retrospektive glimt til tidligere aktstykker av utdanningshistorisk karakter. De ytre årstallene er satt ut fra viktige utdanningshistoriske begivenheter. Årstallet 1789 refererer til Den store skolekommisjonen av 1789. Årstallet 1837 refererer til Reglement for Rigets Stiftsseminarier.

Etter orienteringen om kilder, vil framlegget ta for seg første fase av analyse av kildene.

Prosjektet knytter an mot nordisk og europeisk pedagogsk tankegods og ideer som tilstrømmet Norge og Norden via sentrale utdanningspolitiske personer

tilknyttet feltet lærerutdanning. Framlegget vil være en videreføring av min doktorgrad som omhandlet lærerutdanning og utdanningsreformer. Sentralt i dette framlegget vil være utforskningen av framvekst, nyetableringer og endringer i lærerutdanninger som del av statlige utdanningssystem. Innfallsvinkel vil være knyttet til Margaret Archers skoledannende teorier om framvekst og endring av statlige utdanningssystem. Framlegget vil kunne være et bidrag til videreføring og å komplettering av Archers metodologiske tilnærming til emnet ved i større grad enn Archer å gå til primærkilder i forskningsarbeidet.

Den sammanhållna skolans dilemma

Pia Skott
Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Den svenska gymnasieskolan förändras, igen. Några av förändringarna som följer av den nyligen presenterade propositionen Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan (prop. 08/09:199) är att behörighetskraven för att komma in på gymnasiet höjs och att tiden för allmänteori minskar på yrkesprogrammen. Till detta kan läggas att frågan om det individuella programmets (iv) framtid ännu inte fått någon lösning. På det individuella programmet går elever som inte kommit in på gymnasieskolan eller som av olika anledningar lämnat de ordinarie studievägarna. Frågan gäller huruvida programmet kommer att läggas ned eller behållas och i händelse av nedläggning vad som då skall komma i dess ställe. Ett förslag har varit att organisatoriskt föra över iv till grundskolan. Såväl frågan om det individuella programmet som frågan om gemensamma kärnämnen kan sättas i relation till den mer omfattande differentieringsfrågan, och som handlar om hur länge och med vilka medel den sammanhållna undervisningen skall bedrivas.

I Sverige går idén om den sammanhållna skolan att spåra tillbaka till beslutet om folkskolan 1842. Men det var först med grundskolans förberedande som differentieringsfrågan på allvar började diskuteras. I botten för denna diskussion ligger en politisk vision om en mer demokratisk skola och därmed också ett mer demokratiskt samhälle. Genom att sätta samman heterogena elevgrupper i en och samma klass, där läraren undervisar genom att individualisera inom klassens ram, kan de politiska visionerna förverkligas. Genomförandet av visionen kan emellertid stöta på problem. Om heterogeniteten är för stor kan läraren få problem att tillgodose allas behov och också att uppnå skolans andra syfte, det meritokratiska. Detta är dilemmat som finns inbyggt i visionen om en skola för alla. Problematiken är välkänd för såväl professionella som politiker och finns inrymd i differentieringsfrågan där besvarandet inte endast inrymmer svar på hur länge skolan skall vara sammanhållen utan om det skall det tillåtas särskilda organisatoriska uppdelningar (i form av t.ex. nivågrupperingar) och om innehållet i undervisningen skall variera. Genom den svenska historien, där frågan om "en skola för alla" varit den domineran-

de, har det funnits en rad sådana tillåtna uppdelningar. Intressant är att en och samma lösning kan värderas olika både över tid och inom ramen för ett och samma beslutstillfälle. I mitt paper uppmärksammas den sammanhållna gymnasieskolans historia, med fokus på det individuella programmet. Hur framträder det individuella programmet om det studeras ur ett differentieringsfrågeperspektiv och hur kan det sättas i relation till tidigare lösningar inom grundskolan? Vad går det med hjälp av historien att uttala sig om gällande nuet och möjligen också om framtiden?

Teachers and the State. The teaching profession between autonomy and public reform ideologies in Sweden 1989–2009

Niklas Stenlås
Institutet för framtidsstudier, Stockholms universitet

The field of education in Sweden has undergone a major transformation during the last twenty years. Two times has the teacher's education been thoroughly remoulded and a third revision is on its way. The responsibility of the education system has been decentralised from state to municipal level. Private schools are actively encouraged by the government and competition has been introduced as a means to induce schools to better performance. This paper concerns itself with the impact these reforms has had on the teacher's profession. It is argued that most of the reforms originate from external reform ideologies that do not really address the needs of the education system. Moreover, the reforms has had unintended and adverse effects on the possibilities for teachers to carry out their work.

Alternativet!? En studie av ABF:s självbild 1965–1980

Martin Stolare
Avdelningen för politiska och historiska studier, Karlstads universitet

Syftet med denna artikel är att diskutera ABF:s självbild under perioden från 1960-talets andra hälft fram till omkring 1980.

Efter det att det formella skolväsendet reformerats under 1960-talet, uttryckt i sjösättandet av grundskolan och bildandet av den sammanhållna gymnasieskolan, riktades blickarna mot folkbildningen och då särskilt mot studieförbunden med dess studiecirkelsverksamhet. Skälet till det var att studieförbunden ansågs ha särskilt goda förutsättningar att nå ut till de grupper som utbildningsmässigt sett var mest eftersatta. De som bara hade 6-8 år lång folkskola bakom sig. Det nyväckta intresset gav upphov till omfattande reformer, anslagen till cirkelverksamheten höjdes dramatiskt under 1970-talet. De ökade betydligt snabbare än anslagen till det formella skolväsendet, låt vara från en

annan nivå. Förutsättningarna för studieförbundens folkbildande strävanden förändrades på detta sätt mycket under den aktuella perioden.

Av intresse blir därmed att diskutera hur ABF förhöll sig till den nya situationen. Innebar den att synen på sig själv som ett alternativ till det formella skolväsendet förändrades? Upplevdes den egna särarten som hotad? Kom utvecklingen att leda fram till ett internt samtal kring folkbildningens roll i utbildningsväsendet och vilka var i så fall huvudlinjerna i detta samtal?

Utgångspunkten för studien blir ABF:s tidskrift *Fönstret* mellan åren 1965 och 1980, men den kommer att kompletteras med rörelseinternt material.

Vem är en allomfattande barnträdgårdsledarinna?

Britt Tellgren
Humus-akademin, Örebro universitet

Denna studie bygger på avhandlingen Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare – kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarutbildning. Förskollärarutbildningen i Örebro studeras från 1900-talets början till en bit in i 2000-talet. Här analyseras värden och föreställninar som förmedlats för att utbilda en fullvärdig förskollärare – vad hon förväntades vara och vad hon förväntades kunna, och hur dessa värden förändrats eller behållits.

Studien bygger på intervjuer med 22 lärare och handledare i kombination med analys av arkivdata. Utgångspunkt tas i ett sociokulturellt perspektiv, där historisk kontext och tid har analyserats genom att använda James Wertsch (2002) begrepp röster från kollektiva minnen. Värden och föreställningar i berättelser från de intervjuade och i arkivmaterialet har tolkats som dylika röster – spår och trådar som behövde samlas ihop till en väv för att synliggöras. Begreppet kunskapskultur har fått gestalta den väven. Därtill har också begreppet praktikgemenskap (Lave & Wenger 2003) använts i analysen.

Resultaten visar att det skett stora förändringar i det kollektiva minnet. Förändringarna berör främst den högskoleförlagda delen av utbildningen, medan de inte är lika tydliga inom den verksamhetsförlagda. Sju perioder har konstruerats utifrån skiften i bärande värden. Samhällsmodern – formering av en kvinnlig verksamhet (ca 1902–1942) tecknar hur Maria Kjellmark i Örebro som en av de första i landet byggde en privat utbildning för barnträdgårdsledarinnor på den kristna Fröbelpedagogikens grund med barnet, gudstron och nationen i fokus. En Allomfattande barnträdgårdsledarinna (ca 1942–1963) präglar tiden fram till utbildningens förstatligande och ger uttryck för en kvinnligt allomfattande, gränslös kunskapskultur med "lyhördhet" och "överblick" som ledord. Personlighetsutveckling och barnobservationer (ca 1963–1972) lyfter fram hur medicinsk vetenskap och psykologi började tillhandahålla redskap för förskollärarens yrkesutövning, medan Utvecklingspsykologi och dialogpedagogik (ca 1972–1977) speglar barnstugeutredningens inverkan på den lokala kunskapskulturen; Fröbelpedagogiken får ge vika för rationali-

tet och utvecklingspsykologi. Högskoleutbildad samhällsmedborgare (ca 1977–1993) gestaltar inordningen i högskolan och en samhällstillvänd kunskapskultur med stort intresse för andras levnadsvillkor. I nästa period (ca 1993–2001) tonar en Reflekterande barnpedagog fram i gränslandet mellan yrkesutbildning och vetenskaplig skolning och med en Forskarbehörig lärare för yngre åldrar (ca 2001–2007) byter den praktiska klokheten skepnad från kloka handlingar till en reflexiv hållning med teoretisk förankring. Min fråga blir hur den allomfattande barnträdgårdsledarinnan förväntades vara och vilka spår och trådar som alltjämt kan skönjas i rösterna från det kollektiva minnet.

A Double Social Educator Crisis: Geography Competition and Recruitment

Jan Thorhauge Frederiksen
Psychology and educational research, Roskilde university

The paper examines the development in recent decades of recruitment to Danish NISE (National Institutes of Social Education, - similar to Preschool teacher-training).

Specifically, the study employs a radical mixed methods approach to explore the question of how New Public management and service-oriented professionalizing of the public sector affect first the recruitment and second, the training of professionals.

A recent lack of applicants and a failure to prevent rising drop-out rates has left a number of Danish short- and medium-cycle colleges in a severe state of crisis. Teachers, nurses, social workers and social educators are some of the professions struck the hardest, and failure to avert the student shortage has had violent effects on the inner life in professional training.

Through geometric data analysis and classification (Rouanet & Le Roux 2004), it is then shown how the recent changes in educational policies in Denmark have forced NISE into fierce competition, and radical expansion of their recruitment practices. Taking the case of a specially structured programme for social educator training, a set of recently developed alternative pathways into social educator training are explored, showing how the domains of nursing, health and care are merging with the domain of social education, and how changes in recruitment leave the NISE with a new student population. The study further embeds empirical data from qualitative interviews and fieldwork in the geometrical data analysis, allowing minute studies of the classroom practices of students with different trajectories. This allows the study to make explicit the excluding teaching practices and assessments made of students with low on no cultural capital, how the better off students are recruited to participate in ostracising students with little cultural capital, and the ways in which these students attempt to adapt.

Keywords: Recruitment, Classroom studies, Geometric data analysis, Correspondence analysis, Mixed Methods, Cultural Capital

Anna Sandström och den edutopiska nödvändigheten

Annika Ullman
Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Vilka var de samhälleliga förutsättningarna för den omfattande framväxten av privata skolor i de nordiska huvudstäderna under den senare delen av 1800-talet? Vad var de moderna skolgrundarnas startkapital, motivation, och personliga kvalifikationer? Vilken betydelse fick deras insatser för den vidare utvecklingen av skolväsendet och lärarutbildningen i Norden?

I mitt paper kommer jag att använda Anna Sandström (1854–1931) och hennes pedagogiska livsverk för att diskutera det svenska hörnet av det som kom att kallas den "pedagogiska skandinavismen" under 1800-talets sista decennier. Jag skall pröva några olika sätt att förstå varför Anna Sandström – och många andra – fann sig tvungna att svara som de gjorde på tidens frågor och utmaningar. Den underliggande och återkommande frågan gäller den skapande människans imperativ. Eller annorlunda uttryckt: varför fann sig Anna Sandström (liksom Nathalie Zahle i Danmark och Otto Andersson i Norge) tvungna att rent handgripligt göra det som mindre praktiskt lagda utopister brukar nöja sig med att drömma och skriva om?

Några snabba hypotesprövningar kring C.J.L. Almqvist och Växelundervisningssällskapet

Annika Ullman
Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Mina undersökningar av C.J.L. Almqvist som rektor och pedagogisk utopist, har hittills varit av det traditionellt långsamma slaget. Spår, mönster, samband har sökts bland arkiv och antikvariat. På skrivbordet växande högar med böcker; vitfransade av pappersremsor för att markera viktigheter. Ibland en ny djärv idé som måste prövas. Kan det ha varit så att den gode Love faktiskt …? Och därefter ett bläddrande och ett bladande, ofta förnyade utflykter till KB och än fler handlingar att sortera på ett nytt sätt. Det dristiga letandet visar sig inte alltid vara mödan värt. Ofta finner man sig på halva vägen tvungen att släppa taget. Kanske var hypotesen för vild och materialet för motspänstigt? Eller också var det bara så att tiden tröt? Man kan ju helt enkelt inte ägna hur mycket tid som helst för att följa ett hugskott.

En helt annan forskarrationalitet uppstår naturligtvis om man har möjlighet att arbeta med en välordnad digital databas. Om det för att pröva ett antagande

endast krävs ett tangenttryck, varför låta bli? Inför sessionen "Utbildningen aktörer" kommer jag att snabbexperimentera kring frågan om varför C.J.L. Almqvist inte tillhörde Växelundervisningssällskapet. Ty, mycket talar för att han borde ha varit med: 1) Han var en av tidens mest vältaliga förespråkare för växelundervisning; 2) Under åren 1829–1841 var han rektor för Nya elementarskolan, det nystiftade statliga experimentläroverket där växelundervisningsmetoden var en av hörnstenarna; 3) Det fanns nära personsamband mellan Almqvist och flera av de ledande i sällskapet. Annat talar emot.

Folkskolans finansiering. Om den allmänna folkundervisningens ekonomiska förutsättningar

Johannes Westberg & Esbjörn Larsson
Institutionen för utbildning kultur och medier, Uppsala universitet

Under de hundra år som följde efter 1842 års folkskolestadga genomgick den svenska folkundervisningen en oerhörd utveckling. Detta skeende kan illustreras med siffror. Antalet elever fördubblades från 270 000 år 1850 till 605 000 år 1950. Samtidigt ökade antalet lärare nästan åtta gånger från 3 500 till 27 500. I samband med detta ökade naturligtvis också kostnaderna för folkskolan dramatiskt. Mellan 1874 och 1942 ökade kommunernas utgifter från 14 till 268 miljoner kronor, räknat i 1942 års penningvärde.

Föreliggande forskningsprojekt avser att genom två delstudier analysera de ekonomiska förutsättningarna för och de pedagogiska följderna av denna anmärkningsvärda utveckling. Delstudie 1 analyserar de övergripande förändringarna i det finansieringssystem som möjliggjorde att utgifterna för skolväsendets multiplicerades nästan nitton gånger. Delstudie 2 behandlar dessa förändringars konsekvenser för folkskolornas verksamhet.

Detta projekt öppnar upp ett forskningsfält som i stort varit outforskat i både svensk och anglosaxisk utbildningshistoria: skolfinansieringens historia. Trots folkskolans centrala position i den utbildningshistoriska forskningen och de ekonomiska strukturernas fundamentala karaktär har folkskoleväsendets ekonomiska villkor ännu inte studerats närmare. Föreliggande projekt är i detta avseende att betrakta som banbrytande.

Første offentlige lærerutdanning i Norge blir til i 1826

Liv Helene Willumsen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø

Siktemålet med dette framlegget er å drøfte innholdet i kildene knyttet til oppstarten av første offentlige lærerutdanning i Norge, som kom i virksomhet ved opprettelsen av Trondenes Seminarium, lokalisert til Nord-Norge i 1826.

I det nordiske landskapet var Trondenes Seminarium i Norge en tidlig etablering innen offentlig lærerutdanning. I Norden var det kun Danmark som var tidligere ute med Blaagaard Seminarium, som startet i 1792. Sverige kom like etter Norge med det første folkeskolelærerseminariet, opprettet i Lund i 1839.

I dette framlegget vil en del grunnleggende kilder, både forut for og like etter oppstarten av Trondenes Seminarium, bli fokusert. Av kildematerialet forut for oppstarten blir kilder relatert til oppbygging av det økonomiske fundamentet vektlagt. Dette dreier seg om ulike fond som har vært avgjørende under oppstartfasen. Av kildematerialet etter oppstarten av Trondenes Seminarium blir forhandlingsprotokoller, kopibøker og journaler fra institusjonens eldre arkiv vektlagt. Til sammen vil disse kildene kunne vise sentrale aspekter ved ideologisk basis for oppstart av offentlig lærerutdanning i Norge og i Norden. I tillegg vil kildene kunne vise hvordan det reelt ble mulig å igangsette en slik lærerutdanning ut fra de økonomiske og politiske rammer som forelå.

Framlegget vil søke å gå inn på den utdanningspolitiske situasjonen i Norden i perioden rundt 1800, og se på hvordan viktige prinsipielle tendenser avspeiler seg i kildene. Herigjennom vil en kunne finne begrunnelser for hvorfor oppstart av lærerutdanning i de nordiske land ble sett på som et vesentlig anliggende i perioden. Dette vil gjelde lærerutdanningens intensjon om folkeopplysing og generell kunnskapsoppbygging i de nordiske land. Det vil også gjelde utdanningsperspektivet sett i relasjon til kirkens behov for å utdanne sine ansatte på lavere nivå, eksempelvis utdanning av klokkere og kirkesangere.

Meget interessant er det at den første offentlige lærerutdanning i Norge kom i gang i den nordligste landsdelen. Gjennom en del nedslagspunkter i det historiske kildematerialet vil dette framlegget søke å finne årsaker til den nordlige plasseringen gjennom å gå inn på den nasjonale og internasjonale diskursen som foregikk i perioden. Her vil enkelte dypdykk i arkivene kunne gi ansatser til en forståelse av hvordan diskusjoner og faglige forhandlinger førte fram til denne oppstarten. I denne forbindelse er det viktig å nevne at det i Nord-Norge, på samme måte som i Nord-Sverige og Finland, fantes en befolkning der ulike etniske grupper med ulike språk levde side om side. Kildene vil om mulig kunne gi svar på hvorvidt disse momentene førte til et påtrykk overfor sentrale myndigheter som resulterte i etablering av en offentlig lærerutdanning.

Adlig utbildningsekonomi på 1600-talet

Ola Winberg
Institutionen för utbildning, kultur och medier, Uppsala universitet

En flerårig resa på kontinenten, ofta kallad grand tour, betraktades på 1600-talet som det bästa sättet att avsluta en ung adelsmans utbildning. Resorna

gick till stora och små europeiska metropoler och syftet var att resenären skulle driva förberedelserna inför vuxenlivet till perfektion. Studier vid universitet kombinerades med en rad andra aktiviteter, avsedda att ge resenären insikter i kontinentens ekonomiska, kulturella och politiska förhållanden. I några fall lämnade adliga 1600-talsresenärer noggranna ekonomiska redogörelser för sina resor. Tidigare forskning har inte sysslat med detta material som är en rik källa till kunskap, inte bara om resorna i sig utan även om adelns uppfattning om vad utbildning var och hur den skulle bedrivas i praktiken. Här tas reseräkenskaperna till utgångspunkt för en diskussion om hur adelns resor finansierades, hur de ekonomiska resurserna investerades och vilka konsekvenser det fick på längre sikt. Till det senare hör frågor om hur det adliga överskottet bidrog till en ökad dynamik i det tidigmoderna agrara samhället.

Skolen – under hvilken fane?

Nina Volckmar
Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Barnetoget står sentralt i Norges feiring av nasjonaldagen 17 . mai. Barnetoget er tradisjonelt organisert gjennom skolene, dvs. at barna eller elevene er organisert i grupper etter den skolen de går på. På større steder og i byene, der det er flere skoler, går skolene med sine elever etter hverandre i tog. Det er vanlig at skoletogene blir ledet av et eller flere musikkorps. Foran hver skole blir det båret en fane, altså en skolefane. Skolefanene er skolenes samlingmerke og får sitt innhold gjennom valg av motiv og tekst. Fanen er som oftest en rikt dekorert tøyduk med snorer og dusker.

Denne norske tradisjonen med skoletog og skolefaner ble etablert på slutten av 1800-tallet - og er like levende i dag. Nyetablerte skoler skaffer seg raskt en fane og eldre skoler bytter ut sine når de gamle blir slitt eller utdatert. Slik finnes det altså en skolefanetradisjon i Norge, som framstår som både et særnorskt og lite utforsket fenomen. Gjennom "Skolefaneprosjektet" har en liten gruppe forskere ved Pedagogisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet samlet inn bilder av alle skolefanene de har kunne oppdrive innenfor det som i dag er Trondheim kommune, både de gamle som ikke lenger er i bruk og de helt nye. I tillegg er det samlet inn informasjon om når fanene ble laget og hvem som har designet og sydd dem. Materialet består av bilder av for- og bakside på i alt 120 faner, den eldste fra 1820-årene og de aller nyeste fra 2009.

Denne studien ser på endringer i fanenes motiv og tekst gjennom alle disse årene, og setter dette inn i en norsk utdanningshistorisk kontekst. Våre funn viser at endringene i fanenes motiv og tekst i stor grad gjenspeiler den generelle utdanningshistoriske utviklingen slik den er beskrevet i den utdanningshistoriske litteraturen. Mens skolefanene på slutten av 1800-tallet framstår som kampduker for norskdom og norsk selvstendighet – for noe utenfor en

selv, framstår dagens skolefaner mer som merkevare for den enkelte skoles særpreg og pedagogisk innhold – for seg selv. Og i noen tilfeller er skolefanene redusert til rene pynteduker til bruk på 17. mai.

Skolefanen som ledd i skolens identitetsbygging

Nina Volckmar
Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Brundalen videregående skole er i dag en kombinert videregående skole som tilbyr både allmennfaglige og yrkesfaglige utdanningsprogram, og som i tillegg har tilbud om allmennfaglig påbygning for elever på yrkesfag som vil oppnå generell studiekompetanse. Skolen har sitt utgangspunkt i tre separate yrkesskoler, en husmorskole, en husflidskole og en teknisk yrkesskole, og har i prosessen fram mot en felles kombinert videregående skole vært igjennom en rekke sammenslåinger og utdanningspolitiske reformprosesser.

I de mange sammenslåingsprosessene har det vært en utfordring å få stadig nye personalsammensetninger og elevgrupper til å dra lasset sammen. Spesielt har avgrunnen mellom den yrkesfaglige og den allmennfaglige kulturen vært stor, noe som er historisk betinget ut i fra at yrkesutdanningen og allmennutdanningen tidligere var to helt atskilte og uoverskridbare utdanninger. Da Brundalen kombinerte videregående skole var en realitet høsten 2002 startet skolens adminstrasjon arbeidet med å skape samhold og fellesskap i og mellom både skolens personale og skolens elever.

Denne studien tar tak i ett av de prosjektetene skolen satt i gang i denne sammenheng; arbeidet fram mot en ny skolefane som kunne fungere som et forenende samlingsmerke for den nye skolen. Studien går nærmere inn i prosessen fram til ny skolefane og analyserer den endelige fanens symbolske uttrykk. Hva er fanens budskap? Studien baserer seg på et kildegrunnlaget bestående av, foruten generell utdanningshistorisk litteratur, bilde av Brundalen videregående skoles nye fane og intervju med både skolens administrasjon, medlemmer av skolefanekomiteen og kunstneret som designet den nye fanen.

Undergrupper av dåliga läsare

Ulrika Wolff
Ipd, Göteborgs universitet

Även om läsning är en komplex aktivitet består den i grunden av avkodning och förståelse. För de allra flesta barn möter avkodningen inget hinder. De får då inte heller problem med att läsa texter anpassade till deras ålder, såvida texten inte är alltför, t.ex. kulturellt, främmande. Det förefaller alltså vara så att läsning är en aktivitet med hög transfer och generaliserbarhet. Däremot kan man förvänta sig att de barn som har problem med läsning har det på

grund av inverkan från en rad olika faktorer, exempelvis fonologi, språk, begåvning, socioekonomisk bakgrund eller sociala förhållanden. Det finns därför ingen anledning att förvänta sig att alla barn som har lässvårigheter kommer att uppvisa likartade problem.

En studie rörande subgruppering av läsare kommer att presenteras. I studien ingår 5 099 9-åriga elever som deltog i den svenska delen av the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Reading Literacy Study, 2001. En statistisk metod, latent profilanalys, användes för att urskilja olika undergrupper av läsare. Analysen baserades på fyra aspekter av läsning: läsning av enstaka ord, läsning av sammanhängande text, läsning av documents (kartor, tabeller m.m., d.v.s. en låg belastning på ordavkodning) samt läshastighet. Det framkom åtta olika grupper, eller profiler, av läsare. Majoriteten av alla elever ingick i två grupper bestående av goda och medelgoda läsare, som uppvisade profiler med jämna läsresultat. Resterande elever ingick i sex profiler av dåliga läsare. De profilerna uppvisade ett mer heterogent mönster av läsresultat. Studiens resultat har också replikerats med resultat från 1991 års IEA-studie.

I ett andra steg relaterades de åtta profilerna till olika variabler: kön, språk hemma, antal böcker hemma, föräldrars högsta utbildning, föräldrars högsta yrke samt hushållsinkomst. Resultaten kommer att presenteras och diskuteras i relation till dessa bakgrundsförhållanden.

Neo-colonialism and educational selection technologies

Christian Ydesen
Danmarks pædagogiske universitetsskole, Århus universitet

In the period 1961–1976 a total of 1,530 Greenlandic school children were sent on a one year school stay in Denmark in connection with the so-called 'preparation scheme'. The purpose of the scheme was to improve the children's Danish language skills in order to enable them to pass the lower secondary school exam faster compared to children going to school in Greenland.

The selection of children for participation in the preparation scheme can be characterised as a triangular selection process. It consisted of a testing battery accompanied by a teacher evaluation of each individual child. But the final decision on the fate of the children remained with the school director in Nuuk. The ambition was to handpick the children with the highest academic potential as well as the necessary physical and psychological robustness.

The purpose of this paper is to understand the use of educational selection technologies in a neo-colonial society using the neo-colonial Greenlandic educational system as a case study. Methodologically the paper operates in two analytical fields: the socio-historical field and the field of technology.

The paper argues that educational selection technologies in neo-colonial societies are closely linked with the neo-colonial norms and values in society

and the organisation of the educational system both in regard to purpose, practice, and technology.

Skapandet av barnsubjekt i två skilda praktiker: diagnostik och terapi

Karin Zetterqvist Nelson
Tema barn, Linköpings universitet

Diagnostik på barnpsykologisk och barnpsykiatrisk grund växte fram som diskursiva praktiker under 1900-talet i Sverige, bland annat inom verksamheter som senare skulle tas upp och ingå i barnpsykiatrisk vård. Det rörde sig om skolhälsovård, rådgivningsbyråer och tidiga former av barnpsykiatrisk verksamhet (psykisk barna- och ungdomsvård). Diagnostiken drevs fram av professionella grupper, främst läkare men också s.k psykologassistenter, vilka ofta utgjordes av pedagoger och socialarbetare som utbildat sig i barnpsykologi.

I Nikolas Rose' sociologiska arbeten, som tar avstamp i Michel Foucault's idéhistoriska studier, om individualiseringsprocesser och styrningspraktiker i det sena 1900-talets välfärdsstater ("governmentality"), har diagnostik beskrivits som exempel på en disciplinär praktik. Rose har visat hur expertisen via tekniker som visualisering, statistisk beräkning och experimentell hållning granskade barn vars beteende och uttryck definierats som problematiskt i ett eller annat hänseende. I en normativ och värderande process skapades normaliteten. Vidare hävdar Rose hur denna s.k. "techne of psychology" också skapade subjekt, barnsubjektet i detta fall, i en komplex individualiseringsprocess.

Parallellt med denna utveckling av diskursiva praktiker där barn diagnostiserades tog också en annan praktik form, nämligen barnterapi. Det är en praktik som teoretiserats och problematiserats i mindre omfattning av Nikolas Rose and andra representanter för governmentalityteori. Inom barnpsykiatrisk verksamhet växte barnterapin fram som ett resultat av delvis samma yrkesgrupper som ovan, men det är en praktik som varit mer osynlig och lämnar färre avtryck i ett historiskt perspektiv, jämfört med den diagnostiska. Den dokumentation och grunder för sortering som utmärkt den diagnostiska praktiken omfattades inte av den terapeutiska praktiken. Samtidigt var ämnet psykologi kunskapsgrunden i bägge fall.

Syftet med detta paper är att diskutera hur barnterapi som diskursiv praktik omfattade en maktrelation mellan barn och vuxna som kom att särskilja sig från diagnostiska praktiker. I den maktrelation som uppstod i terapeutiska praktiker framträdde en individualiseringsprocess som snarare byggde på "politics of self" (med tekniker som introspektion, reflektion, självgranskning osv). Med avstamp i ett konkret exempel, Sandlådan (Erika-metoden), som använts både diagnostiskt och terapeutiskt, avser jag att diskutera skillnader

mellan disciplinära regimer och "politics of self", sett i relation till föreställningar om barn och barndom.

Utbildning och bildning inom utlandsriktad kulturpolitik: Strukturer, syften, organisationer

Andreas Åkerlund
Historiska institutionen, Uppsala universitet

Under åren kring det Första världskriget kan man konstatera ett ökat intresse i Europa för att stödja kulturella aktiviteter i utlandet som till exempel världsutställningar och internationellt utbyte inom teater och konst. Ofta motiverades dessa möten mellan nationer och kulturer med att kunskap om andra folk är viktiga för fred och förståelse. De kan dock även ses som ett sätt för länder att presentera och propagera den egna självbilden i utlandet. All verksamhet som syftar till att via kulturella aktiviteter främja den egna nationens intressen i utlandet kan man låta omfattas av begreppet "utlandsriktad kulturpolitik".

Utbildning och bildning har i detta sammanhang en viktig roll. Undervisning om det egna landet och i det egna språket är ett av de bästa sätten att sprida önskad kunskap och föreställningar till befolkningen i andra länder. Internationella utbyten på universitetsområdet kan även de tjäna till att inhämta kunskaper till det egna landet, att så att säga lära av de andra. Samtidigt kan utbytesprogrammen ses som ett sätt att låta den framtida eliten i andra länder utveckla sympatier för den nation där de vistas.

I mitt bidrag ämnar jag ge en kort översikt över några av de statliga och icke-statliga organisationer som var aktiva inom den utlandsriktade kulturpolitiken under 1910- och 1920-talen. Särskilt fokus kommer att ligga på utbildningens roll inom deras verksamhet. Genom en jämförelse dem emellan kommer jag att arbeta ut skillnader och likheter mellan dessa aktörers syften och arbetssätt för att på så sätt kunna dra ett par övergripande slutsatser om utbildningens roll inom den utlandsriktade kulturpolitiken i stort.

Folkskolläraren mellan patriarkalism och modern kommunaldemokrati

Sune Åkerman
Avdelningen för politiska och historiska studier, Karlstads universitet

Den akademiska ekonomisk-historiska forskningen upptäckte honom aldrig, folkskolläraren Erik Johansson i Robertsfors. När den gamla bruksortens moderna historia skulle skrivas med en dramatisk omläggning av samhällsliv och produktionsförhållanden och en ny anknytning till världsmarknaden för högtryckskeramik och industridiamanter figurerar bara ägarfamilj, företagsle-

dare och högre teknisk personal och ett anonymt arbetarkollektiv i berättelsen. Men i själva verket tycks Johansson ha varit en nyckelfigur inom många områden (kultur, byggnadsvård, stadsplanering, kommunalpolitik, småföretagande, turism, yrkesutbildning, musikliv etc) i övergången mellan patriarkalism och mer demokratiska styresformer i detta lokalsamhälle, som ständigt hotades av bruksdöd och avfolkning.

Min forskning behandlar just hur en folkskollärare kunde agera, vilket handlingsutrymme han hade, i denna miljö och tid. Den bygger på långa intervjuer med huvudpersonen som genomfördes inom projektet "Robertsfors bruk och samhälle 1900–1980" vid Umeå universitet.

Historielärboksrevision i Norden 1919–1935

Henrik Åström Elmersjö
Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet

Detta paper presenterar pågående forskning angående föreningen Nordens revision av läroböcker mellan 1919 och 1972. Föreningarna Norden bildades 1919 och tidigt uppmärksammades historieämnet som en bromskloss i samhörighetstanken för de nordiska länderna. En revision av läroböcker sattes nästan omedelbart igång och resultat presenterades 1922, men revisionen blev inte ömsesidig, alla föreningar ville inte låta andra länders bedömare se över innehållet i den egna nationens historia. Detta kom att förändras i början av 1930-talet då de fem föreningarna kom överens om att granska varandras läroböcker.

Detta paper skissar på resultat av revisionen med fokus på de två "heltäckande" revisioner som genomfördes 1919–1922 (av ländernas "egna" läroböcker)och 1933–1935 (ömsesidig revision). Dessa båda försök till ingrepp i den nordiska lärobokslitteraturen grundar sig i flera olika tankefigurer, både nationella och nordiska. Empiriskt tar papret avstamp i det som läroboksgranskarna efterlämnade i form av granskningsprotokoll och sammanfattande skrivningar angående de nordiska läroböckernas innehåll.

Den teoretiska inspirationen hämtas från Jörn Rüsens (och en mängd andra forskares) förståelse av historiekultur och historiekulturens olika dimensioner samt från Anthony D. Smiths motivkategorier för nationella myter. Rüsens poängtering av olika dimensioner (politisk, kognitiv och estetisk) som tillsammans utgör ett historiekulturens spänningsfält öppnar upp för analys av en diskussion av det här slaget. Det blir möjligt att belysa vad diskussionerna handlade om på ett djupare plan än att man inte var överens om historiska "fakta".

Anthony D. Smith har kritiserats för sin syn på nationer sprungna ur gamla etniska samhörigheter, men hans kategorier för att undersöka nationella myter har i flera fall visat sig vara användbara. En nationell myt består enligt Smith av ett antal motiv och dessa motiv hämtas från empiriskt påvisbara fakta för att tillsammans bygga upp en tydlig berättelse (en myt) om landets ursprung, frigörelse, guldålder, tillbakagång och framtid. Genom att också

tillföra dessa kategorier till en undersökning av revisionsprocessen så kan ett visst djup uppnås även i innehållsanalysen. Tillsammans med ingången i historiekultur blir det möjligt att besvara frågor som rör både vad som diskuterades och på vilket sätt det diskuterades.

Genom undersökningar i föreningarna Nordens arkiv, samt av publikationer författade av de inblandade personerna och föreningarna under 1930-talet, besvaras framför allt frågor som rör revisionsprocessens innehållsliga del. Vilka delar av historien ansågs problematiska? På vilket sätt var de problematiska och på vilket sätt diskuterades de?

Skolepædagogik i Danmark 1930–1959: Et socialt felt og en horisont af fremtidsforestillinger

Trine Øland
Afdeling for pædagogik, Institut for medier, erkendelse og formidling, Københavns universitet

Skolepolitisk interesserede pædagoger og lærere bliver i tiden omkring 2. verdenskrig en del af en bredere kulturpolitisk bestræbelse, hvor eksempelvis arkitekter, økonomer og psykologer også engagerer sig i og oparbejder en tro på skolepædagogik som et middel til at sikre Danmarks fremtid mod fascisme og nazisme. Disse kulturpolitiske strømninger, der før og under 2. verdenskrig udgør former for modstandsbevægelse og samfundskritik, ændrer sig imidlertid efter krigen til at være eksplicitte velfærdsstatslige omsorgs- og demokratiseringsprojekter, der vil opbygge samfundet og desuden betjener sig af videnskabelighed i udviklingen af befolkningen gennem for eksempel skolegang. Skolepædagogik, under inspiration af småbørnspædagogikkens socialpsykologiske fokus på udvikling af menneskeligt potentiale, bliver i denne sammenhæng udpeget som et velfærdsstatsligt udviklingsområde.

Som en del af forskningsprojektet "Fremtidens rationale mellem planer og kanoner. Kulturhistoriske antagelser om individ og fremtid i dansk skolepædagogik 1945–2008", http://fremtidiskolepaed.mef.ku.dk/, afgrænses og studeres den kreds af "kulturpolitisk betydende skolepædagoger", der gør sig gældende i perioden 1930–1959, hvorved de medvirker til formningen af denne tids og eftertidens skolepædagogik. I præsentationen vil to skitser til konstruktion af dansk skolepædagogik blive fremlagt. Ved hjælp af en kollektivt biografisk undersøgelse af skolepædagoger 1930–1959, forstået som et socialt felt, vil det, for det første, blive skitseret hvilke samfundsmæssige kræfter (grupper, interesser og kapitaler), der involverer sig i, og af staten langsomt udpeges til, at producere velfærd til alle via skolegang. Ved hjælp af kulturhistoriske undersøgelser af antagelser om individ og fremtid i udvalgte skolepædagogers forfatterskaber og 'virksomheder', vil der, for det andet, blive fremlagt skitser af de fremtidsforestillinger, der iværksættes med metoder og teknologier, hvorved eleven som borger anspores til at forp-

ligte sig på velfærdsstatslige og nationalstatslige projekter. 'Stat' suppleres altså i denne anden skitse med en horisontal 'regerings- og ledelsesproblematik', der indkredser hvordan befolkningen og samfundslivet søges udviklet og administreret. Præsentationen indbyder hermed til diskussion af hvordan stats- og samfundskategorier, og beslægtede kategorier, kan indgå som analytiske kategorier i studiet af pædagogikkens og opdragelsens historie og forandring.

Uppsatsförfattarna

Donald Broady (f. 1946), professor vid Uppsala universitet och ledare för Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC). Bedriver kultur- och utbildningssociologisk forskning om utbildning, eliter, kulturella fält och transnationella utbildningsstrategier, och har bland annat varit projektledare för "Formering för offentlighet. En kollektivbiografi över Stockholmskvinnor 1880–1920", "Kampen om studenterna. Det svenska högskolefältet och lärosätenas rekryteringsstrategier 1993–2003", "Gymnasieskolan som konkurrensfält" och "Sextioåtta. En utbildningssociologisk studie av den svenska studentrevoltens sociala förutsättningar och effekter på kulturens fält".

Ning de Coninck-Smith (f. 1953), är professor mso vid Danmarks pædagogiske universitetsskole, Aarhus universitet. de Coninck-Smith är historiker med inriktning mot skolans och barndomens historia, och leder för närvarande projekten "Byggeri til børn gennem 275 år" och "Skolen for livet. Skolesystem og livshistorier. Danmark 1945–2005". Bland hennes publikationer märks *For barnets skyld byen, skolen og barndommen 1880–1914.* (2000) och *Designing modern childhoods: history, space, and the material culture of children* (2008).

Marc Depaepe (f. 1953), är professor vid Katholieke Universiteit i Leuven, Belgien. Depaepe är en av redaktörerna för *Paedagogica Historica*,tidigare ordförande för *International Standing Conference for the History of Education*, och deltar för närvarande i projekten "'Ethnohistory' of the primary school: the key to the explanation of thepedagogical paradox" och "The role of education and schooling in intercultural identity formation: the case of the Belgian immigrants in Northern France (1850–1914)".

Henrik Edgren (f. 1972) är fil. dr i historia och har tidigare varit verksam vid bland annat Växjö universitet. Edgren disputerade i Uppsala 2005 på avhandlingen *Publicitet för medborgarmannavett: Det nationellt svenska i Stockholmstidningar 1810–1831* och har sedan dess fortsatt sina studier rörande nationalism genom studier av *Läsebok för folkskolan* och Sveriges syn på Finland efter rikssprängningen 1809. För närvarande undervisar Edgren i militärhistoria vid Försvarshögskolan i Stockholm och i historia vid Uppsala universitet.

Elin Gardeström (f. 1960), är fil. kand. och doktorand i idéhistoria inom Nationella forskarskolan i utbildningshistoria med placering vid Södertörns högskola. I fokus för hennes arbete står journalistutbildningens historia, och hon har tidigare publicerat sig bland annat i *Presshistorisk årsbok*.

Anna Larsson (f. 1967) är docent i idéhistoria och universitetslektor i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Larsson disputerade med avhandlingen *Det moderna samhällets vetenskap: Om etableringen av sociologi i Sverige 1930–1955* och ha därefter bland annat publicerat monografin *Musik, bildning, utbildning: Ideal och praktik i folkbildningens musikpedagogiska utbidlningar* (2007).

Esbjörn Larsson (f. 1968), fil. dr i historia och universitetslektor i utbildningshistoria vid Uppsala universitet. Larsson disputerade 2005 på en avhandling om kadettutbildningen vid Karlbergs slott under 1800-talet. Mellan 2005 och 2008 var han även

koordinator vid den Nationella forskarskolan för utbildningshistoria. Efter disputationen har Larsson fortsatt att ägnat sig åt 1800-talets utbildningshistoria och för närvarande forskar han inom ramen för det riksbanksfinansierade projektet "Mellan disciplinering och självverksamhet: skillnader i växelundervisningens användning vid skolor för olika samhällsklasser i Sverige, ca 1820–1870".

Anders Nilsson (f. 1950), fil. dr, docent och professor i ekonomisk historia vid Lunds universitet. Disputerade 1984 på avhandlingen *Studiefinansiering och social rekrytering till högre utbildning 1920–1976*, och har därefter varit ledare för ett antal projekt, däribland "Kompetensuppbyggnad och kunskapsanvändning - den gymnasiala utbildningen i samhällsomvandlingen" och "Formeringen av den svenska yrkesutbildningen 1940–1975".

Johan Prytz (f. 1975) är fil. dr i matematik och lektor i matematikdidaktik vid Uppsala universitet. Prytz disputerade 2007 på en avhandling om den svenska skolans geometriundervisning under perioden 1905–1962. Förutom fortsatt forskning om skolmatematikens historia är Prytz delaktig i Nationella forskarskolan i ämnesspråk i matematiska och naturvetenskapliga praktiker. Prytz är även knuten till och forskar inom projekt vid forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi vid Uppsala universitet.

David Sjögren (f. 1976), är fil. dr i historia och disputerade våren 2010 på avhandlingen *Den säkra zonen. Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962*. Han är för närvarande verksam som postdok vid Umeå universitet, och driver projektet "Problemläraren: normbrytande lärargärningar i det lokala samhällslivet 1870–1940".

Niklas Stenlås (f. 1963), fil. dr i historia och disputerade 1998 med en doktorsavhandling om industrieliten i svensk politik under 1940-talet. Stenlås har sedan 2005 varit anställd vid Institutet för framtidsstudier, och arbetar för närvarande bland annat med projektet "Demokrati och deprofessionalisering: studier av polis- respektive läraryrket inom offentlig förvaltning".

Johannes Westberg (f. 1978), fil. dr i historia. Westberg disputerade 2008 på en avhandling om förutsättningarna för förskolepedagogikens etablering i Sverige, och har sedan dess bland annat arbetat som koordinator för Nationella forskarskolan i utbildningshistoria och Fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen. För närvarande är han anställd som forskarassistent vid Uppsala universitet och leder projektet "Folkskolans finansiering. De ekonomiska förutsättningarna för den allmänna folkundervisningens framväxt, 1842–1936".

Christian Ydesen (f. 1974) är doktorand vid Danmarks pædagogiske universitetsskole, Aarhus universitet. Hans avhandlingsämnet är "The Fluctuations of High-Stakes Achievement Testing of Children With a non-Danish Cultural Background in the Danish Educational System from the 1960's Onwards – A philosophical and historical analysis of Danish testing regimes in an intercultural perspective".

Konferensen i bild

Foto: Finn Calander

UTBILDNINGSHISTORISKA MEDDELANDEN

Editores: Esbjörn Larsson & Johannes Westberg

1. Esbjörn Larsson & Johannes Westberg, 2010, *Utbildningens sociala och kulturella historia: Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen.*