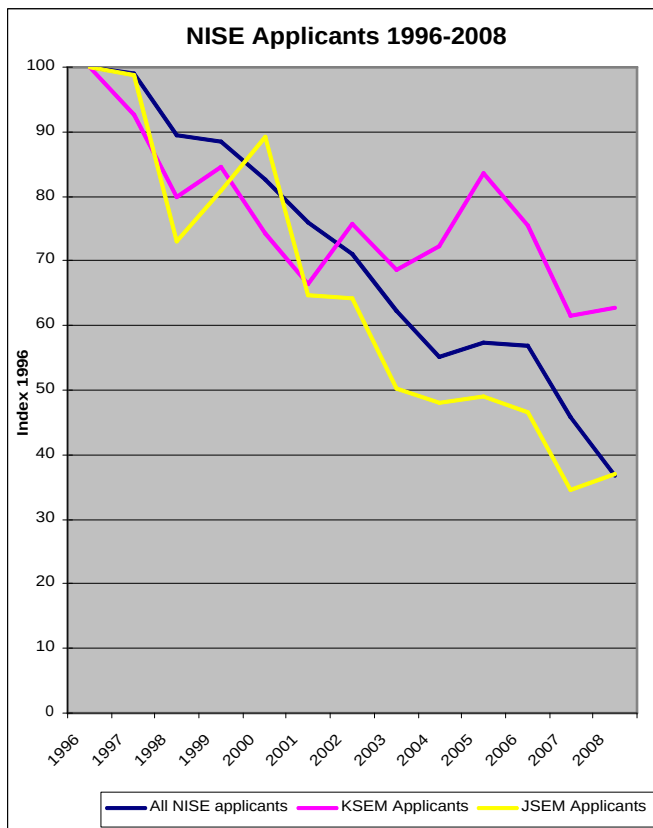


Innehållsförteckning

- s 1 Jan Thorhauge Frederiksen, A Double Social Educator Crisis
- s 21 Thomas Barow, Begreppet obildbarhet
- s 35, Johan Samuelsson, "Censor Carlsson och inspektör Andersson"
- s 51, Sirka Ahonen, Folkskollärarna som politiska aktörer i Finland
- s 59, Marianne Carlsson, De teoretiska och praktiska begåvningarnas samband med kön, klass och mognad/ålder
- s 73, Pia Skott, Den sammanhållna skolans dilemma
- s 91, David SJögren, Riktade utbildningssatsningar för etniska minoriteter: motiv och kategoriseringsproblem
- s 117, Elevcentrerad verksamhet och kamratfostran som studieområden
- s 132, Petter Sandgren, De svenska internatläroverkens födelse
- s 150, Johanna Ringarp, En skola utan detaljreglering
- s 161, Folkskolläraren mellan patriarkalism och kommunal demokrati
- s 225, Anders Nilsson, From one model to the other □ Swedish vocational education and training in the twentieth century
- s 247, Magnus Persson, Från nästippen till bortom horisonten – motiv och föreställningar hos blivande gymnasielärare vid Växjö universitet
- s 262, Henrik Åström Elmersjö, historieläroboksrevision i Norden 1919-1935
- s 276, Bert Mårald, Skolungdomens fjällfärder och kronprinsens pokal: läroverkskultur och idrott
- s 312, Thomas Nygren, Forskningsansats för en studie av internationella intentioner och svensk historieundervisning
- s 332, Elin Gardeström, Journalistutbildningens dilemma
- s 347, Beatrice Christensen Sköld, Jämlik eller normal – blinda kvinnors bildningsvägar 1879-1923
- s 361, Sandra Hellstrand, Learning at the workplace or in school? Artisans, ideals and institutions in Sweden c. 1890-1970

- s 3838, Elisabeth Hultqvist, Läraryrket i senmoderniteten
- s 394, Henrik Edgren, ”Menige mans humaniora” – Läsebok för folkskolan 1868-1920
- s 401, Anna Larsson, Om skolgården och barns sociala liv under efterkrigstiden
- s 416, Christian Ydesen, Postcolonialism And Educational Selection Technologies –The Preparation Scheme In The Greenlandic Educational System 1961 – 1976
- s 433, Johan Prytz, Professional debate and social structure in Swedish mathematics education, 1905-1962. The case of geometry instruction at lowersecondary level
- s 448, Håkan Forsell & Orsi Husz, Självförverkligandets marknad. Ekonomi, modernitet, genus och media i svensk korrespondens- och distansutbildning, 1900—1975.
- s 458, Niklas Stenlås, Teachers and the State. The teaching profession between autonomy and public reform ideologies in Sweden 1989-2009
- s 466, Fay lundh Nilsson, Utbildning som konsumtion eller investering?– ekonomisk teori i svensk utbildningspolitik under 1900-talet
- s 487, David Ludvigsson, Utbildningsfrågan i pressen vid början av 1840-talet
- s 503, Fay Lundh Nilsson, Yrkesutbildning i den svenska folkhögskolan 1868-1940
- 530, Peter Håkansson, Är ungdomsarbetslösheten utbildningsväsendets fel?
- s 560, Anders Hedman, Yrkesskolereformen 1918 – en bakgrund



Indicator Crisis: and Recruitment

Jan Thorhauge Frederiksen,
janjaf@ruc.dk
Ph.D Fellow,
Of Psychology and Educational Science,
Roskilde University.

of recruitment to Danish National teacher-training. Specifically, the study the question of how New Public the public sector affect first the A recent lack of applicants and a failure Danish short- and medium-cycle colleges kers and social educators are some of the student shortage has had violent igh geometric data analysis and own how the recent changes in o fierce competition, and radical ise of a specially structured programme d alternative pathways into social ins of nursing, health and care are

mer-ging 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

1. The Social Educator Training and Profession.

Social Educators are the Danish equivalent of Preschool-teachers, social care-workers and care assistants for disabled. Such diverse areas of professional work are in Denmark covered by one profession, and one species of professional training institution, The National Institutes of Social Education (NISE). This paper is a spin-off of the study making up the ph.d. research project *Between Practice and Profession*¹, which explores social educator professional training in numerous different ways.

Social educators are an example what Thomas Brante has termed welfare state professions (Brante 2004), being a profession established, maintained, and legitimised by the welfare state in order provide specific professional rights to citizens. Such professions have had difficulties in both obtaining a professional monopoly and being ascribed status comparable to the classical professions, something which both relates to the care-related nature of their work, and the challenges of expertise and democratisation faced by the entire public sector (Dahl 2004, Olesen 2004, Hjort 1999).

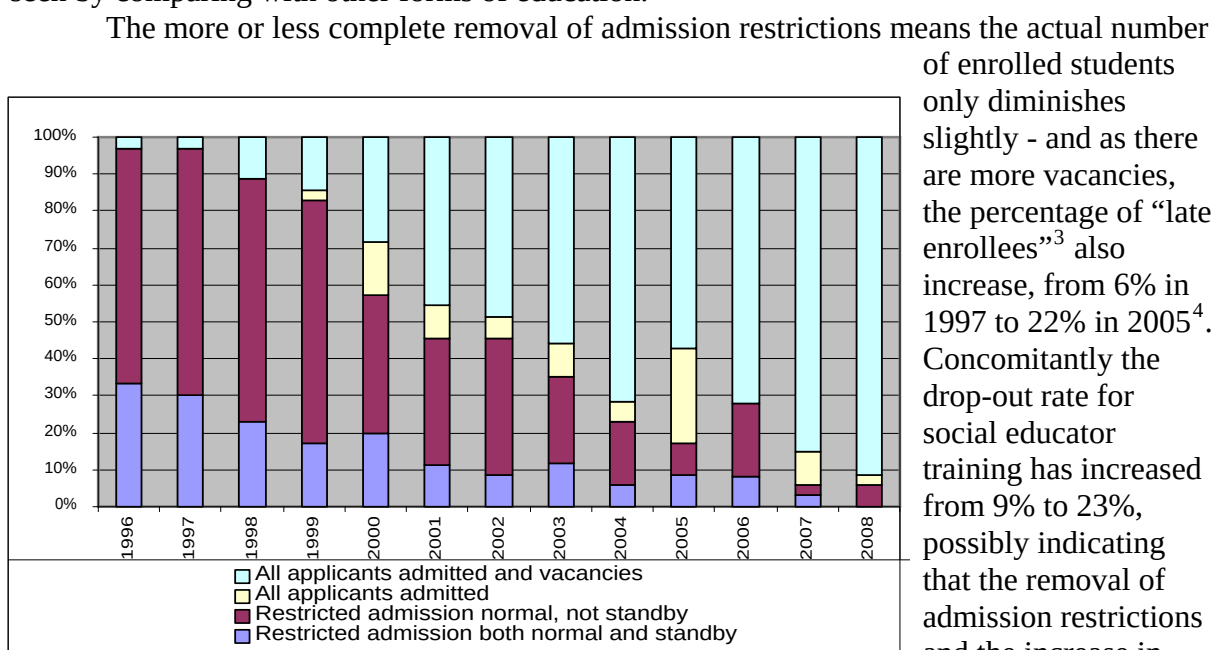
In the case of social educator *training* these difficulties have manifested as a decline in educational capital possessed by the enrollees, and a decline in number of applicants in

general (Gytz Olesen 2005).

These trends exacerbate the perceived low status of the profession and the training, and this has devastating impact on the national institutes of social education, as their funding is contingent upon the number of students enrolled and completing training.

Figure 1 to the left plots the decline in applicants in recent years. Since 1996 the number of applicants all over Denmark has decreased more than 60%, as the blue curve shows².

Figure 2 shows the number of NISE with respectively : Admission restriction on both enrollment and stand-by places, (in blue), Admission restriction on enrollment but not on stand-by places (in purple), No admission restriction (in white), and No admission restriction. The vacant places (in yellow) has taken place in the capital, the large cities, and the provinces - that the severity of admission restriction is reduced, then removed, and finally most NISE end up having vacancies. The situation depicted by these graphs is one of violent change for the NISE: Over 12 years the number of applicants drop to about a third, and in the same time, the admission restrictions shift from severe to non-existing. Putting it bluntly, the NISE are in a crisis, unable to attract sufficient applicants to even fill the number of places they have been allocated. In 2008 only two NISE had any admission restriction in place, yet even with the admission restrictions completely waived, still the number of applicants plummet. While other factors (lower birthrate in certain years, ill-conceived complex admission requirements in 2008) possibly decrease, neither 1: NISE 1st priority applicants exacerbate this explains it, as can be seen by comparing with other forms of education.



2: NISE admission restrictions

resulted in different students entering the training, while insufficient adjustments for such changes has taken place in the training.

The consequences of this is that the NISE face a dual crisis - they are both having

difficulties in recruiting students, and in retaining the students. The immediate consequences for the NISE are an increased situation of competition for applicants, and a need to widen recruitment demographically, and this paper aims to

1. examine the resulting changes in student population
2. examine the ramifications for the classroom activities of the student population changes

The study is restricted to a special subprogramme of social educator training: the Specially Structured Programme for Social Educator training (SSPSE). This programme caters to unskilled labourers already working within the field of social education, and allows such labourers to complete social educator training faster (1 year full time and 2 years part time compared to 3½ year full time), with a smaller amount of work practice (three months compared to fifteen) and a higher study grant (half to full unemployment benefits compared to regular study grant). This programme is one of several ways in which NISE may widen the range of the recruitment, because this programme allows certain groups of students to enroll and follow social educator training - groups who would otherwise be precluded from doing so due to economical and employment issues. As such the SSPSE is here considered to embody radical recruitment expansion strategies, that may indicate the nature of the future of all social educator training.

2. Methodology and empirical data

The study makes use of data collected by the Danish NISE Rectors Conference (Svejgaard 2006) for a geometric data analysis (Le Roux & Rouanet 2004) of the students' social biographies. These data are restricted to the admission-related aspects of the student biographies, but still allow for construction of the Space of SSPSE student trajectories⁵. In addition to the original data, 37 individuals are added to the 7896 individuals making up the original data. These additional individuals make up two entire classes of SSPSE students, which I followed for about a year, conducting ten biographical and group interviews, and observing classroom activities for a total of 47 hours.

Adding these individuals to the data makes it possible to explore the space of SSPSE trajectories qualitatively, connecting biographical narratives, recalled classroom experiences and observations of classroom interactions with the characterising aspects of the space of trajectories, and so the analytical framework of this paper consists of comparing the spatial relations of individuals in the geometrical space of trajectories to the relations and narratives collected in the fieldwork, and thus searching for homologous structures (Bourdieu 1984) of these empirical layers.

3. Geometric Data Analysis of the SSPSE student population

Geometric Data Analysis is a modern statistical technique, which allows for visual inspections and examination of multivariate relationships. While strictly speak a descriptive technique that does not entail quantitative measures of the strengths of correlations and so on, the technique allows the researcher to retain the individuals as the central unit of analysis, and provides numerous tools for examining relations between individuals. A full introduction is beyond the realms of possibility here, and readers are instead referred to introductions such as Le Roux & Rouanet 2009 chapters in both Lidegran 2009 and Börjesson 2005 - or for a completely thorough reference, Le Roux & Rouanet 2004.

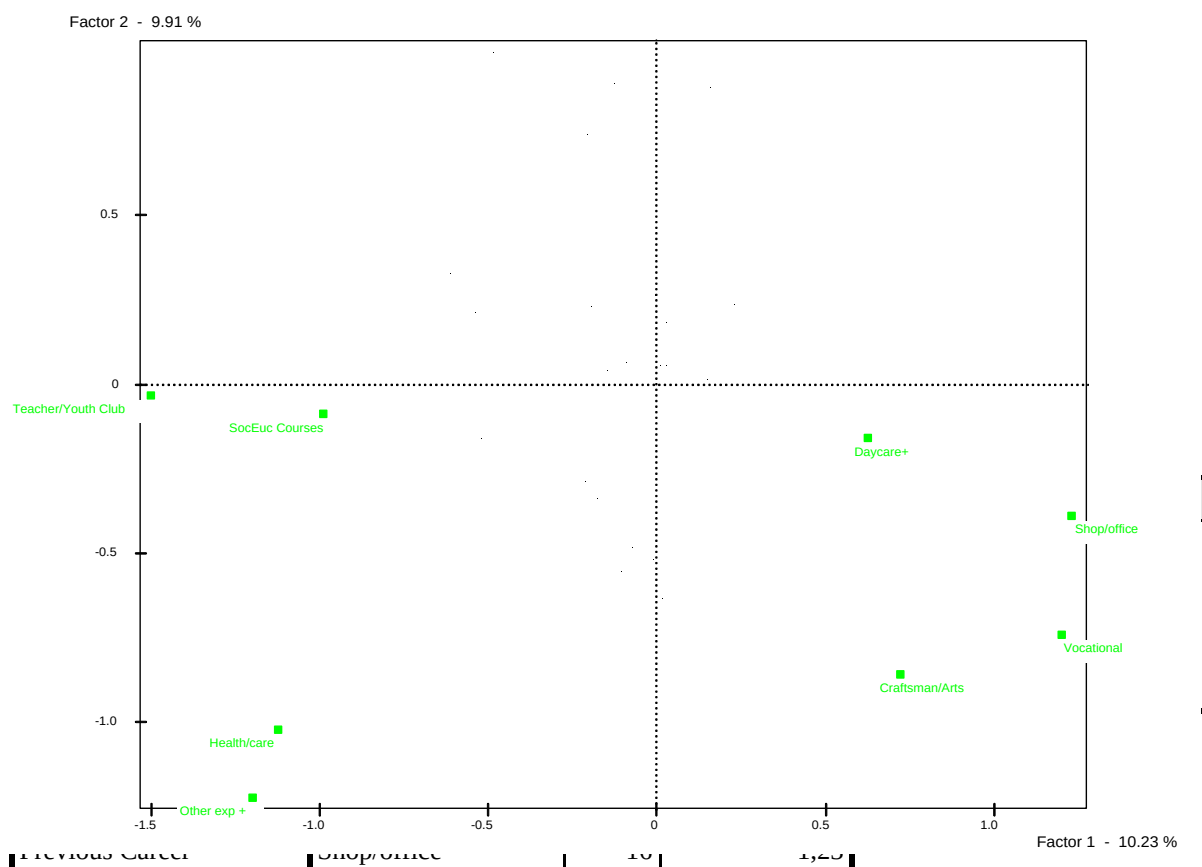
For the purposes at hand, the GDA consist in a specific multiple correspondence analysis of the SSPSE student trajectories. Such an analysis constructs, roughly speaking, a

mapping of both the modalities used for describing the individuals and the individuals themselves. By treating each individual's response profile as a point, the position in space of which is equal to the profile of modalities selected by the individual, a space of very high dimensionality is constructed. This relative positions of individuals and modalities within that space is then projected into one or several planes, allowing visual inspections of the relative positions. This plane is then examined by way of exploring which modalities contribute the most to constructing the axes spanning the plane⁶.

The actual construction of the trajectories analysed by the specific multiple correspondence analysis is done by selecting a set of active questions. The trajectory of the SSPSE students comes to consist of nine questionnaire questions, and the 29 modalities which these questions contain. The questions encompass the educational background of the students, their social educational work experience, their previous working careers, and two items - Social Educational courses, and Voluntary work of various kinds - which serve as reasons for the NISE granting exemptions to educational requirements.

A complete list of the questions, the modalities which belong to the questions and the number of individuals having selected each modality is in the table below.

Question	Modality ⁷	Count
Previous career	No prev. Career	343
	Shop/office	171
	Craftsman/Arts	118
	Health/care	131
	Teacher/Youth Club	70
SocEduc Courses before SSPSE	SocEduc Courses	109
	No Courses	724
Sports coach/Scout/Voluntary	Voluntary work etc	76
	No voluntary	757
Nursery/Nursery School	No nursery	365
	< 5 nursery	191
	5+ nursery	277
Afterschool/SFO	Afterschool+	119
	No Afterschool	714
Special Care	No Special Care	606
	Special Care +	227
Other experience	No other Exp	699
	Other exp +	134
Daycare	No Daycare	673
	Daycare+	160
Education	Vocational	214
	HTX/HHX	26*
	Public school/Other	141
	GIF/Foreign	18*
	Social/Health	44
	Care Assist	66
	Upper 2nd(STX)	107



Plotting these modalities provides the graph on the following page.

As is readily apparent, all the contributing modalities have negative coordinates on *axis two*. They are thus *all* positioned in opposition to *something* on axis two. While axis one is in fact perfectly interpretable on its own, important aspects of the space constructed in this analysis will escape, if the two axes are not considered together. I shall return to this point under the interpretation of axis two. The contributions and the coordinates of the modalities that contribute above average to axis one are as follows. The overall interpretation of the first axis is that it describes *types of indirect trajectories*, opposing *insiders* and *outsiders* of the care-social-domain.

Since half the modalities contributing to this axis belong to the same question - Previous Careers - this axis is strongly related to that question. On the negative side of the origin, Health/Care careers appear, along with Teacher/Youth Club careers - both careers are similar to the work of a social educator, in that care, social education, and assisting other people characterize them all. In addition, social educational courses appear here as well, showing that the trajectories characterized by this pole of axis one relate directly to the field of social education. One further modality is present at this pole of the axis: Other Experience.

Examining the students with this experience showed, that this to a large extent means various forms of caring, nursing, working in nursing homes and hospices; work that while not normally considered as social educational work, still exhibits

the same kind of similarities as mentions above.

Opposed to these, on the positive side of the origin are two very dissimilar career types: craftsmen/artists and shop/office. Both of these careers more or less require some sort of vocational training, consequently it is no surprise that vocational training appears as closely associated with these career types. Daycare experience is also associated with these types of careers, indicating one important cross-over point for these students with careers that have little in common with social educational work.

I interpret this axis as opposing various kinds of *indirect trajectories* - that is, trajectories that pass through domains of work other than social education *before* entering the domain of social education. The polarity of the axis can then be described as, on the right hand, trajectories that involve complete abandon of their previous line of work, in order to transition to social education, and on the left hand, trajectories that have simply shifted from other kinds of care work to social education. The latter I will call *insiders* as their background will provide a great familiarity with a practice similar to social education, whereas the former will be called the *outsiders* - those, whose previous careers provide no foreknowledge of the practice of social education.

Axis 2: Direct/Indirect trajectories

As axis one yielded an opposition between forms of indirect trajectories towards the domain of social education, while at the same time being in its totality in opposition to parts of the second axis, it is no surprise that the second axis is characterized by an opposition between

Figure 13: Axis one, contributing modalities

direct and indirect trajectories. The table below details the modalities contributing above average on the second axis.

Question	Modality	Ctr	Coordinate	Direct/Indirect trajectories
Other experience	Other exp +	13	-1,23	Indirect trajectory
Previous career	Health/care	9	-1,02	
Previous career	Craftsman/Arts	5	-0,86	
Education	Vocational	7	-0,74	
Nursery experience	No nursery	6	-0,52	
<i>Special care experience</i>	<i>(Special care+)</i>	3,57	-0,48	
Education	Higher Prep(HF)	4	0,74	Direct trajectory
Nursery Experience	5+ nursery	14	0,88	
Previous Career	No prev. Career	18	0,89	
Education	Care Assist	4	0,98	

The overall interpretation of this axis is that it opposes the indirect trajectories described by the first axis with direct careers. The first point of note in the table above is the reoccurrence of many modalities from axis one, on the negative side of axis two. All but two modalities contributed above average to the first axis, underscoring once again the intimate relationship between these two axes. These modalities all characterize some form of indirect trajectory. The two new modalities are no nursery experience, and special care experience.⁹ I shall return to the interpretation of these two modalities shortly. First I will turn my attention to the modalities found at the positive end of the second axis. Most prominent here are No previous career, and the More than five years of nursery/nursery school experience. These modalities

indicate a direct trajectory towards the domain of social education compared to those described of the first axis - a trajectory that does not include any other fields of employment prior to entering the domain of social education. The two other contributing modalities found in this part of axis two consolidate this interpretation: One trains for Care Assistant mostly as part of employment in nurseries, and as it qualifies directly to admission to the SSPSE, it is commonly taken with that in mind, by students who have no general preparatory secondary examination. The Higher Preparatory examination(HF) modality is such a general preparatory secondary examination, and appears here in opposition to Vocational training. The positive pole is thus not educationally associated with any specific vocation. Before returning to the left-over modalities Special care experience and No nursery experience it is necessary to look at the contributing modalities of axis two, in the plane of the first and second axis, on the following page. The modalities suggest a triangular shape, wherein the two kinds of indirect trajectories found on axis one are opposed to the direct trajectories found at the positive pole of axis two. What, however, is also apparent is that on axis one, the group of direct-trajectory positions close to the origin of axis one, and so these modalities are not modalities, and the Special Care experience and

No nursery experience pair, occupy similar described by axis one. These two sets of modalities are simply related to the inherent polarisation of More than five years of nursery experience and No nursery experience. Special care experience and more than five years of nursery experience are thus almost mutually exclusive, and *both* nursery experience and Special care experience are in opposition to indirect careers. Summing up, the two first axes show an opposition between, on the first axis, insider and outsider trajectories in relation to the domain of social/care work, and,

on the second axis, an opposition between direct trajectories and indirect trajectories, in relation to the domain of social educational work

Below is a plot of the contributing modalities of both first and second axis.



As is
apparent from
the
analysis of the
two
first
axes,
the
first
plane
is

dominated by the opposition between direct and indirect trajectories, the latter in two distinct flavors: the insiders and outsiders.

Taking the structure of this space into sociological considerations of how the social educator training in general relates to the recruitment and dropout crises requires three interpretative steps: an assessment of the sociological nature of the trajectories, an assessment of which of them - and to what extent - express a change in recruitment, and finally an assessment of the extent to which these changes within the SSPSE can be generalised to the ordinary social educator training.

As to the first two of these, the names I have assigned to the aspects of the axes indicate how I interpret the space of trajectories to relate to the extension of recruitment. Direct, Insider (and Simple, in the case of the third axis) trajectories describe the traditionally recruited students at the SSPSE, whereas the other aspects (Indirect, Outsider, and Complex, respectively) describe the students that differ from the traditionally recruited. There are no data available on how the SSPSE students has changed over time, barring gender, age and

ethnicity. The data from Svejgaard only allow for one indication of such changes - the usage of exemptions from educational and work experience requirements. These indicate who, and how, the NISE recruit beyond the stipulations of the departmental order. As the NISE are more or less autonomous in that regard, and such exemptions are rarely subjected to ministerial scrutiny nor sanction, they do hint at which students are extraordinary, and which are commonplace. In a similar the shape of the cloud of individuals indicates what trajectories are outlying and which are frequent. The shape of said cloud is visible in the graph below of the field work sites, and it is the densest at respectively the direct, insider and simple aspects of the first three axes, indicating that such trajectories make up the lion's share of the recruited students. Thus, I believe the direct, and insider trajectories make up the hitherto most stable area of recruitment. The previous careers and the forms of education located at the opposing aspects of the axes, and thus being part of less frequent trajectories, are also characterised by being respectively very low professional status (Social-Health Assistant), consists of only partially completed professional training (Health-Care careers) or completely unrelated to the field (Trade/Office, Craftsman/Arts), indicating that these trajectories revolve around a complete career change. It is harder to make an accurate estimate of the appropriateness of generalising from these findings to the ordinary social educator training. While the age of the average social educator student has been increasing, the educational level of the students decreasing (Gytz Olesen 2005) and the number of ordinary exemptions granted has also increased, there are nothing but anecdotal data available on the actual differences. The reliability of the space of the SSPSE students trajectories as an indication of the current state of affairs of the ordinary social educator training programme thus relies only on the validity of the hypothesis presented above, which guided the usage of the SSPSE as a radicalization of the social educator recruitment.

Considering these properties of the space of trajectories in relation to the description of the dual crisis of Social educator training, the question of how the crisis affects the recruitment on different NISE can be discussed as whether the distribution of the different trajectories differ.

4. Geographical differences in recruitment

The differences in recruitment by the NISE can now be examined by examining the NISE of origin of the SSPSE students, as a supplementary element. For the readership non-conversant with Multiple Correspondence Analysis terminology, this means that each NISE is plotted in the space of SSPSE trajectories in the geometrical centre of the position of the students who originate at that NISE. This is known as a supplementary element as this means that the question of NISE origin does not itself contribute to the construction of the space, but is projected into it, as positioned by the active questions. This differs from the previously discussed passive elements in that the entire question "NISE of origin" is prevented from contributing to the construction of the space, whereas only single modalities are set as passive to prevent unfortunate distorting effects from their frequency etc.

Such a plot of the NISE in the plane of the first and second axis is presented below:

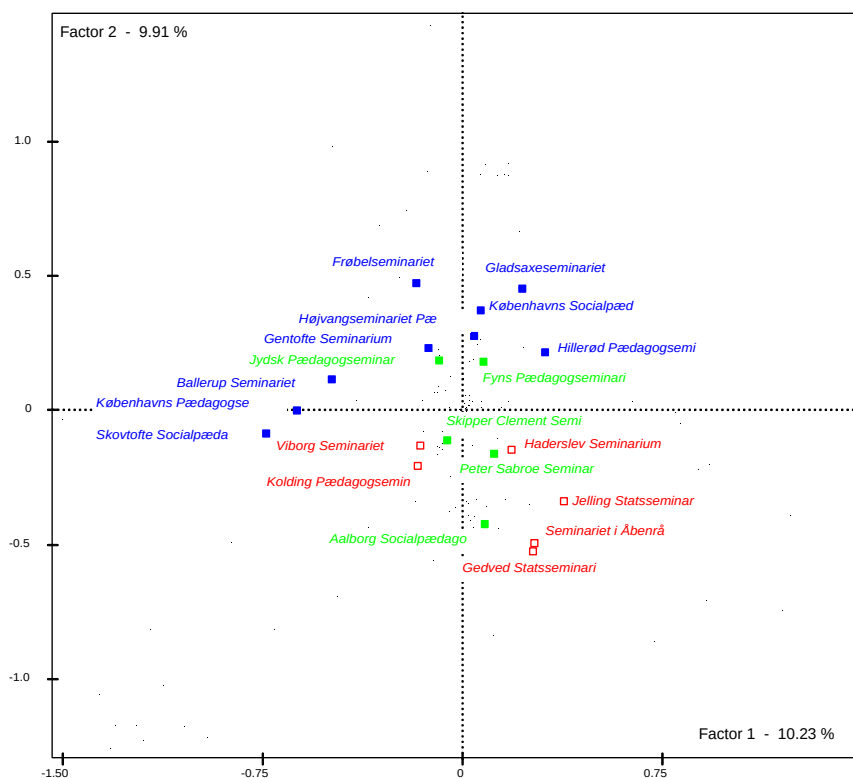


Figure 45: NISE, cloud of individuals, plane of axis 1 and 2

The NISE located in the immediate vicinity of the Danish capital are blue, those located in larger cities (i.e. having more than one NISE) are green¹⁰ and the NISE located in the provinces are red. The dissimilar distribution of in particular the capital and provincial NISE indicate that different potential for SSPSE recruitment prevails in these different regions. The recruitment in the capital is primarily Direct or Insider trajectories, and the opposite is the case when turning to the provincial NISE. This strong structuring effect¹¹ of geographical region can

be explained by two compounding factors: first, geographical differences in what trajectories are in fact available for recruitment, and secondly the relations of competition between the NISE. In the capital, the availability of Direct and Insider trajectories means that the NISE need not stray from these stables of recruitment, whereas the relative shortage of such trajectories in the provinces means that the NISE need to begin looking for other potential recruits, and consequently their recruits include a greater number of Outsider and Indirect trajectories¹².

As mentioned previously, this study also entailed field work in two NISE - a provincial one and one located in Copenhagen. When plotting the concentration ellipses¹³(Le Roux & Rouanet 2004) of these two field work sites, the different profiles of recruitment of these two sites be comes quite apparent.

In the graph below, the individuals of the Copenhagen fieldwork site are purple, as is the the concentration ellipse. The blue individuals hails from the Provinces fieldwork site. The number of informants are respective 23 from the Copenhagen site, and 14 from the Provinces site.

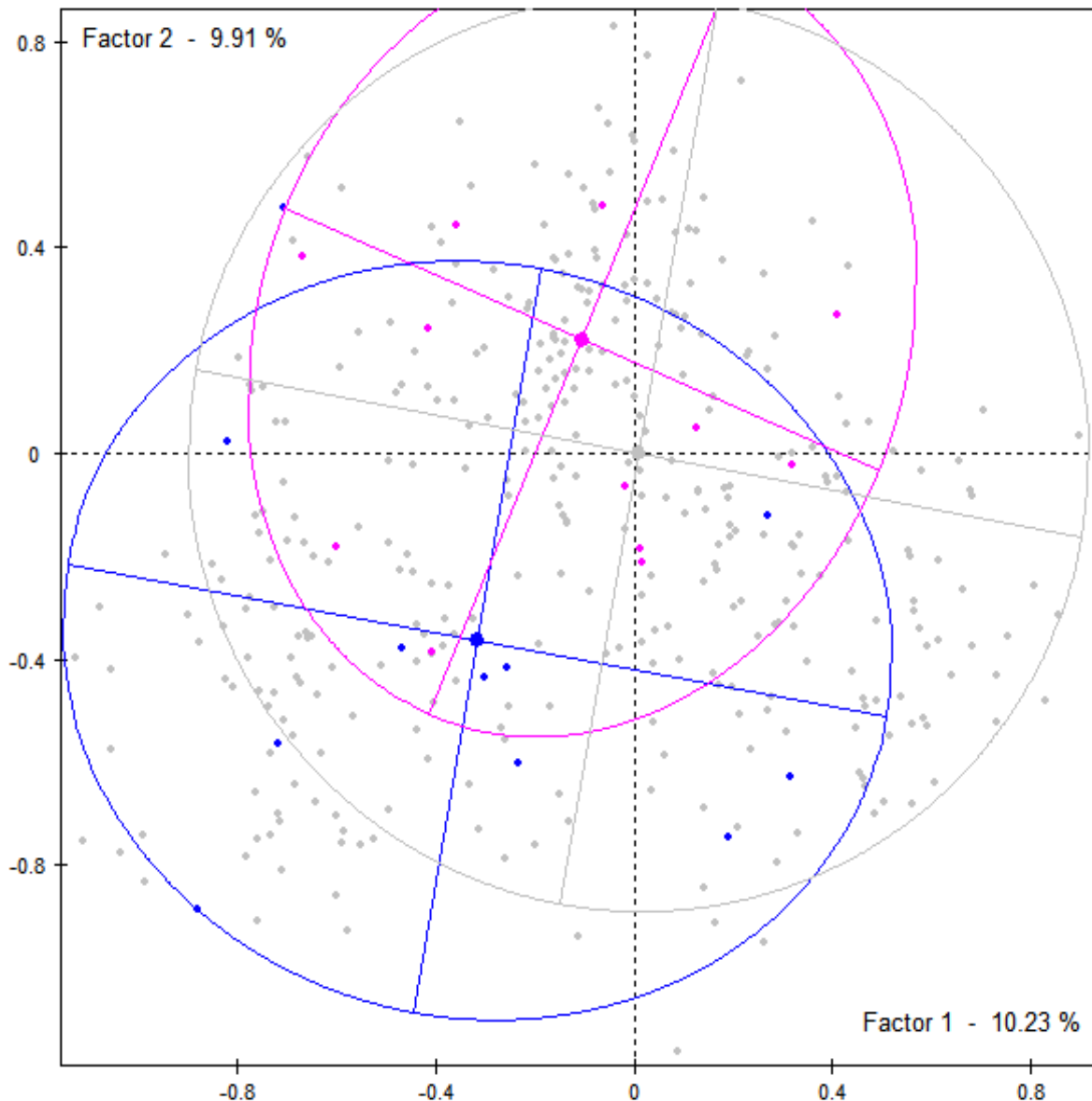


Figure 56: Fieldwork sites in cloud of individuals, plane of first and second axes

Apart from the different recruitment profiles depicted by the separation of the ellipses above, it should also be apparent how each and every individual in the two classes I observed, are easily located in the space of SSPSE trajectories. All of these individuals are of course present in the fieldnotes, and in addition I conducted biographical and group interviews with 9 students.

In the following, I will demonstrate how taking the analytical products of those interviews into the geometrically constructed space of trajectories provide opportunities for enriching the understanding and interpretation of both analyses.

5. Educational strategies

In this paper I will not go into the conduct and setup of the interviews at great length. The empirical material used in the following were mainly produced by several group interviews,

which were planned as a phenomenological exploration of the domain of social educator training. Thus I mainly posed questions related to the nomenclature, structure, and planning of the training, and subsequently of the students' experience of these various features of the training. One of the analytical findings of these interviews are a set of educational strategies - that is, the set of expectations and assumptions about the education the students are, consciously or not, asserting when relating to the training. Such expectations have in several similar studies (Hultqvist 1998a, b, Ahrenkiel 1998) been shown to relate closely to the social position of the informants, and such is also the case here. In the following, I will briefly outline two¹⁴ such strategies present within the informants I have interviewed, and subsequently demonstrate how these strategies conflict, and how such conflicts relate to the position of the implicated individuals.

The sets of strategies I will discuss here are respectively *Necessary Knowledge Investment*, which relates primarily to individuals with Direct trajectories, and *Voluntary Diligence* which is primarily related to older individuals with Complex Outsider trajectories. In the interviews, there are four points of convergence between the three informants with direct trajectories:

1. Their decision to apply for the SSPSE is related to necessity, either by way of unsuccessful attempts at obtaining educational capital, or simply low amounts of educational capital. This translates both to a lack of economic capital, and subordinate positions in the social educational hierarchy.
2. The SSPSE training is an investment that the informants expect to be worthwhile, by bringing returns in educational capital, economic capital, and improved positions in the domain of social education.
3. The expectations to the content of the training is thus highly related to the knowledge aspects of the domain of social education. The training is expected to impart knowledge in the form of global theory, that underpins social educational practice.
4. The education is not expected to affect practice, but rather to improve or reinforce the bargaining position of the informants, when facing colleagues, parents and administration.

This strategy, outlined by these four points, I term *Necessary Knowledge Investments*. It is a common feature of the informants with Direct trajectories. A sociological pertinent feature of these informants is the relatively low amount of educational capital: preparatory training is rare, and the Care Assistant training is common, and these properties assign their bearers to a dominated position in social educational work. Such a position disposes its occupants for attempting to ascend the hierarchy in work, by obtaining legitimation by way of education and consequently the training's intrinsic properties are not immediately important. An example of how this strategy shows up in the biographical interviews follows. Jonas has been working as unskilled teacher substitute, leisure time daycare assistant and similar work for several years and begins to feel slightly worried about his own lack of education:

"Because I've, along the way I've always more and more persistently tried to find kinds of education right (.) A lotta my friends and so on right so they've graduated as biologists andum (.) solicitors and so on <laughs> right and I've got nothing you know so you get kinda desperate to find an education in the end right so I've also been thinking, but should I train as an electrician or should I learn something something trade-like because I think it's nice doing that sorta handicraft right but yeah right (1) but but jumping from social

education and to that it was kinda yeah mmm “[Jonas 168-170]

Jonas ends up applying for both social educator training and teacher training, is admitted to both and decides on teacher training, but ends up dropping out, due to his economic need to remain employed. His strategy is neither driven by a desire to train for a particular sort of work, nor of any specific career plan. Instead it revolves around a vague fear of remained uneducated, and very pressing and concrete economic constraints in his life. In this way entering into SSPSE training represents a choice related to numerous subjective conditions and constraints of necessity, more than any characteristics ascribed to the training itself.

The individuals in the analysis who are older, and possess Complex Outsider trajectories have five common points in how they relate to the training:

1. They consider themselves to be diligent students, meaning that they responsibly and seriously work at fulfilling the tasks set for them in the training, and feel responsible towards the teachers who set the tasks.
2. They are loyal to the structure and pedagogy of the training. They accept the reasoning presented for the training being set up as it is, or construct such reasoning themselves in solidarity with the teachers, and they accept responsibility for charting their own course of learning and meaning from the tuition and lessons on offer.
3. The training was neither necessary nor a dream for them. They wanted something else as part of career related further education, and ended up choosing social education as a perfectly acceptable fall-back choice.
4. They seem to have made reflected and strategical use of the educational system, and their choices are not following conventional pathways to neither social educator or any other profession or vocation.
5. They are relatively old compared to the rest of the SSPSE student population, and have had jobs outside of the domain of social education.

Their educational strategy seems slightly at odds with itself, because while they possess both a belief in the purpose of the training and are loyal towards it, they did originally want another kind of training, which would likely predispose them for being more wary or reluctant to completely rely on the training. I believe that this should be interpreted in the light of their age: Unlike younger students, the SSPSE training is not their first step onto the career ladder of social education; it is rather their last. One informant, Anna Louise, makes this clear by saying she would not enrol if she had reached fifty years of age. For that reason, the purpose of enrolling is neither job nor financial security, nor is it to ascend the hierarchy of their places of work. Anna Louise was concerned with passing on the cultural heritage of her own upbringing, and another informant, Jytte, chose a form of further education that does not lead to any specific vocation after her illness. Thus, it would seem that their strategy of education relates primarily to their subjective biographical states: there is an inner biographical crisis or ambivalence, that the training relates to. Thus the loyalty and diligence is not derived from care of clients, but from subjective biographical needs.

I will be terming this strategy *Voluntary Diligence*, underscoring that there is no need or necessity in this strategy. The strategy relates to being older, facing the winding down of working life, yet wanting to reflect upon one's own practice and life, and obtain knowledge related to that.

One example of the way the informants' embed this strategy in their own practice within the training follows. In the group interview, Jytte tells about how she and her group has gone about obtaining an overall understanding of social educational theories:

Jytte :but who did Giddens get his (.) because he's also gotten it

Eva: yeah that's right

Jytte :from somewhere

Eva: yeah

Jytte :and we' re struggling with that now

Eva: really. So we' ve simply made this binder now with (.) psychologists sociologists and philosophers (.) and then we wrote who [...] wrote something down on what they are and what they stand for (.) what kind of theories they made[JSEM /I:761-769]

This complex and difficult endeavour, undertaken completely voluntarily bears witness to the diligent attitude with which Jytte approaches her training.

The strategies relate to the classroom as shown in the graph below - their position is determined by the positions of the informants in the interviews, who incorporate the relevant strategy. That the strategy of Necessary Knowledge Investment relates to the Direct trajectories amounts to also saying that it is a strategy more prevalent in the capital NISE, and that it is a strategy that has been present within NISE classrooms before any expanded recruitment.

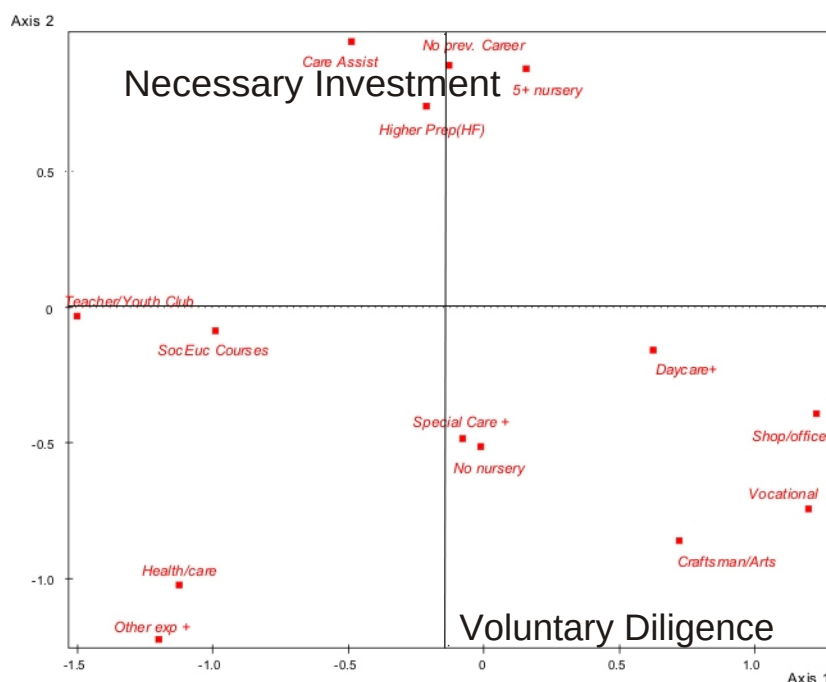
That the strategy Voluntary Diligence relates to the Outsider, Indirect aspects of the first and second axes - and in addition to older individuals, indicates that this strategy is a more recent addition to the set of strategies active within the SSPSE classrooms. It would then be more common in the Provinces and less common in the capital.

6. Relations between various strategies

The expansion of recruitment thus indicates that both the composition of educational strategies present within the classroom, and that new species of strategies may appear, creating a new

dynamics within the classroom. In numerous cases, such dynamics crop up, and I have selected a simple recurring one for further examination here¹⁵.

During one of the group interviews, one informant - Albert, who possesses a Direct Insider trajectory - several times attempt to express a particular grievance he has with what occupies the teachers interest in the classroom discussions. In the following, he expounds on the point more thoroughly:



7 Figure 6: Strategies in the plane of first and second axes

Albert: the knowledge (.) right(.) that's what I care about [...] and I feel (.) I feel it frustrates me when right [...] like (.) They've begun in commercials (.) suddenly (.) using a stereotyped psychologist sitting there saying (.) And how do you feel about that? Right (.) We all laugh at that because we recognise that depiction (.) and we think (.) Oh yeah that's just too much right (.)that's what I think (.) I can feel (.) when pedagogy is exerted upon me (.) In this place[...] when those questions come up (.) Are you thinking differently about your own part in relation to or, and I um <laughter> I' m tired before they get to the question mark, right <laughter>

JTF : What is it that tires you?

Albert: Well I get <sighs> (.) I get tired 'cause I think (.) um (.) I think it's the answer (2) to (2) the social educational question that's important [...] if we take a concrete question (.) It could be [...] is it good or bad to force children out on the playground [...] for two hours a day (.)right

Jytte : Mmm

Albert: Answer (.) Yes or no(.) well I think it (.) well I think it's that answer that interests me(2) um (.) I don't think it's interesting, that interesting (.) What it is in my upbringing that causes (.) that I think that the answer's interesting [

JSEM /I 566-584]

Albert is here expressing a point refound in numerous studies about students adapting to tacit or implicit assumptions about how students should relate to their learning. Albert wants the discussion to disregard him as a subject and focus mainly on the social educational topic at hand. At the inte3rview there are no teachers present to make a case for this particular pedagogical issue. But two other informants in the group take up this issue - Anna Louise and Jytte, whpo respond as shown in the two following samples:

Anna Louise: you should see it as an opportunity for getting (.) response

Albert: yeah

Anna Louise: on what you' ve actually been doing

Albert: yeah

Anna Louise: in the group right (.) [...] I mean she's not actually, really she could be indifferent i mean (2) it's us (.) who have to get something from it [ibid.]

Anna Louise attempts to recontextualise the situation as a means of learning for Albert: the teacher is in fact supportive of Albert's own learning, and aids him in shouldering the responsibility of being in charge of charting a course for his own learning. A similar attempt is made by Jytte:

Jytte :She is often addressing how you actually (.) or that's what I experience her (.) She does ask directly (.) but indirectly (.) how did you actually take in this learning (4)[ibid.]

What makes this relatively common discussion about the pedagogy particularly interesting is the opposed position and strategies of these three informants, as depicted in the graph below:

Thus, the attempts by Jytte and Anna Louise to persuade Albert to embrace the pedagogy he is being exposed to, reiterate the relationship between specific educational strategies and the trajectories associated with them. Their attempt at recontextualising what Albert perceives as irrelevant as part of his social educational learning is the older outsider position offering up

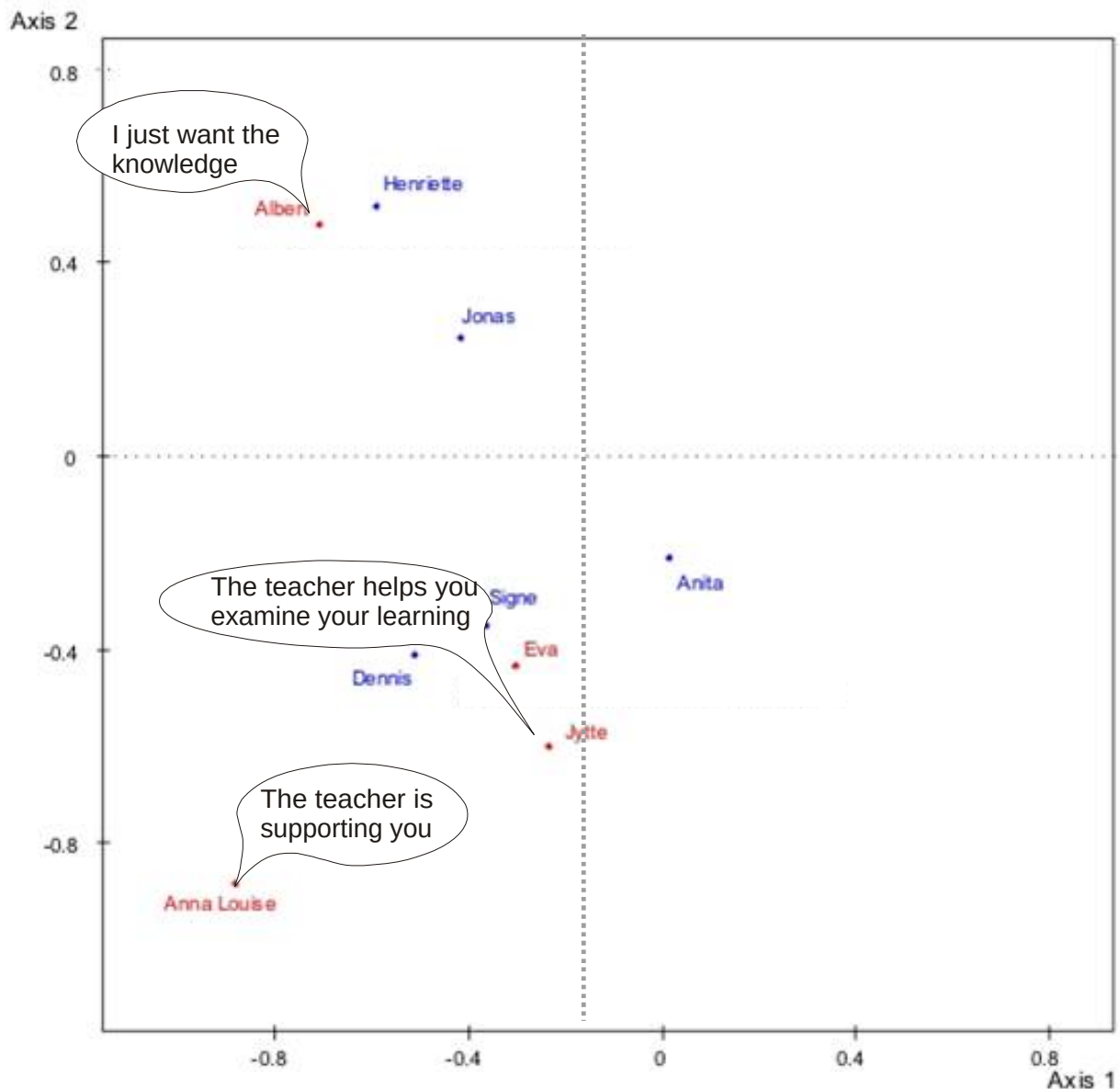


Figure 68: Informants in the plane of first and second axes

the voluntary diligence strategy to Albert. It may seem peculiar that a Direct Insider trajectory possessor such as Albert should be the one who scorns the pedagogy employed within the NISE. But this is in fact an aspect of the Necessary knowledge investment strategy: Assuming that their previous social educational work experience provides them with most of what they may need to ever know in order to work as professional social educators, the subscribers of this strategy tend to doubt all but the most directly knowledge related parts of the training.

7. Concluding points

As the NISE come to face challenges of recruitment, new sorts of students are recruited, in particular in the provinces. Thus the variety of trajectories making up the population of SSPSE students grows and different sets of educational strategies appear in the classroom. These different ways of relating to the training brought into the classroom in the end also entails that new positions enter the struggle to define what constitutes social educational professionalism.

This leaves us with the perplexing question of how the NISE react to this - if indeed they do - and how this will affect the social educator profession

References

References

- Andersen, P.Ø.(2006): Ganske lidt frem og en del ladt tilbage. In DPT, 2006/1, København, Chr. Ejlers Forlag.
- Bertaux, D. (2005). Les Récit de vie. 2e édition, Paris, Armand Colin.
- Bertaux, D. (2008). The origin of life stories. Paper presented at th ISA 8th Conference, Glasgow.
- Bertaux, D. & Bertaux-Wiame, I.(1981):”Artisanal Bakery in France: How it Lives and Why it Survives” in: Bechhofer, F. & Elliott, B.: (1981): “The Petite Bourgeoisie”, Edinburgh studies in sociology, Macmillan, London.
- Blasius, J. & G., Michael, Ed. (1998). Visualization of categorical data. San diego, Academic Press.
- Blasius, Jörg & Greenacre, Michael:”Correspondance analysis in the social sciences” (1994), Elsevier Academic Press, London
- Bourdieu, P. (1988). Homo Academicus. Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P. (1990). The Logic of practice. Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P. (1994b): Den biografiske illusion. In: Bourdieu, P.(1984a):Af praktiske grunde. Hans Reitzels Forlag, København
- Broady., D.(1985) Kultur og utbildning. Universitets- och Högskoleämbetets Skriftserie, Stockholm
- Broady, Donald, Börjesson, Mikael & Palme, Mikael (2002): ”Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala rekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena”, IN: Furusten, Thomas(red.) (2002): Perspektiv på högskolan i ett förändrat Sverige” Högskoleverket, Stockholm
<http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800086798/isbn91-88874-91-5.pdf>
- Bryderup, I. Et. Al.(2000): Pædagogmedhjælpernes arbejde I daginstitutioner for 0-6 årige. København, DPU's forlag
- BUPL(2006):Pædagogprofessionen i tal. København, BUPL
- Börjesson, M. (2003):”Det Svenska högskolefältet och lärarutbildningarna”, Institutionen för lärarutbildning Uppsala Uniuv, Uppsala.
http://www.ped.uu.se/larom/texter/pdf-filer/Det_svenska_hogskolefaltet.pdf
- Börjesson, M. (2005). Transnationella Utbildningsstrategier. I-IV Pedagogiska Institutionen SEC/ILU. Uppsala, Uppsala Universitet. **Ph.D.**
[Http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/sec-37.pdf](http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/sec-37.pdf).

Danmarks Evalueringsinstitut (2002). Undervisning i pædagogik - i pædagoguddannelsen og læreruddannelsen København, Danmarks Evalueringsinstitut, .

Danmarks Evalueringsinstitut (2003). Pædagoguddannelsen. København, Danmarks Evalueringsinstitut, .
Dybbroe, B. (2005a): Uddannelsen af pædagoger som refleksivt moderniseringsprojekt. In: Eriksen, T. R. & Jørgensen, A.M.(2005):Professionsidentitet I forandring. København, Akademisk Forlag.

Dybbroe, B. (2005b): Pædagoguddannelsen som refleksivt projekt. In Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2005/1. Københavns, Chr. Ejlers Forlag.

Furusten, Thomas(2002): Perpektiv på Höskolanet i et förändret Sverige, Höskolaverket, Stockholm.
<http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800086798/isbn91-88874-91-5.pdf>

Gytz Olesen, S. (2005). Rekruttering og rekonstruktion - om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen. Afd. for Pædagogik. København, Københavns Universitet. **Ph. D.**

Gytz Olesen, S. (2005b). Pædagoguddannelsens symbolske goder. In Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2005/1. Københavns, Chr. Ejlers Forlag.

Gytz Olesen, S. (2007): En fortælling fra et sted: IN:Petersen K.A. m.fl(red)(2007): Livshistorieforskning og kvalitative interview, PUC, Viborg

Gytz Olesen, S. and P. M. Pedersen, Eds. (2000). Pædagogik i sociologisk perspektiv. Viborg, PUC.

Hjort, K.(1999): En helt anden virkelighed. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag

Hjort, K.(2002): Moderniseringen af den offentlige sektor. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, K.(Ed.)(2004a): De Professionelle. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag

Hjort, K.(2004b):Viden som vare? In: Hjort, K.(red.)(2004a): De Professionelle. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag

Hjort, K.(2005): Professionaliseringen af den offentlige sektor. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, K.(2008): Demokratiseringen af den offentlige sektor. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

Hultquist, E. (1998a). Man blev nå't - projektrapport 1988:3. Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet, FoU-enheten.

Hultquist, E. (1998b). Ja tycker det är för slapt - Om pedagogikken på det individualla programmet. Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi ILU, Uppsala Univ.

Hultquist, E. (2001). Segregerande integrering. Institutionen för samhälle, kultur och lärande. Stockholm, Lärarhögskolan. **Filosofie doctor**.

Le Roux, B. and H. Rouanet (1998). Interpreting axes in Multiple Correspondence Analysis. Visualization of categorical data. J. a. G. Blasius, Michael. San Diego, Academic Press.

Le Roux, B. and H. Rouanet (2004). Geometric Data Analysis. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Muel-Dreyfus, F. (1983). Le métier d'éducateur. Paris, Les Editions de minuit.

Muel-Dreyfus, F. (1985). Utbildning, yrkesförväntningar og grusade förhoppningar. In: Broady., D.(1985) Kultur og utbildning. Stockholm, Universitets- och Högskoleämbetets Skriftserie.

Muel-Dreyfus, F.(1987): Folkskollärare och socialarbetare. Stockholm, Skeptron.

Muel-Dreyfus, F. (2001): Vichy and the eternal feminine. London, Duke University Press.

Olsen, B.(1995): Seminarieuddannelse og pædagogisk arbejde, Systime, Århus

Olsen, B(2007): Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger. Viborg, PUC.

Svejgaard, K. L. (2005). Meritpædagoguddannelsen. Analyse af adgangsgrundlaget for det studerende optaget i sommeren 2003 og sommeren 2004. Frederiksberg, Pædagogseminariernes Rektorforsamling

Svejgaard, K. L. (2005). Uddannelsesprocessen for meritpædagogstuderende. Frederiksberg, Pædagogseminariernes Rektorforsamling.

Svejgaard, K. L. (2006). At være i uddannelse griber fat i én. Frederiksberg, Pædagogseminariernes Rektorforsamling.

Undervisningsministeriet (1995). Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse, Undervisningsministeriet. **BEK nr 513 af 22/06/1995**.

Undervisningsministeriet (1997). Bekendtgørelse af lov om uddannelse af pædagoger, Undervisningsministeriet. **BEK nr 930 af 08/12/1997**.

Notes

1. For more information on this project see the project website: <http://janjaf.net>
2. The other two curves depict similar calculation for the two NISE which served as sites for the fieldwork of this study.
3. Late enrollees are students who were not admitted to any of the tertiary educational institutions to which they applied initially, and who are subsequently offered to apply to any institutions with vacancies.
4. Data retrieved from (<http://www.uddannelsesstatistik.dk>), an online database of educational statistics, maintained by the Danish ministry of Education. Not all years have been included here to avoid a cluttered table. Data for 2006-2008 were unavailable.
5. I use the term *social biography* as an analytical term, whereas *trajectory* refers to the empirical constructs. The social biography refers to the succession of socially pertinent events making up the students' life history until the point of admission at the SSPSE, whereas the trajectory is the specific empirical objectivation of each individual.
6. This is of course an unacceptably short presentation of several highly complex procedures, entailing numerous analytical choices and strategies. Much more thorough descriptions are available in the references given in the text, and in particular in Le Roux and Rouanet 1998.
7. * and italization identify modalities that are put as passive in the analysis - that is modalities which are of insufficient frequency to be analysable, and which are thus prevented from contributing themselves to the analysis, cf. Le Roux and Rouanet 2004.
8. The eigenvalues and modified variance calculations for the first four axes in the analysis are detailed below:

Axis	Eigenvalue	Rate of Variance	Cumulated Rate of variance	Modified Eigenvalues	Modified Rates of Variance	Cumulated modified rate of variance
1	0,2051	10,23	10,23%	0,0099144	0,365322833	36,5%
2	0,1989	9,91	20,14%	0,0087026	0,320673139	68,6%
3	0,1691	8,43	28,57%	0,0040405	0,148883532	83,5%
4	0,1503	7,49	36,07%	0,0020005	0,07371392	90,1%

I should note at this point, that the description of how the specific multiple correspondence analysis was conducted, and how the data were recoded in order to perform the analysis, the interpretative decisions and numerous other aspects of the craft of geometric data analysis has been omitted in the present account, for reason of legibility and due to space-constraints.

9. It should be pointed out that “*special care experience*” in fact does not contribute above average. It is very close to doing so, however - just 0.14% short. No other modality comes this close, and as including it clarifies some of the interpretation, I have chosen to include it. It should be remembered, that all thresholds for interpretation in geometric data analysis are rules of thumb, and not arbitrary, rigid requirements. Here - and in later tables - such inclusion is visible in the tables by italicization and regular parentheses surrounding the modality name.

10. The NISE in larger cities are relatively unimportant in the first principal plane of the space of SSPSE trajectories. However, in the plane of the second and third axis, the relations between geographically close - and thus directly competing - NISE shows how these closely situated NISE split the potential recruits between each other, establishing highly different recruitment profiles.

11. Structuring factors: When a supplementary question - say, Age - exhibits a structure, that coincides with some aspect of the space constructed by the active questions, it is called a structuring factor. While this does not imply that e.g. Age explains or causes anything, it means that whatever structure is found between the active questions is *also* related to Age.

12. In fact, when examining the age of the individuals, Age has a quite substantial structuring effect on the space of SSPSE trajectories, the younger individuals congregating near the Direct aspect of the second axis, the middle-aged ones near the outsider aspect of the first axis, and the older ones near the Insider aspect of the second axis, indicating further minutiae of the geographical-competitive compounding.

13. Concentration ellipses: When examining the cloud of individuals, the current breed of software (SPAD 6.0 onwards) has implemented a very useful explorative tool: the concentration ellipses. The ellipses show the average dispersion of individuals with a certain attribute. Thus, the different dispersion of younger and older students, can be shown as a number of ellipses in the space of trajectories.

14. In total I am able to discern seven such strategies within the interview material. It should be noted that the strategies are developed analytically from the oppositions provided by the geometric data analysis, and thus each individual is the bearer of several strategies.

15. In fact the above presented strategies are also selected because they are the ones at work in this example.

Thomas Barow

Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik

Uppsala universitet

Fjärde utbildningshistoriska konferensen 1-2 oktober 2009

Sektion: Att sortera och dokumentera skolelever

Draft paper – please, do not quote!

Begreppet ”obildbar” som en social konstruktion

Teoretisk diskussion och praktisk tillämpning inom den svenska sinnesslövärdens under 1900-talets första hälft

Sammanfattning

Den allmänna bildbarheten är en central utgångspunkt i all pedagogisk verksamhet. Det gäller inte minst sinnesslövärdens 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 sinnesslövärdens 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.

Inledning

Bildning och bildbarhet kan liksom uppfostran och inläring anses som grundbegrepp inom pedagogiken. Redan Johan Amos Comenius formulerade i sin 1657 publicerade undervisningslära "Didactica Magna" tanken om alla människors bildbarhet: "Att några av naturen förefaller tröga och obegåvade, betyder ingenting. Detta förhållande snarare talar för och kräver, att bildningen bör stå alla till buds. Ty ju trögare och omöjligare någon är av naturen, desto mer är han i behov av hjälp för att så långt som möjligt befrias ur sin djuriska slöhet och dumhet".¹ Bildningens betydelse för människans utveckling har i olika utsträckning poängterats även av andra väl kända författare liksom Rousseau, Kant, Herbart, Humboldt, Fichte m.fl.² Likväll var på det praktiska planet "bildning för alla" i många århundraden långt ifrån en självklarhet. Så sent som 1968 blev Sverige det första landet i hela världen som genomförde en allmän skolplikt som nu verkligen omfattade alla barn – även sådana som tidigare ansågs vara obildbara. Vägen dit har varit lång, ibland motsägelsefullt och har innehållit en del missförstånd.

Att sortera skolelever är först och främst en kategoriseringsprocess som innebär en viss selektering, när det gäller barn med olika funktionshinder ofta en bortselektering. Sådana kategoriseringar är ett forskningsområde för sig, själva begreppet "funktionshinder" kräver en specifik förförståelse. Terminologin liksom t.ex. idioter, sinnesslöa, psykiskt utvecklingsstörda har alltid utvecklats inom en visst social och samhällelig kontext. Inom den historiska forskningen har det här socialkonstruktivistiska perspektivet flera gånger betonats. Intresse för kategoriseringsprocessen framhävs av Hedin och Tydén: "Uppkomsten och utvecklingen av en kategori tydliggör striden om vad den egentligen skall innebära."³ Engwall betraktar inte "olika tiders handikapp som givna och fixa kategorier utan som historiskt och socialt skapade tillstånd."⁴ Ett gemensamt drag av nästan alla tidsbundna definitions- och kategoriseringsförsök är att de företas av andra, ofta professionella liksom läkare och pedagoger. Ganska sällan hittar man funktionshindrade människors egna identitetsskapande beskrivningar om sig själv.

Inom specialpedagogikens historia betraktas den allmänna bildbarheten som en central utgångspunkt.⁵ Syftet med undersökningen är att ur ett historiskt perspektiv bidra till diskussionen omkring den sociala kategoriseringen av barnen inom specialpedagogiken. Frågeställningen är hur avgränsningsprocessen mot de s.k. obildbara inom den svenska sinnesslövården

¹ Comenius, J. A. (1989). *Didactica Magna*, s 93.

² Benner, D. & Brügggen, F. (2004). *Bildsamkeit/Bildung*, s 174-215.

³ Hedin, M. & Tydén, M. (1998). *Sociala kategoriseringar*, s 492.

⁴ Engwall, K. (2000). "Asociala och imbecilla", s 17.

⁵ Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*, 15 ff.

under 1900-talets första hälft genomfördes och hur den har förändrats över tid. Det leder till frågan hur begrepp ”bildbar” och ”obildbar” på den teoretiska och den praktiska nivån har definierats och vilka kriterier det funnits för att bli tilldelat den ena eller den andra kategorin. Som källor anlitas tidsenligt litteratur om sinnesslövärderna och arkivmaterial från skolanstalter i f.d. Malmöhus län. Utgående från avskiljningstendenser i sent 1800-tal kommer föreliggande bidraget att visa hur gränsdragningen mot obildbara sinnesslöa barn såg ut inom teoridebatten och i olika skolanstalter i södra Sverige .

Sinnesslövärdens framkomst och avskiljande av obildbara

När 1842 års folkskolestadga introducerades innebar det principen om barnens läroplikt. Det motsvarade däremot inte en allmän skolplikt. Uppskattningsvis gick bara 20 procent av barn till skolan under den tiden. Enligt Richardsson finns det flera förklaringar för det låga antalet.⁶ På den ena sidan saknades förutsättningar t.ex. skolbyggnader och utbildade lärare, på den andra sidan var det på grund av långa skolvägar och fattigdom svårt att förmå föräldrar att skicka sina barn regelbundet till skolan. Så småningom ökade antalet elever och i slutet av 1800-talet fick majoriteten av barn undervisning. Men folkskolor kännetecknades fortfarande av allvarliga brister, klasserna var stora och hygieniska förhållande dåliga. I det rådande parallellskolesystem ansågs folkskolan inte sällan som en fattigskola.

Samtidigt hade många barn med funktionshinder överhuvudtaget ingen möjlighet att få någon som helst undervisning. Ett fåtal skolor för dövstumma och blinda kom till i början av 1800-talet. Skolplikten för båda dessa grupper infördes i Sverige jämförelsevis tidigt, nämligen 1889 resp. 1896. Men särskilt barn som kategoriserades som idioter hade det svårt. Deras problem uppmärksammades första gången 1857 när läkaren Carl Ulrik Sondén publicerade en artikel ”Om Idioters uppfostran och undervisning”. Han krävde att samhället ”genom lämplig omvårdnad och uppfostran i rättan tid af svagsinte barn, kan förvandla dem från oduglige och blott tärande medlemmar, till verksamme och närande”⁷. Efter den första anstalt som inrättats av Emanuella Carlbeck 1866 i Göteborg grundades skolor för idioter eller sinnesslöa, som sådana barn kallades med tiden, i nästan alla svenska län. Utvecklingen till och med sekelskiftet har av forskningen karakteriserats med hjälp av olika fasmodeller.⁸

Ett steg av stor vikt med en motsägelsefull konsekvens har 1878 varit införandet av statsbidrag till skolanstalter för sinnesslöa. Det i början privat-filantropiska ”barmhärtighetsverket”

⁶ Richardsson, G. (2004). Svensk utbildningshistoria, s 58.

⁷ Sondén, C. U. (1857). Om Idioters uppfostran, s 308.

⁸ Nordström, S. G. (1968). Hjälpsskolan och särskolan, s 257 ff.; Bengtsson, S. (2004). Anstalternas utveckling, s 68 ff.

blev nu en offentlig-statlig angelägenhet. Även om den ekonomiska hjälpen från staten var låg kunde sinnesslöskolorna nu vidareutveckla sitt arbete. Motivet bakom beviljandet av statsbidrag har ett tydligt samband med nyttotanken som framträder redan hos Sondén. I ett ställningstagande angående statsbidragens nivå poängterade Sundhetskollegium målet att ”genom undervisning och tjänlig sysselsättning i övrigt *förbättra* de sinnesslöa och om möjligt göra dem till nyttiga samhällsmedlemmar”.⁹ Samtidigt skulle inte något ekonomiskt stöd utgå till ”det stora antalet sinnesslöa, som icke kunna bibringas någon grad av uppfostran och för vilka understödet således inskränker sig till *vård och underhåll*”.¹⁰ Därmed skapades för första gången i juridiskt-administrativt hänseende en skiljelinje mellan bildbara och förment obildbara sinnesslöa. De senare kunde delvis stanna kvar på anstalterna vilket medförde stora ekonomiska svårigheter för institutionerna.¹¹ Statsbidrag för obildbara infördes 1904, men på låg nivå. Oavsett detta var det en tillräckligt stor stimulans att som följd grunda nya anstalter för dem.

I början av 1900-talet blev avskiljandet av personer som nekades varje form av undervisning en vardaglig händelse på skolanstalter för sinnesslöa. I bästa fall kunde de få stöd och hjälp i deras föräldrahem, annars hamnade de i fattigstugorna. Även när obildbara sinnesslöa blev intagna på s.k. asyler har deras situation varit riskfullt. Olika sjukdomar, först och främst tuberkulos, och dåliga hygieniska förhållande förorsakade en relativt hög dödlighet. Många överlevde inte sin barndom. Som exempel kan nämnas vårdanstalten Nyhem i Helsingborg, där mortaliteten särskilt under tiden efter stiftelseåret 1904 och under världskrigsåren 1914/15 var långt högre än genomsnittet.¹² I början av 1900-talet och under flera decennier därefter tillhörde obildbara sinnesslöa en av den mest utsatta gruppen av människor inom det svenska samhället.

Problemet att definiera ”obildbarhet”

I motsats till debatten om begreppet ”sinnesslöhet”¹³ fanns det inom facklitteraturen under hela 1900-talets första hälft jämförelsevis få diskussionsinlägg om attributen bildbar resp. obildbar. Utan närmare granskning av beteckningens ”obildbar” berättigande togs under många år ett sådant fast tillstånd för givet. Propagering av sinnesslöundervisningens fördelar skred fram med en avgränsning mot de obildbara. Signe Lagerwall, under många år förestån-

⁹ Förhammar, S. (2007). Från tärande till närande, s 317.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Söder, M. (1978). Anstalter för utvecklingsstörda, s 33 ff.

¹² Barow, T. (2009). Kein Platz im Volksheim?, s 332.

¹³ Areschoug, J. (2000). Det sinnesslöa skolorn, s 80 ff.; Grunewald, K. (2008). Från idiot till medborgare, s 16 f., Barow (2009), s 95 ff.

dare vid seminarium för utbildning av sinnesslölararinnor i Slagsta, var av den åsikten att ett barn som inte var ”mottaglig” varken för teoretisk eller praktisk undervisning skulle överföras till ”en asyl, d. v. s. vårdanstalt, där det får kroppslig vård och får stanna för livstiden.”¹⁴ Johan Ambrosius, ordförande hos Allmänna svenska föreningen för vården av sinnesslöa och fallandesjuka, argumenterade tveeggad när han betonade ”att de bildbara barnen skadas genom samvaro med de obildbara”.¹⁵

När det historiska kontexten betraktas blir båda pedagogernas uppfattningar begripligt. Själva sinnesslöundervisningen och därmed de sinnesslösas bildbarhet var överhuvudtaget långt ifrån en självklarhet. Genom sin ”Undersökning om sinnesslöa barns psykiska utvecklingsmöjlighet” kunde Ambrosius i slutet av 1910-talet första gången systematisk styrka de sinnesslösas mottaglighet för undervisning.¹⁶ Att parallellt med försöket att etablera sinnesslöundervisningen en avskiljandet av obildbara ägde rum, understryker en grundläggande ambivalens inom skolans utveckling. Med hänsyn till tanken om en skola för alla hävdar Börjesson och Palmblad ”en av skolans stora paradoxer: vid varje försök att genomföra en gemensam skola, har det alltid funnits röster och åtgärder för att särskilja vissa av eleverna.”¹⁷ En liknande bortselektering fanns också i samband med etableringarna av hjälpklasser och sinnesslöskolor. Sådana utvecklingar kan tolkas funktionellt som ett strävande att höja acceptansen för den egna verksamheten.

En viss osäkerhet angående termen ”obildbar” förmärktes redan av Ambrosius i sin nämnda studie. Oavsett hans pedagogiska optimisms tyckte han att det vore ett obehagligt beslut, men som måste träffas. Ambrosius medgav det vore ”svårt att bestämma den gräns, där bildbarheten är ungefär noll”.¹⁸ Han pläderade på att ta in barnen på försök på skolan och att avgöra efter en viss tid om ett fortsatt skolbesök. Problemet att markera en gräns var därmed dock absolut inte undanröjd, utan endast uppskjutas.

Frågan hur obildbarheten definierades och vilka kriterier det fanns blev nödvändigtvis obestämd. Den här osäkerheten kan konstateras under hela undersökningsperioden. På en sinnesslövårdskonferens 1933 pratade t.ex. Hjalmar Källmark om ”mer eller mindre breda gränsområden mellan uppställda kategorier [...] Bildbarhet är ju ett skäligen omfångsrikt och obestämt begrepp”.¹⁹ Enligt honom befann sig omkring 12 procent av eleven på Uppsala läns sinnesslöanstalten – Källmark var då läkare – i det här ”gränsområdet”, deras bildbarhet vore tvivel-

¹⁴ Uppfostringsarbetet vid Slagsta skola för sinnesslöa barn (1916), s 501.

¹⁵ Ambrosius, Johan (1919). Sinnesslöa barns uppfostran, s 276.

¹⁶ Ambrosius, J. (1919/20): Undersökning om sinnesslöa barns psykiska utvecklingsmöjlighet.

¹⁷ Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003). Introduktion, s 9.

¹⁸ Ambrosius, J. (1919/20), s 16.

¹⁹ Källmark, Hjalmar (1934). Några ord, s 20.

aktig. Också Alfred Petrén, psykiater, i många år statlig inspektor och socialdemokratisk riksdagsmedlem, hänvisade flera gånger till omöjligheten att sätta en skarp gräns.²⁰

En mer fundamental kritik mot själva begreppet ”obildbarhet” var delvis säkerligen känd, men verkar knappast kunna påverka den svenska diskussionen. Den tyska psykiatern Ziehens uppfattning ”att man strängt taget aldrig kan tala om absolut obildbara anormala” tillbakavisas likaså hans kolleger Chotzens åsikt att ”det t.o.m. hos idioterna finns ett ringa mått av bildbarhet”.²¹ Likaledes förklingades den schweiziska ”läkepedagogen” Heinrich Hanselmanns i början av 1930-talets formulerade övertygelse ohörd att ”begreppet obildbarhet är såväl teoretisk falsk som praktisk förorsakar stor olycka”²², även om det 1939 fanns en svensk översättning av sin för specialpedagogiken grundläggande bok. Hanselmann syftade med sin kritik mot begreppet ”obildbar” till den s.k. eutanasin som diskuterades efter första världskriget först och främst i Tyskland. Obildbara kunde, befارade Hanselmann förutseende, bli förklarade att ha ett ”värdelöst liv” som legitimerar deras dödande.²³

”Praktisk bildbarhet” som en reflex på nyttotänkandet

Redan omkring sekelskiftet tillkom praktiska sysselsättningar en ganska stor vikt på sinnesslöanstalterna. Praktiska avdelningar inrättades för barn ”som egentligen ej kunna bibringas någon teoretisk undervisning”²⁴. För äldre elever grundades arbetshemavdelningar och särskilda arbetshem. Under mellankrigstiden fick den s.k. praktiska bildbarheten en alltmer ökande vikt. Särskilt tydligt blev det under sinnesslövärdskonferensen 1928 i Lund när bl.a. Lagerwall uttalade sig för en vidare stärkning av praktiska arbetsformer i skolorna. Därmed skulle en ”ersättning” för lågpresterande elever skapas, sa Lagerwall.²⁵ Många sinnesslöa barn vore mycket flitiga, och enligt henne gör den praktiska sysselsättningen dem lyckligare. Med hänsyn till i vuxenålder komna sinnesslöa betonade Ambrosius vid samma tillfälle arbetsförmågans betydelse.²⁶ Under den efterföljande diskussionen fick han stöd från Petrén som redan tidigare poängterade arbetsdugligheten som ett viktigt uppfostringsmål.²⁷ Den starka tonvikten på praktiska undervisningsinnehåll betyder en reflex på en intensifierande debatt omkring brukbarheten. Den samhällseliga förhållande kännetecknades genom ekonomisk kris i sam-

²⁰ Petrén, A. (1915). Landstingen och sinnesslövärderna, s 28; Petrén, A. (1935). Redogörelse för sinnesslö- och epileptikervården, s 8.

²¹ Stadius, G. (1938). Begreppet bildbarhet, s 368.

²² Hanselmann, H. (1933). Einführung in die Heilpädagogik, s 111; jfr. Hanselmann, H. (1939). Läkepedagogik.

²³ Hanselmann (1933), s 128.

²⁴ Uppfostringsarbetet vid Slagsta skola för sinnesslöa barn (1916), s 521.

²⁵ Lagerwall, S. (1928). Barnmaterialet i sinnesslöskolan, s 79.

²⁶ Ambrosius, J. (1928): Har erfarenheten.

²⁷ Barow (2009), s 125.

band med hög arbetslöshet. För elever som slutade sinnesslöskolan var chansen att få en anställning mycket lågt. Samtidigt fick den eugeniska ideologin allt större inflytande, sinnesslöheten ansågs som ett hot. Det moderna samhällets dogm att alla måste vara nyttiga delades av pedagoger på skolorna. Här kan man se bakgrunden för den strategiska alliansen mellan sinnesslövhärderna och eugeniken.²⁸

Den här kontexten fick sitt uttryck i terminologin inom sinnesslövhärderna. Enskilda gånger fanns det försök att operationalisera gränsen mellan bildbarhet och obildbarhet. Traditionellt ansågs förmågan att lära sig läsa som ett avgörande kriterium. Naturenligt var det här måttet mycket vagt. Förstärkning av nyttotänkandet tar sig uttryck under ett nytt förslag som gjordes 1936 på en nordisk konferens i Stockholm av den finlandssvenske deltagaren Gunnar Stadius: "Bildbarhet är förmåga av psykisk tillväxt, d. v. s. förmågan att utveckla retbarheten hos hjärnan och nervsystemet till ett högre stadium av mångsidighet och organisk samverkan."²⁹ Han försökte precisera att "vi måste också ta hänsyn till primitivare yttringar av psykisk verksamhet: kroppsbehärskning, praktisk arbetsduglighet."³⁰ Den senare aspekten ansåg han som avgörande för att kategorisera ett barn som bildbart. Under anförande av den brittiske psykiatern Tredgold och tredelningen idiotier, imbeciller och debiler drog Stadius slutsatsen att "minst 70 % av alla psykiskt undermåliga barn är bildbara."³¹

Av särskilt betydelse var i detta sammanhang intelligensstesternas uppkomst och spridning under mellankrigstiden. Axelsson hänvisar till en viss variation över tid och mellan olika professionella angående frågan vilken intelligenskvot de rådande kategorierna tillskrevs.³² Redan 1945 urskiljde sinnesslövhärdinspektören Anna-Lisa Annell en tendens att lärarna och läkarna drog olika gränslinjer mellan bildbarhet och obildbarhet. Enligt henne var pedagogerna fortfarande benägna att anse läsförmågan som avgörande. Däremot skulle läkarna utgå från bildbarhet om det fanns en vis färdighet att genomföra praktiskt arbete. "Detta betyder att läkarna sätta gränsen mellan bildbara och obildbara vid en intelligenskvot av 35 à 40, pedagogerna vid 50 à 55. I praktiken kommer det sannolikt att leda till att barn med en kvot mellan 40 och 50 överflyttas till [...] vårdhem, men att man på vårdhemmen känner sig skyldig att anordna viss undervisning för dem."³³ Den här typen av "dubbelorganisation" skulle inte vara bara överflödigt, utan förorsakar stigande kostnader.

²⁸ Ibid., s 386.

²⁹ Stadius (1938), s 367.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid., s 370.

³² Axelsson, T. (2007). Rätt elev i rätt klass, s 92.

³³ Annell, A.-L. (1945): Lagen om undervisning, s 149.

Kostnadsaspekten och sambandet mellan bildbarhet och arbetsduglighet poängterades också av Petrén. Han krävde att barnen vid ”den minsta förhoppning på bildbarhet” och i ”alla tveksamma fall” intagas på sinnesslöskolan.³⁴ Även sådana som har misslyckats på en sinnesslöskola och överförs till vårdhem kunde vid ett nytt försök på skolan göra framsteg särskild i de praktiska ämnena. Tillsammans med Annell skrev Petrén 1943 i ett betänkande angående det planerade skolplikt införandet att barn ”som genom sinnesslöskolans verksamhet kanske kunnat förvärva, om icke något mått av teoretiska kunskaper, dock sådana praktiska färdigheter, att de vid skolutbildningens slut blivit mer eller mindre duktiga arbetshemselever, i stället för hela livet förbli arbetsoförmögna asylister.”³⁵ Syftet med utbildningen hade nu förändrats. Det motiverades inte längre utifrån människors individuella möjligheter att utveckla sig genom tillägnande av kunskaper och färdigheter. Centralt blev vilket resultat av utbildningen kunde vara till nytta för samhället. I detta avseende hade också kriterier för att tillskriva obildbarhet förvandlats. Under sinnesslövårdsmötet 1942 konstaterade chefen för Vipeholms sjukhus för svårskötta obildbara sinnesslöa, läkaren Hugo Fröderberg: ”Såsom obildbara räknades de som fullständigt saknade förmåga av ordnat arbete.”³⁶ Att en såpass öppen förbindelse mellan bildsamhet och praktiskt arbete knyts blir begripligt när under andra världskriget en tydlig brist av arbetskraft kommer fram.

Praktisk tillämpning i skolanstalter

Utifrån ett vardagshistoriskt perspektiv verkar förhållande i de enskilda skolorna särskilt relevant. Den föreliggande undersökningen tar hänsyn till två skolanstalter för sinnesslöa i Skåne, Möllevångshemmet i Lund och Håkanstorp i Malmö. Den förstnämnda var 1878 den första svenska idiotskola som grundades som en provinsanstalt, den sistnämnda inrättades 1917 genom Malmö stad. I Lund bodde under 1900-talets första hälft omkring 100 elever på anstalten, i Malmö fanns det ca 30 elever. I båda skolornas reglementen söker man begreppet ”obildbar” förgäves, istället formulerades att berörda elever ”befinnes icke kunna med framgång där uppföstras”.³⁷ I genomsnitt utskrevs från varje anstalt ett till två barn per år på grund av obildbarhet. I matrikelböckerna och elevakter kan man i sådana fall få läsa resignerande anteckningar liksom ”ej kan bibringas teoretiska kunskaper”, ”har ej lärt något”, ”visat sig mycket störande och ej kunnat tillgodogöra sig undervisningen” m.m. När faktorerna bakom

³⁴ Petrén, A. (1939): Om betydelsen av småbarnshem, s 258.

³⁵ Betänkande rörande sinnesslövårdens organisation med hänsyn till erforderliga åtgärder för beredande av skolundervisning åt bildbara sinnesslöa barn (1943), s 40.

³⁶ Fröderberg, H. (1946). Vården av de svårskötta obildbara sinnesslöa, s 92.

³⁷ Reglemente för Malmöhus läns Idiotanstalt. (1878), s 7; Reglemente för Möllevångshemmet (1936), s 3; Reglemente för Malmö stads uppföstringshem (1915), s 6.

utskrivningar på grund av obildbarheten undersökas närmare är det fyra faktorer som verkar spela en roll: individuell prestationsförmåga, socialt avvikande beteende, arbetsförmåga och anstalternas platsbrist.

Den individuella prestationsförmågan kan anses som nödvändig, men ofta inte ett tillräckligt villkor för en kategorisering som obildbar. Den låga förmågan att lära sig baskunskaper likasom läsa och räkna blev en förutsättning för utskrivningen. I många fall skred bristande kunskaper fram med ett socialt avvikande, särskilt aggressivt beteende. Till exempel skulle på Håkanstorp eleven Elsa ha varit ”mycket orolig [...] blir häftig [...] river kamraterna”.³⁸ Med 11 år överfördes hon 1937 till vårdhemmet Georgshill. I andra fall bildade även läsförmågan ingen garanti för kvarstannande på skolan. Gustaf, född 1926 och också intagen på Håkanstorp, har enligt lärarinnors anteckningar visserligen lärt sig ”att läsa något, men har ingen uthållighet. Har lätt för att lära utantill. Är mycket beroende av de vanor han fått. Biter sig i fingrarna, då något gör honom emot.”³⁹ Året 1942 blev han utskriven till ett litet vårdhem i Malmö. I andra fall, där den individuella prestationsförmågan tycks ha varit jämförelsevis högt, utskrevs sådana elever till de statliga anstalterna för vanartiga sinnesslöa Salbohed och Vänersborg.

Den tredje punkten gäller arbetsförmågan. Ganska sällan hittar man i arkivalier ett direkt samband mellan teoridiskussionen och praktiken inom anstalterna. Men föredraget av Gunnar Stadius vid kongressen 1936 diskuterades vid ett styrelsemöte på Möllevångshemmet. Anstaltsläkaren Sture Siwe tog upp hans föredrag och betonade att praktiskt arbete ”vore det väsentligen avgörande vid fastställandet av begreppet bildbarhet. Vi tillämpar ju redan denna åsikt vid Möllevångshemmet.”⁴⁰ Båda undersökta anstalter följde den centrala målsättningen att göra eleverna arbetsdugliga. Bara i undantagsfall kritiserade Medicinalstyrelsen i sina inspektionsrapporter att barnen inskrevs direkt i vårdhem utan att pröva deras praktiska bildbarhet, dvs. deras arbetsförmåga.

Den fjärde aspekten angår platsbristen inom anstalten. Såväl på Möllevångshemmet som på Håkanstorp förhärskade med växlande intensitet en brist av skolplatser. Även eleverna som gick upp till sju (!) år på skolan förklarades under sådana omständigheter obildbar. Håkanstorps styrelse beslöt 1937 att utskriva två äldre elever som obildbar, men att de fick ”kvarstanna så länge platserna ej behöv tagas i anspråk för mera bildbara”.⁴¹ Speciellt i Malmö

³⁸ Malmö stads uppfostringshem Håkanstorp, Elevakter Håkanstorp K-O, nr 87, F1A:2.

³⁹ Malmö stads uppfostringshem Håkanstorp, Förteckning över elever 1915–1947, nr 93, D1A:1.

⁴⁰ S. Siwe, 21/6/1936, Bilaga till § 3 i protokoll d. 10 aug. 1936, Möllevångshemmet, Korrespondens 1932–1937, E1:3.

⁴¹ Protokoll, 11/9/1937, Malmö stads uppfostringshem Håkanstorp, Protokoll 1916–1940, A1:1.

minskades i början av 1930-talet genom grundningen av en externatskola platsbristen i stadens anstalt. Delvis fick bl. a. barn med hydrocephalis undervisning på Håkanstorp. Under sådana omständigheter kunde Medicinalstyrelsens inspektör 1938 konstatera att klientelet ”företedde en så pass heterogen sammansättning med bl.a. betydande nivåskillnader i intelligenshänseende att behovet av en clearing i barnpsykiatriskt hänseende för Malmö stad framstod som ett trängande önskemål.”⁴² Liksom i Lund överfördes ett jämförelsevis stor antal barn till vårdanstalten när inga andra möjligheter fanns att minska platsbristen, t.ex. genom utskrivning av äldre elever till nyinrättade arbetshem.

På den praktiska nivån betydde begreppet ”bildbar” följaktligen bara delvis de individuella inlärningsförutsättningarna hos eleverna. Därtill kommer även ett socialt oönskat beteende som sanktionerades genom kategoriseringen obildbarhet. Tar man även hänsyn till platsbristen inom anstalterna, blir den relationella karaktären av begreppet obildbar ännu tydligare. Ett ökande antal intagningsansökningar förstärkte beredskapen att skriva ut eleverna som ansågs vara obildbar.

Resumé

Med kategoriseringen ”obildbar” uttrycktes ett fullständigt pedagogiskt misslyckande. Ansvaret för detta tillskrevs de personer i fråga och deras individuella egenskaper. Aspekter liksom undervisningskvalitet, rådande normer eller sociala förhållanden ifrågasätts knappast under 1900-talets första hälft. Oavsett detta kan konstateras att innehållet av begreppet ”obildbar” har successiv förskjutits. Den relativa betydelsen av läsfärdigheten minskades. Samtidigt blev förmågan att utföra praktiska sysselsättningar mer och mer avgörande för att tillerkänna bildbarheten. Därmed förväntades fler människor kunna tillhöra de bildbara. Genom begreppet ”praktisk bildbarhet” degenererades den ursprungliga tanken om bildbarheten som personlighetsutveckling till en process av främmande uppfostran. Deras framgång och vikt bedömdes efter ekonomiska användbara resultat.

Den beskrivna utvecklingen tolkas här som ett uttryck av en intensifierande orientering mot samhällseliga intressen, särskilt med hänsyn att undvika kostnader. Under mellankrigstiden och speciellt under andra världskriget förstärktes denna tendens. Den grundläggande tanken att alla i ett modernt och rationellt samhälle skulle vara nyttiga kritiserades lika litet som själva irrläran av obildbarheten. Det klassiska motivet ”från tärning till närande” blev avgörande för sinnesskövårdens utformning. I den möjligaste mån försöktes även här att utnyttja ”begåv-

⁴² O. Brundin, 1/11/1938, Malmö stads uppfostringshem Håkanstorp, Korrespondens 1913–1947, E1:1.

ningsreserven". Under 1950-talet anges antalet obildbara till 0,2 procent av barnen i skolåldern.⁴³

Själva begreppet "praktisk bildbar" verkar som en pedagogisk missuppfattning. Varje form av utbildning innebär en del teoretiska, d.v.s. mentala processer. Att reducera inläring på sina praktiska delar tycks vara vilseledande. Men oavsett begreppets innebärande problematik blev den s.k. praktiska bildbarheten ett viktigt, antagligen nödvändigt steg att integrera allt fler människor inom utbildningssystemet. Genombrottet 1968 betydde slutligen avskaffandet av den sociala konstruktionen "obildbarhet" som skred fram med en reformorienterad socialpolitik. Under sådana förhållande poängterades att det fanns "allt större grupper av de svårare skadade barnen, vilka tidigare betraktades som obildbara men numera anses mottagliga för praktisk undervisning och social träning. Det är en strävan att göra det möjligt för de psykiskt utvecklingshämjade att leva ute i samhället."⁴⁴ Comenius' mer än 300 år gamla tankar om alla människors bildbarhet blev nu allmän accepterad.

Källor och referenser

Otryckta källor

Malmö Stadsarkiv, Malmö stads uppfostringshem Håkanstorp

Regionarkivet i Skåne län, Malmöhus läns sinnesslöanstalt Möllevångshemmet

Riksarkivet, Medicinalstyrelsen, sinnessjukvårdsbyrån, Inspektionsberättelse

Samtida skrifter

Ambrosius, Johan (1919). Sinnesslöa barns uppfostran. Sinnesslöa barns skiljande från skola för normala barn och uppfostran i sinnesslöanstalt. I: *Folkskolans vän* 35, s 276-278

Ambrosius, J. (1919/20): Undersökning om sinnesslöa barns psykiska utvecklingsmöjlighet I-II. Lund: Sverges Allmänna Folkskollärareförenings Litteratursällskap (Pedagogiska Skrifter)

Ambrosius, Johan (1928): Har erfarenheten rörande de praktiska arbetena ådagalagt, att en planläggning i vissa avseenden är önskvärd, dels med avseende å val av arbete, dels i fråga om den utsträckning, som anses lämplig att tilldela varje arbetsart? I: *Förhand-*

⁴³ Grunewald (2008), s 272.

⁴⁴ Omsorger om psykiskt utvecklingshämjade (1966), s 74.

- lingar vid Tionde Allmänna Svenska Mötet för vården om de sinnesslöa i Lund den 19-20 Juni 1928*, Lund, s 81-84
- Annell, Anna-Lisa (1945): Lagen om undervisning och vård av bildbara sinnesslöa. I: *Social-medicensk tidskrift* 22, s 146-150
- Betänkande rörande sinnesslövårdens organisation med hänsyn till erforderliga åtgärder för beredande av skolundervisning åt bildbara sinnesslöa barn* (1943). Stockholm (SOU 1943:29)
- Comenius, Johan Amos (1989). *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*, Göteborg: Daidalos (Pedagogiska biblioteket band 3)
- Fröderberg, Hugo (1946). Vården av de svårskötta obildbara sinnesslöa. In: *Förhandlingar vid Trettonde Allmänna Svenska Mötet på Johannesberg i Mariestad den 19 och 20 juni 1942 med representanter och andra intresserade för vården om sinnesslöa och fallandesjuka*, Eslöv: Kindvalls, 1946, s 89-99
- Hanselmann, Heinrich (1933). *Einführung in die Heilpädagogik*. Praktischer Teil. Für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter und Ärzte, Zweite durchgesehene Auflage, Zürich, Leipzig: Rotapfel-Verlag
- Hanselmann, Heinrich (1939). *Läkepedagogik*. Lund: Gleerup
- Källmark, Hjalmar (1934). Några ord om beläggningen och resultaten av verksamheten vid Uppsala läns sinnesslöanstalt under 50 år. I: *Förhandlingar vid Elfte Allmänna Svenska Mötet för vården om de sinnesslöa i Uppsala den 15-16 juni 1933*, Uppsala: Wretman, s 17-28
- Lagerwall, Signe (1928). Barnmaterialet i sinnesslöskolan. I: *Förhandlingar vid Tionde Allmänna Svenska Mötet för vården om de sinnesslöa i Lund den 19-20 Juni 1928*, Lund, s 78-80
- Omsorger om psykiskt utvecklingshämmade* (1966). Betänkande avgivet av särskilt tillkallad utredningsman, Stockholm: Esselte (SOU 1966:9)
- Petrén, Alfred (1915). Landstingen och sinnesslövården. I: *Sveriges landstings tidskrift* 2, s 27-49
- Petrén, Alfred (1935). Redogörelse för sinnesslö- och epileptikervården i Sverige. I: *Nordisk tidskrift för sinnesslövård* 37, s 7-16
- Petrén, Alfred (1939): Om betydelsen av småbarnshem som annex till sinnesslöskola. I: *Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd* 14, s 258-263
- Reglemente för Malmöhus läns Idiotanstalt* (1878). Lund

Reglemente för Malmö stads uppfostringshem Håkanstorp antaget av Malmö stadsfullmäktige den 10 december 1915 (1915). Malmö

Reglemente för Möllevångshemmet (Malmöhus läns landstings anstalt i Lund för bildbara sinnesslöa) (1936). Malmö

Sondén, Carl Ulrik (1857). Om Idioters uppfostran och undervisning. I: *Hygiea* 19, s 299-310

Stadius, Gunnar (1938). Begreppet bildbarhet. I: *Nionde Nordiska Mötet i Stockholm 1936 för undervisning och vård av blinda, dövstamma, epileptiker, sinnesslöa och av talrubbningar lidande*, Förhandlingar, Stockholm: O. Eklund, s 366-371

Uppfostringsarbetet vid Slagsta skola för sinnesslöa barn (1916). I: *Svensk lärartidning* 35, s 501-502, s 521-522

Bearbetningar

Areschoug, Judith (2000). *Det sinnesslöa skolbarnet. Undervisning, tvång och medborgarskap 1925–1954*, Linköping: Linköpings universitet (Linköping Studies in Arts and Science No. 220)

Axelsson, Thom (2007). *Rätt elev i rätt klass: Skola, begåvning och styrning 1910–1950*, Linköping: Linköpings universitet (Linköping Studies in Arts and Science No. 379)

Barow, Thomas (2009). *Kein Platz im Volksheim? Die "Schwachsinnigenfürsorge" in Schweden 1916–1945*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Bengtsson, Staffan (2004). Anstalternas utveckling och innebörd I: Staffan Förhammar & Marie C. Nelson (red.). *Funktionshinder i ett historiskt perspektiv*, Lund: Studentlitteratur, s 67-85

Benner, Dietrich & Brüggem, Friedhelm (2004). Bildsamkeit/Bildung. I: Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (red.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz, s 174-215

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003). Introduktion. I: Mats Börjesson & Eva Palmblad (red.). *Problembarnets århundrade. Normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur, s 7-15

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*, München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Engwall, Kristina (2000). "Asociala och imbecilla". *Kvinnorna på Västra Mark 1931–1967*, Örebro: Örebro universitet (Örebro Studies in History 1)

Förhammar, Staffan (2007). *Från tärande till närande. Funktionshinder, utbildning och socialpolitik i Sverige*, Lund: Studentlitteratur

- Grunewald, Karl (2008). *Från idiot till medborgare. De utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia
- Hedin, Marika & Tydén, Mattias (1998). Sociala kategoriseringar – historikerns och historiens. I: *Historisk Tidskrift* 118, s 485-495
- Nordström, Stig G. (1968). *Hjälpskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921. Utvecklingen i relation till differentieringsproblemet*, Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria (Årsböcker i svensk undervisningshistoria 119)
- Richardsson, Gunnar (2004). *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*, Lund: Studentlitteratur
- Söder, Mårten (1978). *Anstalter för utvecklingsstörda: En historisk sociologisk beskrivning av utvecklingen*, Stockholm: Ala

Johan Samuelsson
Avdelningen för politiska
och historiska studier
Karlstads Universitet
Fjärde utbildningshistoriska konferensen 1-2 oktober 2009

Censor Carlsson och inspektör Andersson - från akademisk betygsekvivalering till byråkratisk betygsnormering 1960-1982

Kunskapsbedömningar är i stort sett frånvarande som forskningsobjekt inom den historievetenskapliga forskningen.¹ Det finns flera relevanta problemområden inom bedömningsfrågor som kan studeras i en historisk kontext, inte minst förändringar av skolans organisering och därtill hörande reformeringar av kunskapskontrollen är en central fråga. Reformerna har inte sällan också inneburit att makten över utbildningen och dess innehåll förändrats. Exempelvis innebar reformeringen av skolan tidigt under 1990-talet att ett betydande ansvar över utbildning och undervisning hamnade hos kommuner och enskilda lärare. Staten skulle – som det hette inom skolbyråkratin – stanna vid kommungränsen. Men i ett historiskt perspektiv är kommunalisering bara en i mängden radikala reformeringar av skolan. Grundskolans införande 1962 och reformering av gymnasiet 1965 låg faktiskt bara drygt 20 år tillbaka i tiden. Bland mycket som förändrades då kommer en aspekt att behandlas närmare här: de externa instrumenten för kunskapskontroll. Reformeringen hade betydelse för konstruktionen av skolans ämne i och med att akademins ställning som grindvakten till högre studier markant förändrades.

Med utgångspunkt i en kunskapssociologisk tradition visar Ivor Goodson på ett nära samband mellan universitetsämnen och skolämnen, Goodson resonerar också om samband mellan ämnesutveckling, bedömning och kontrollen av kunskap.² Kontrollen av kunskap signalerar att något är viktig kunskap och att något annat inte är det.³ Olika grupper strävar efter att kontrollera innehållet i undervisningen och en central del här är just bedömningssystemet. Kontrollen av kunskap handlar inte bara om vem som ska avgöra vad som är riktig kunskap, det handlar också om hur systemet som konstrueras kring bedömning ska utformas. Frågor som kan ställas här är t ex: Vem ska ansvara för bedömningens huvudmannaskap? Var ska bedömningskriterierna utformas? Vilka övergripande vetenskapliga och ideologiska perspektiv legitimerar systemet? Även om dessa frågor inte direkt tycks kunna påverka undervisning kommer artikeln visa att det är rimligt att se även dessa övergripande systemfrågor i ett didaktiskt perspektiv.⁴ Genom att definiera formen och strukturen på bedömning kontrolleras också innehållet i undervisningen.

¹ Jmf dock med Christian Lundahls (2006) *Viljan att veta vad andra vet* och Thom Axelsson (2007) *Rätt elev i rätt klass*.

² Ivor Goodson (2004), *The Making of curriculum* s. 27ff.

³ Basil Bernstein, (1978), *On the classification and framing of educational knowledge* I Young, M (ed) "Knowledge and control". Bernstein (1978). s. 45ff.

⁴ Se här t ex Chris Husband, Alison Kitson & Anna Pendry (2003), *Understanding history teaching*, s. 130ff. och Svein Sjöberg (2005). "TIMSS och Pisa – bricker i det politiska spelet." I Pedagogiska magasinet 2005:2. Även om de inte har ett uttalat kunskapssociologiskt perspektiv visar dom hur system för bedömning får didaktiska konsekvenser på undervisningens innehåll.

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-tal. I och med detta blev det från statens sida intressant att införa metoder och tankesätt från den progressiva pedagogiken. Detta illustreras tydligt 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. Studentexamen blev mogenhetstestet som avgjorde om studenten var kapabel till högre studier och det var ytterst censorn som fällde den avgörande domen. Censorssystemet ersattes med centrala prov, en normrelaterad betygsskala och gymnasieinspektörer. En akademisk styrning ersattes av en byråkratisk kontroll. Inspektörerna tänktes granska skolornas betygsättning i relation till resultaten på de centrala proven och på så sätt skulle en likvärdig bedömning upprätthållas. Inspektörerna var tjänstemän anställda vid Skolöverstyrelsen (SÖ) 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 texten jämföra kontrollinstitutioner genom att studera primärmaterial som huvudsakligen består av så kallade censorskort, ämneskonferensprotokoll och gymnasieinspektörsrapporter. I detta material framkommer olika aspekter av Carlssons och Anderssons/inspektörernas verksamheter. Med stöd i kunskapssociologin ska censorsverksamheten och inspektionspraktiken jämföras. Avstampet kommer att tas i censorn Sten Carlsson och inspektören Ingvar Andersson. Carlsson var verksam de sista åren med studentexamen och Andersson var inspektör de första åren med gymnasieinspektionssystemet. Dessa kan sägas representera två olika system för extern kunskaps kontroll, därav titeln på artikeln. Carlsson och Andersson kommer att utgöra ett avstamp i studien. Men andra källmaterial och inspektörer kommer att också att studeras. Det övergripande syfte är att analysera övergången från en akademikontrollerade kunskapskontroll till byråkratistyrd kunskapskontroll och se på vilka konsekvenser det fick för ämnet historia.

Källor

I huvudsak kommer källmaterial som upprättas i och kring själva inspektörsbesöket att användas. En materialkategori utgörs av ämneskonferensprotokoll. Dessa protokoll upprättas med anledning av inspektörsbesöket och skickades in till SÖ. I protokollen redogörs relativt utförligt för framförallt inspektörens synpunkter på skolans och ämnets verksamhet. I vissa fall har protokollen också med de diskussioner som fördes mellan lärare, elever och inspektör. Det är inte självklart att materialet generellt sett visar på vad lärarna tyckte om de nya förslag, det är också osäkert om vi i materialet får kännedom om hur undervisningen de facto bedrevs. Men materialet visar tydligt på konferensens tolkning av det nya uppdraget. Att materialet skickades in till SÖ torde också innebära att sekreteraren strävade efter att tolka inspektörens utsagor korrekt. Utifrån detta är det rimligt att betrakta källmaterialet som en god ingång till såväl professionens tolkning som inspektörens tolkning av den nya läroplanen. Ett antal teman behandlades vid varje konferens inspektören deltog: betygsfrågan, ämnessamverkan, grupparbete, elevinflytande och arbetet med beting. Vid mötet deltog vanligtvis ämneslärarna, huvudläraren, rektor/studierektor och elevrepresentanter. Materialet har dock bevarats i begränsad omfattning. Som underlag här utgör samtliga till SÖ inskickade protokoll för ämnet historia. Sammanlagt rör det sig om cirka 20 stycken protokoll. Ytterligare ett centralt källmaterial har varit inspektörernas årsrapporter. Varje år avgav inspektörerna en årsrapport. Här sammanställdes erfarenheterna och intryck från skolbesöken. Materialet ger en god bild

av inspektörernas syn på historieundervisningen i den svenska reformerade gymnasieskolan på 1970-talet. Jag kommer också se på detta material som en källa till hur historieundervisningen bedrevs under 1970-talet. Dock måste försiktighet iakttas här. Inspektörens perspektiv, statliga uppdrag och utgångspunkter kan ha påverkat rapporterna. Texten är det uppenbart att reformpedagogiska markörer som grupparbete och ämnessamverkan var ett ständigt återkommande kritikområde inspektörerna noterade. Totalt har 14 stycken årsrapporter analyserats. Varje rapport var cirka 10 sidor. Jämte de ordinarie inspektörernas rapporter har också de så kallade avnämarrapporterna behandlats. Avnämarna var tänkta att representera det akademiska ämnet historia. Här fick alltså universiteten möjlighet att granska historieundervisningen. Sammantaget finns åtta stycken rapporter från avnämarna. Tillskillnad från de ordinarie inspektörerna var inte avnämarna anställda av SÖ, de hade således större möjlighet att fritt värdera skolan och dess tillämpning av de nya läroplanerna. För censorerna finns mindre material bevarat i riksarkivet. De delar som rör Sten Carlsson bygger på material från hans privatarkiv och utgörs av så kallade censorskort. Dessa kort skickade censorerna efter genomförd studentexamen in till SÖ. I korten antecknades betyg. Carlsson noterade också inom vilka kunskapsfält studenterna hade bristande kunskaper. Dock har inte några censorskort återfunnits i SÖs arkiv. Statliga utredningar och propositioner ligger till grund för analysen av censorssystemets avskaffande, dessa beskrivs mer ingående nedan. Materialet och utgångspunkten kan sägas ligga mellan statens formuleringsarena och realiseringsarenan.

Censorssystemet

Frågan om kunskapskontrollens organisering har varit en central fråga under hela 1900-talets skoldebatt. Även om betygsfrågan mycket kom att handla om övergången mellan folkskolan och realskolan har debatten även rört gymnasiet. I synnerhet blev det aktuellt när andelen gymnasiestudenter ökade markant under efterkrigstiden. Fram till 1965 hade vi ett system med censorer som avgjorde om student var godkänd eller underkänd på sin examen. Censorerna var vanligtvis bemärkta universitetsprofessorer. Systemet innebar att en nära koppling mellan kunskapskontroll och akademi upprätthölls. Den yttersta bedömningen av studenternas kunskaper ansvarade vanligtvis universitetsanställda professorer för. Härigenom kom avnämarna (= universitet) ha den avgörande kontrollfunktionen. Det var representanter från universiteten som bestämde vad som var tillräckliga kunskaper för universitetsstudier. Censorsinstitutionen innebar också att kontakten mellan akademi och skola kunde upprätthållas. I olika utredningar gällande censorssystemet framhölls denna kontakt som ett centralt argument för systemets bevarande:

Studentexamen är kontaktpunkten mellan läroverk och högskolor. Det kan ej vara annat än nyttigt, om universitetsmän, som skola utbilda blivande läroverkslärare, genom sitt deltagande i examenskontrollen vinna inblick i skolans arbetsbetingelser och möjligheter, och det är likaledes gott, att läroverkslärarna, icke minst i avlägsna landsorter, någon gång få sammanträda med representanter för de högskolor, som skola bygga vidare på den grund de lagt. [...] Det är blott till gagn för skolan, att kontakten med vetenskapens män så långt som möjligt hålles vid liv. De akademiska censorerna med sin erkända auktoritet och oväld utgöra tillika ett gott stöd för de bedömande lärarna gentemot tilltagsna lokala inflytande.⁵

I takt med det ökade antalet gymnasiestudenter blev det enligt staten svårt att upprätthålla systemet med censorer. Av praktiska och ekonomiska skäl argumenterades för att ett nytt kontrollsystem skulle införas. Samtidigt måste utveckling inom skolväsendet relateras till den

⁵ Citat från det betänkande studentexamenssakkunniga 1938, i SOU 1947:34, s. 319.

allmänna utvecklingen inom statsförvaltningen gällande nya kontrollinstitutioner. Efterkrigstiden och inte minst 1960-talet innebar ett ökat intresse för rationalitet och effektivitet inom offentlig verksamhet. Centrala myndigheter som t ex SÖ och andra utbildningsmyndigheter förväntades följa upp och utvärdera nyligen genomförda reformer. Anette Gröjer har t ex visat hur utvärderandet av högre utbildning tar fart under 1960-talet. En orsak till detta var pågående reformarbeten inom högskolevärlden.⁶

På 1960-talet betonades behov av att rangordna eleverna, dock hade rangordnings- och differentieringsdiskussionen påbörjats tidigare.⁷ Betygen skulle bygga på ett system ”som uppfyller avnämarnas fodringar på en så långt möjligt tillförlitlig gradering av olika elevers studieprestationer”. Inte minst innebar det pågående reformarbetet gällande högre utbildning att bedömningen och examinationsfrågor blev betydelsefulla. Då det fria intaget till universiteten tänktes upphöra blev examinationens urvalsfunktion viktig. Ur ett individperspektiv var därför likvärdigheten central.⁸ Hur det skulle utformas diskuterades livligt och det tidigare ”absoluta” betygssystemet ifrågasattes nu. Även tankarna på målrelaterat betygssystem sågs med skepticism. Ett sådant system skulle kräva en så hög grad av snävt definierade kriterier för att upprätthålla likvärdigheten att det skulle hämma undervisningen och elevernas inläring.⁹ När det relativa betygssystemet infördes sågs det också som en del av en pedagogisk skolutveckling. För att ”kvalitetssäkra” betygsättningen konstruerade dåvarande skolöverstyrelsen standardprov i svenska, matematik och engelska. Standardproven blev en mall som tänktes vara till hjälp i bedömningen. Resultaten på standarproven blev en måttstock mot vilken läraren kunde jämföra elever och klassers nivå med nationella resultat. Till sin hjälp att sätta betyg hade läraren den så kallade normalfördelningskurvan.

Ur ett kunskapssociologiskt perspektiv bör skiftet betraktas som en övergång från ett universitetsstyrt bedömningsförfarande till ett byråkrati- och teknologistyrkt förfarande. Här är det omfattande riktlinjer, specificerade kriterier och standardisering som är centralt.¹⁰ Tidigare hade lärarens profession grundat sig mer på en akademisk kunskapsbas. Det går att kalla denna professionsnorm som ”klassisk”. Kunskapsbasen i yrket vilade på studier från universitet. I yrkesutövandet var koppling vetenskap, yrkesutövning och erfarenhet centrala noder. I slutet av 1960-talet blev kunskapsbasen i högre grad kopplad till standardiserade och tekniskt utprovade metoder. Undervisningen blev också länkad till kriterier och riktlinjer. Bäst kanske detta illustreras med just den normrelaterade betygsättningen. Men för att förstå gymnasieinspektörens uppdrag måste också den reformpedagogiska ansatsen i den svenska skolan nämnas. I Lgy 65 och Lgy 70 lyftes ämnessamverkan, grupparbeten och elevinflytande fram tydligt.¹¹ Vi fick alltså en statligt dirigerad reformpedagogisk inriktning på skolan. Inspektörerna skulle både främja genomförandet av reformerna och kontrollera att statens

⁶ Anette Gröjer, (2004), *Den utvärderande staten*, s. 62ff.

⁷ Se Axelsson, T (2007).

⁸ Se SOU 1963:42; s. 567. Avnämarna i sammanhanget var arbetslivet och universiteten. Observera att begreppet likvärdighet inte användes utan man talade om ekvivalering.

⁹ SOU 1963:42; s. 566ff.

¹⁰ Jmfr med Ivor Goodson (2004), s. 27ff och Basil Bernstein, (1978), s. 45ff. Jmfr också med Donald Schön (1991), *The reflective practioner*. Där den teknologiska tjänstemannamodellen relateras till den professionella diskursen om tjänstemannen. Se också Hargreaves & Goodson (2003) Goodson *Professional knowledge, professional lives* (2003),s 125ff.

¹¹ För en övergripande analys av reformpedagogiken i de svenska skolreformernas efterkrigshistoria, se Mats Ekholm & Björn Sandström (1986), *Inovationer I grundskolan*.

intentioner efterlevdes.¹² En av de centrala uppgifterna inspektörerna fick var att se till att normalfördelningskurvan följdes vid betygsättningen. Skiftet i bedömningspraktiken var inte bara ett skifte från akademi till byråkrati, normalfördelningskurvan innebar också att pedagogiken som vetenskap flyttade fram sina positioner på bekostnad av de traditionella ämnena. De standardiserade pedagogiska testen tänktes eliminera lärarnas subjektiva och ostrukturerade bedömningar, enligt professorn i pedagogik Torsten Husén.¹³ Skarp kritik kom följdriktigt mot införandet av en bedömning som vilade på normalfördelningsprincipen från Historisk-filosofiska sektionen i Uppsala. I remissvaret till Gymnasieutredningen skissade sektionen på en slutbedömning av gymnasiestudenterna där en ”nyanserad bedömning, med möjlighet till individuella psykologiska överväganden” ansågs vara ett bättre alternativ än bedömning som vilade på ”blind och komplicerad aritmetik”¹⁴

Censor Carlsson

Sten Carlsson föddes 1917 och var professor i Uppsala åren 1956–1983. Carlsson blev ordförande i Historielärarnas förening (HLF) 1960. Han var också, tillsammans med lundensaren Jerker Rosén, författare av standardverket *Svensk historia*. Boken var ett översiktsverk avsett främst för A-B-kursen i historia. Jämte standardverket för universitetshistorien var Carlsson medförfattare till *Historia för gymnasiet*.¹⁵ Under 1960-talet var han också verksam som censor.¹⁶ Ur ett kunskapssociologiskt perspektiv kan man säga att Carlsson dominerade flera olika centrala arenor av yttersta vikt för att definiera innehållet i skolämnet historia. Som professor på ett av de då få universiteten torde en betydande del av landet läroverkslärare ha fått en utbildning i historia präglad av Carlsson. Troligen hade också så gott som samtliga lärare också haft Carlsson standardverk i sin historieutbildning om vi utgår från att boken *Svensk historia* åtminstone användes i Lund och Uppsala. I egenskap av ordförande i HLF fungerade han/föreningen också som remissinstans när nya läroplaner och kursplaner föreslogs. Det är också rimligt att anta att det ovan refererade remissvar Historisk-filosofiska sektionen i Uppsala lämnade 1964 gällande studentexamen var författat av Carlsson i egenskap av professor. Under den intensiva reformperioden under efterkrigstiden författade föreningen/Carlsson flera remissvar som rörde historieämnet. Som ordförande för HLF var han också en form av riksrepresentant för historielärarna. Det finns inte utrymme att här se på andra ämnen, men troligen hade även andra ämnen en snarlik struktur.

Sten Carlsson var inte den enda censorn som var medlem i HLF. Det tycks snarast ha varit en tradition att ordföranden i HLF också var censor. T ex innehade censorerna Sven Grauers och Torvald Höjer också ordförandeposten i HLF.¹⁷ Censorskapet var reglerat i förordningen om studentexamen. Men det fanns också andra dokument som styrde verksamheten. När Sten Carlsson och andra censorer deltog i studentexamen fanns ett relativt strikt pensum att utgå från. T ex i dokumentet *Konfidentiellt Förslag till uppgifter för muntlig prövning i studentexamen* (troligtvis upprättat 1947).¹⁸ Samtidigt fanns en viss flexibilitet i själva förhörssystemet. Censorerna uppmanades t ex att beakta de teman och moment respektive lärare och läroverk behandlat. Censorn uppmanades också att i samförstånd komma fram till

¹² Jmfr här detta resonemang med Hargreaves & Goodson (2003), s. 125ff och Donald Broady 1994 *Bildningstraditioner och läroplaner* I SOU 1992:94.

¹³ Torsten Husén (1968), *Pedagogisk psykologi*, s. 170.

¹⁴ *Kungl. Maj:ts proposition nr 171 år 1964*, s. 422.

¹⁵ Se Bäcklin, M Carlsson, S, Lendin, W, Valentin, H (1963) *Historia för gymnasiet*.

¹⁶ Uppgifter bygger på Johan Samuelsson, 2008, ”Ämnesprofessionalitet under omförhandling” i Didaktikens forum 2008:3. Här görs en fördjupad studie av HLF och dess verksamhet.

¹⁷ Se Samuelsson (2008), s. 62.

¹⁸ Riksarkivet Skolöverstyrelsen: L- Avd F1bb: 11. Se dokumenten *Konfidentiellt Förslag till uppgifter för muntlig prövning i studentexamen* i historia. Troligtvis upprättat 1947.

vad som skulle behandlas i förhöret. Studenten skulle uppmanas att ge sammanhängande redogörelser i sina svar. Förhöret skulle *inte* präglas av, som man skriver, ”utfrågningsmetoden”. De uppgifter som föreslogs var av övergripande karaktär och en rad temaområden räknades upp som t ex:

- Merkantilsystemet
- Äldre och nyare kolonialpolitik
- Rysslands utveckling till europeisk stormakt
- Napoleon I
- Wienkongressen. Återblick och utblick (t ex jämförelse med Versaillesfreden)
- De nationella diktaturena
- Svensk liberalism under 1800-talet
- Några svenska politiker och fackliga arbetarrörelsen i Sverige ¹⁹

Formen för förhöret signalerade också hur man såg relationen elev–kunskap–bedömning. Bedömningens pedagogik som sådan var hierarkisk. Förhöret som sådant innebar att ämnet historia klart avgränsades mot andra ämnen, samt att det var ett fast kunskapsområde som skulle kontrolleras. Den externa kontrollen innebar också att läraren mer eller mindre var tvungen att relatera sin undervisning till ett nationellt tydligt kunskapsinnehåll. Sammantaget är det vad Bernstein kallar ett starkt klassificerat ämne. Kontrollen som sådan bidrog till detta.²⁰

Exakt hur censorerna generellt förhöll sig till den ovan refererade mallen är svårt att veta, men utifrån de censorkort och viss annan dokumentation som upprättas i samband med studentexamen kan man dra vissa slutsatser. Tyvärr är materialet här begränsat. T ex har inga censorkort återfunnits i SÖs arkiv. Underlaget här utgörs av kopior på de censorkort Carlsson upprättade. Även det underlaget är begränsat. Underlaget här utgörs av cirka 20 censorkort. Med denna reservation för materialets representativitet vill jag ändå dra några slutsatser. I korten noterades betygen och om studenten var nära att bli underkänd lämnade också Carlsson vad som brustit. Utifrån detta får man en viss inblick i kontrollens karaktär och därmed också vilka kunskaper som testades i historia. De brister som noterades hade huvudsakligen karaktären av bristande kanonkunskaper gällande stormaktspolitik, politisk utveckling i allmänhet, ekonomiska system, stora män, krig och internationella relationer. Exempelvis noterades bristande kunskaper gällande Alexander II, Napoleon III och Karl Marx. Carlsson noterade också hos studenterna brister i frågor gällande reformationen, merkantilismen och amerikanska revolutionen. Kunskaper om Versaillesfreden och konflikten kring Elsass Lothringen brast också hos visa studenter.²¹ I relation till förhörmallen och läroverkstadgan är det svårt att se några avgörande skillnader. En avvikelse är Carlssons betoning på stora historiska personligheter. I underlaget som styrde censorn hade dessa en närmast undanskymd roll. Personhistoriens roll här var liten. Noterbart är också frånvaron av de kulturhistoriska aspekterna i förhören i censornsinstruktionen. Enligt tidigare studier gällande perspektiv i historieundervisning diskuteras relationen mellan politisk historia och kulturhistoria första hälften av 1900-talet. Statshistorien sägs ha förlorat denna strid.²² I det studerade materialet dominerar fortfarande statshistorien. Även förhørsfrågor kopplade till källkritik lyser med sin frånvaro.

¹⁹ RA SÖ: L- Avd F1bb: 11. Se dokumenten *Konfidentiellt Förslag till uppgifter för muntlig prövning i studentexamen* i historia, s. 17. Troligtvis upprättat 1947.

²⁰ Basil Bernstein, (1978), s. 45ff

²¹ Sten Carlssons privatarkiv, Carolina rediviva, Mapp 151, se t ex censorkort från vt1960 avseende Lindberg, V och Flygelholm, C.

²² Göran Andolf (1972), *Historien på gymnasiet*. Se s. 60ff.

En läroplan med ett snävt "pensum"-begrepp testades och uppmuntrades genom studentexamens struktur. Ämnets klassificering kan härmed betraktas som relativt stark. Vad undervisningen skulle innehålla var relativt tydligt, dock var det inte fråga om en detaljerad beskrivning av undervisningens metodik. Vi kan dock inte i materialet se om förhöret premierade mer övergripande problemställningar. Det är t ex inte självklart att frågor som kretsade kring ett relativt snävt innehåll länkades till problematiseringar och analys. Utifrån en tidigare studie är det uppenbart att HLF som förening betonade att historia som ämnet inte i för hög grad skulle bli ett "själlöst pluggämne". Även i andra normerande sammanhang betonas att undervisningen och kunskapskontrollen i historia på läroverken inte får bli för faktabaserad. Det tom varnas för "årtalsexercis".²³ Censorssystemet som extern kontroll av kunskapen kom dock inte att direkt beröra de didaktiska hur-frågorna. Att bedömningsinstitutionen inverkade på Vad historia handlade om är dock uppenbart. En politiskt orienterad historia med inslag av historiska fältherrar och personligheter kan sammanfattningsvis sägas ha utgjort institutionens pensum. Detta kan ställas mot det som skrevs fram i statens anvisningar för historieundervisningen. Jämte statshistorien skulle en rad andra aspekter behandlas:

de bakom händelserna verksamma mångskiftande faktorerna: den enskilda personlighetens insats, mänskliga krafter organiserade samverkan, idéer, kulturströmningar, massrörelser, sociala förutsättningar, naturliga resurser, ekonomiska konjunkturer.²⁴

Utifrån det studerade materialet är det uppenbart att det finns en diskrepans mellan censorsinstitutionen och intentionen med läroplanen. Om detta sedan innebar att frågor om exempelvis källkritik, demokratisering och levnandsvillkor tonades ner i den ordinarie undervisningen framgår inte i detta material. Möjligen går det också att förstå Carlssons censorspraktik som del i den akademiska debatten som fanns mellan den mer källkritiskt orienterad historievetenskap och den mer nationalistiskt orienterade historieforskning. Carlsson hade under sent 50-tal positionerat sig mot Curt Weibull och hans källkritiska perspektiv.²⁵

Normalfördelningskurvans pionjärår

Som redan nämnts ovan hade organiserandet av den externa kunskapskontrollen i form av censorer och studentexamen diskuterats under en längre tid. I samband med skolreformerna under efterkrigstiden beslöts att studentexamen skulle avskaffas. De skäl som angavs var flera. En viktig aspekt var de pedagogiska skälen, studentexamens form antogs ha negativa pedagogiska konsekvenser. Stoffmängden som skulle avhandlas på en kort tid kombinerat med officiella inramning tänktes ha en negativ pedagogisk effekt. Men också den markant ökade dimensionering av gymnasiet innebar stora problem att rent praktiskt genomföra studentexamen.²⁶ Uppdraget att upprätthålla en likvärdig kunskapsnivå gavs till den nya institutionen gymnasieinspektörer.

Gymnasieinspektörernas uppdrag som det skrevs fram i gymnasieutredningen (SOU 1963:42) och i propositionen nr 171 år 1964 stadfästes i något som kan liknas vid en uppdragsbeskrivning i en intern promemoria författad av SÖ-byråkraten Evert Ullstad:

²³ Se Historielärarnas Förenings Årsskrift 1952, s. 7. Se också Samuelsson (2008).

²⁴ Aktuellt från SÖ 1956:19, s. 288. Jmfr också med Andolf (1972), s. 86f.

²⁵ Jmfr med Håkan Gunneriusson (2002), *Det historiska fältet*, s. 194f.

²⁶ Se SOU 1963:42; s. 560ff.

Gymnasieinspektörerna ska ha som sin väsentliga uppgift att följa och stimulera arbetet i gymnasiet och fackskolan och där *verka för en enhetlig bedömning av elevernas presentationer* [Min kursivering].

Inspektörerna skulle särskilt uppmärksamma:

- 1) Undervisningens planering och uppläggning med särskild hänsyn till överensstämmelsen med läroplanens intentioner beträffande stoff och arbetsformer.
- 2) Bedömning och betygsättningen
- 3) Utrustning och hjälpmedlen och deras utnyttjande i studiearbetet.

För att genomföra detta skulle inspektören bl a åhöra lektioner, ta del av arbetsordningar, studera ämnesprotokoll, delta i ämneskonferenserna, ledgranska skriftliga prov och med hjälp av betygskataloger granska betygsunderlaget. Inspektören skulle också enligt promemorian följa den vetenskapliga utvecklingen inom sitt ämnesområde och stödja den pedagogiska utvecklingen inom ämnet. Detta uppdrag korrelerade väl med det i propositionen föreskrivna uppdraget. I ecklesiastikminister Ragnar Edenmans kommentar till promemorian betonades de inspekterande delarna av uppdraget.²⁷ Detta var de styrande dokumenten som vägledde inspektören.²⁸

Normalfördelningskurvans roll som normgivare vid betygsättning hade funnits före 1965.²⁹ Vid exempelvis studentexamen påpekade censorer problemet med att vissa betyg (B) sattes för sällan.³⁰ Men det var i och med Lgy 65 som normalfördelningskurvan och det relativa betygssystemet formellt ersatte det tidigare absoluta betygssystemet. I det absoluta betygssystemet var grundtanken att betygen främst skulle relateras till elevernas kunskaper i ett ämne. När gymnasieinspektörerna under sent 1960-tal besökte landets ”nya” gymnasier var just betygsättning en av huvudfrågorna som behandlades. Det första året som normalfördelningskurvan fullt ut användes var 1966 i och med att centralproven introduceras. De tidiga inspektörsresorna måste betraktas som trevande. Statens nya verktyg för kunskapskontrollen hade ännu inte fullt ut funnit sin form. Betygsfrågan, som tänktes vara en av de centrala uppgifterna för inspektörerna hade en undanskymd plats. Ämneskonferensprotokoll från andra ämnen har översiktligt gått igenom. En tendens är tydlig i materialet: inspektörernas förståelse av normalfördelningskurvan var inte helt korrekt. T ex föreslog en inspektör i matematik att betygsättning skulle relateras till studentens betyg i andra ämnen. (Principen var att betyget skulle med hjälp av de nationella proven relateras till en nationell kunskapsstandard.)³¹

Lärarnas förståelse (?) av betygen

²⁷ RA SÖ: S-avd Byrå S-2 FIII:I, dokumentet *Föredragningslista*, kanslisammanträde 1966-02-07 och Ragnar Edenmans skrivelse där uppdraget kommenteras, daterat 1966-07-11.

²⁸ I den utvärdering av gymnasieinspektionen som genomfördes på 1980/81 noterades frånvaron av en tydlig uppdragsbeskrivning. Utvärderingen granskade översiktligt ett urval av samtliga inspektörsrapporter. Slutsats var att inspektion saknade en tydlig struktur. Se RA SÖ S-avd Byrå S-2 FIII:I, *Fem PM om Gymnasieinspektionen*.

²⁹ Se här framförallt Lundahl (2006) och han analys av kunskapskontrollen under 1900-talet.

³⁰ Se här studentexamensprotokoll Värmlandsarkivet: Studentexamens protokoll 1947-1952 AIIIaa:5, protokoll daterat 1949-05-29, här påpekade en av censorerna att betygen generellt sett var för höga.

³¹ Se RA SÖ: AVD UA/ EIII C:2. Se här t ex Ämneskonferensprotokoll från Kungsgårdsskolan, matematik 1966-12-14.

I de ämneskonferensprotokoll som studerats för ämnet historia är det vanligtvis inspektören Anderssons röst som märks. Men i enskilda fall yttrade sig lärarna. Ett problem som lyftes var på vilka grunder betygsättning skulle ske. Vilken roll hade centralproven i andra ämnen för betygsättningen i historia? Även frågan om hur betygsättning av grupparbeten skulle ske lyftes fram av lärarna.³² Ytterligare en fråga som lärarna såg var oklar gällde sammanräkningen av de olika terminsbetygen. Grundfrågan här gällde hur de olika terminerna skulle viktas.³³ Behovet av betygstödande material lyftes också fram. En lektor Sandstedt efterlyste ”instrument vid betygsättningen, som skulle göra det möjligt att i orienteringsämnen mera tydligt urskilja ettor och tvåor”.³⁴ I ett inskickat konferensprotokoll redogör konferensdeltagarna för strategier vid betygsättningen. Kunskaper om klassens nivå kunde fås genom att studera betygen i andra ämnen. Medeltalet från dessa ämnen kunde utgöra normen för vilket medelbetyg en klass skulle ha i historia. Rektorn påpekade att det i princip kunde finnas variationer i medelbetyg mellan olika ämnen, dock hade han inte sett någon sådan klass.³⁵

En reformpedagogisk historia?

De första *dokumenterade* besöken från censorernas ersättare i historia Ingvar Andersson genomfördes våren 1969. Tillskillnad från Sten Carlsson och övriga censorer finns inte offentligt material där hans liv och leverne behandlas. Det är i sig en god illustration på den negativa klassresa den externa kontrollen av skolan som skedde nu. Ingvar Andersson var kort och gott gymnasieinspektör och f.d. (?) läroverkslärare från Nässjö.

Censorsinstitutionen hade ensidigt fokuserat sig på elevernas kunskaper i enskilda ämnen. Inspektörens besök handlade vanligtvis om ett antal teman som rörde lokalsituationen, läromedelssituationen, arbetssätt, ämnessamverkan och bedömningsfrågor. En central roll i besöket hade eleverna och här var det frågor om elevdemokrati och elevernas syn på det nya gymnasiet som behandlades.³⁶

Hur såg ett typiskt möte ut? Ett bra exempel är protokollet från Sigrid Rudbecksgymnasiet i Göteborg den 18 april 1969.

Mötet öppnades med att lokalsituationen diskuterades, denna fråga kopplades samman med betoning av grupparbete i den nya läroplanen. Just Sigrid Rudbecksgymnasiet hade enligt lärare och elever bra lokaler. Sedan diskuterades under punkten arbetsformer frågor om lektionernas längd, koncentrationsdagarnas förekomst och upplägg. Vidare berördes under rubriken *Skrivningar* frånvaron av raster. När det gällde undervisningens planering framförde eleverna synpunkten att gruppredovisning i helklass var bra, de kritiserade också de dåliga stencilerna med på förhand uppställda frågor. Under temat undervisning framförde

³² Se här t ex RA SÖ: UA/UY Insända protokoll EIII C V3.

Ämneskonferens för Sigrid Rudebecks(?) gymnasiet i Göteborg 1969-04-18.

³³ Se här RA SÖ: UA/UY Insända protokoll EIII C V3 Ämneskonferens i Klippan daterat 1969-05-07.

³⁴ Se här RA SÖ: UA/UY Insända protokoll EIII C V3 Ämneskonferens vid Heleholmsskolan i Malmö daterat 1969-002-04.

³⁵ Se här RA SÖ: UA/UY Insända protokoll EIII C V3.

Ämneskonferens från Rudbecksskolan i Sollentuna daterat 1969-02-03.

³⁶ Påståendet bygger på de samlade ämneskonferensprotokollen från historia 1969, se t ex RA SÖ: UA/UY Insända protokoll EIII C V3. Protokoll från Göteborgs högre samskola, daterat 1969-04-15, ämneskonferensprotokoll från Schillerska gymnasiet 1969-03-26 och ämneskonferensprotokoll från Ängelholms läroverk 1969-05-09.

inspektören behovet av samverkan med andra ämnen. Ämnen som kunde integreras i undervisningen var t ex moderna språk och Svenska. När lärostoffet behandlades påpekade inspektören att stoffet är bundet till de övergripande huvudmomenten. Särskilt viktigt, noterade Andersson, var att eleverna skulle få arbeta självständigt. Även om läraren upplevde att hon förlorade tid på detta var det ändå ett prioriterat arbetssätt. En av eleverna undrade härvid om det inte innebar att man borde arbeta mindre i grupp som en följd av detta. Andersson sa att så inte var fallet. En punkt på inspektionsbesök var betygen. När Andersson besökte Göteborg diskuterades enligt protokollet ett flertal problem som hängde samman med det nya betygssystemet. Ett grundläggande problem för ämnen utan centralprov var vilken betygsnorm betygen skulle relateras till. För ett ämne som historia utan normeringsmall blev detta problematiskt.³⁷ I andra sammanhang gavs klarare besked och synpunkter angående betygsättning i historia. Dock innehöll de inga förklaringar av hur ett specifikt stoff skulle värderas eller tolkas. Än mindre gavs riktlinjer för vilket stoff bedömningen skulle utgå från. Inriktning på bedömningsfrågorna gällde vanligtvis, som sagts ovan, mot vilken norm betygen skulle viktas mot. När Göteborgs högre samskola besöktes framhöll Andersson

[...] att eleverna skall ha det betyg i varje ämne som de är värda. Så skall t.ex. inte ensidig inriktning på ämne med centrala prov med höga medelvärden där som resultat automatiskt ge höga betyg i andra ämnen. Omvänt skall ej svaga resultat på de centrala proven vara hinder för ett högre betygsmedelvärde i annat ämne. Lärarens erfarenhet och möjligheter att jämföra med andra klassavdelningar får här fälla utslag.³⁸

I Anderssons kommentar till betygsnormering framkommer några principer som kan ses som styrande för betygsättningen i historia. Betyg i andra ämnen, med centralprov, skulle visserligen inte styra hur betygsnivån i *klassen* skulle se ut, men uppenbarligen tänktes resultaten på centralproven i t ex Svenska få en viss roll när betygen skulle sättas, dock skulle de inte *ensidigt* styra. Den norm som också skulle bidra till klassens betygsnivå skulle vara andra klassers nivå. Normen skulle alltså delvis utgöras av den nationella nivån på kunskaper i andra ämnen, delvis skulle också prestationer i historia på en lokal skolnivå utgöra en norm. Att betygsnormering var ett otydligt instrument framkom också när andra ämnen inspekterades.³⁹

För få ettor

En närliggande fråga kopplat till normeringen handlade om fördelningen av respektive betygssteg. En vanligt förekommande påpekande var bristen på betygen 1 och 2 i de besökta skolorna. Betyg var helt enkelt för högt satta. Andersson noterade att det fanns risk för betygsinflation. En generell uppmaning till lärarna var att de måste sätta lägre betyg.⁴⁰ Dock var antalet utdelade betyg, enligt Andersson godkänt på vissa skolor. T ex meddelade

³⁷ Se RA SÖ: UA/UY EIII C V3Insända protokoll ämneskonferensprotokoll från Sigrud Rudbecks gymnasiet 1969-05-09.

³⁸ (RA SÖ: AVD UA/ EIII C:2Ämneskonferensprotokoll från Göteborgs högre samskola 1969-05-15.

³⁹ Se här RA SÖ: AVD UA/ EIII C:2) t ex Ämneskonferensprotokoll från Kungsgårdsskolan, matematik 1966-12-14 och ämneskonferensprotokoll från Rudbecksskolan I Sollentuna, 1969-02-03.

⁴⁰ Se här RA SÖ: UA/UY Insända protokoll t ex ämneskonferensprotokoll från Österportskolan i Ystad, 1969-03-20, ämneskonferensprotokoll från "Malmö Borgarskolan"(?) 1969-02-25, ämneskonferensprotokoll från Katedralskolan i Lund, 1969-02-10 och ämneskonferensprotokoll från Söderslättsgymnasiet i Trelleborg, 1969-03-18.

Andersson efter besöket på Söderportsskolan i Kristianstad ”att han funnit betygsfördelningen normal.”⁴¹

Inspektörens uppgift var kontrollen av läroplanens efterlevnad. Att de ovan nämna teman behandlades är därför självklart då de ingick Lgy 65. Samtidigt fanns det inte i de relativt vida instruktionerna för inspektörerna något som direkt bestämde att det var just dessa teman som skulle granskas.

En institutionaliserad inspektionspraktik, resorna 1970–1982

Av inspektör Andersson finns jämte de ovan refererade handlingarna från inspektionsåret 1969 inga lämningar kvar i arkiven. Den praxis som utvecklades efter Andersson innebar en tvådelad ämnesinspektion. Dels var det SÖs ordinarie inspektör för historia och dels anlätades så kallade avnämarenrepresentanter för ämnet. Här kom universitetsanställda lektorer (i början av perioden) att på korttidsförordnande genomföra inspektioner. Avnämarna företrädde olika samhällsintressen och institutioner. De avnämare som intresserade sig för historieämnet var just universitetsrepresentanter. Avnämarnas huvudsakliga uppgift var skolbesök och rapportskrivande. Skolbesöken genomfördes under ett mindre antal veckor. Enligt avnämarenrepresentanternas rapporter gjordes cirka 10–15 skolbesök. Utifrån dessa besök sammanställdes sedan en rapport där avnämarnas perspektiv på undervisning i ämnet historia gavs. Följande personer var avnämare i historia 1969–1982: Lennart Sjöstedt (Fil dr Lund), Rune Bunte, (Fil dr Lund), Ingvar Elmroth (Fil dr Lund), Ola Lindqvist (Fil dr verksam i Göteborg disputerad i Lund), Sven Hellström (Fil lic Linköping, oklart om han hade avlagt licentiatexamen då han var verksam som avnämarenrepresentant), Tore Almer (adjunkt Umeå), Curt Forsbring (adjunkt Gävle). Avnämarna blev den direkta länken mellan akademi och skola som försvann när censorerna avskaffades. Visserligen behölls den akademiska koppling, men det var inte samma akademiska rang på avnämarna som hos censorerna. Som vi sett ovan var censorernas formella uppgift att kontrollera studenternas kunskaper. En av grundidéerna med avnämare och de andra inspektörerna var kontrollen av att betygen var likvärdiga, den så kallade ekvivaleringstanken. Rimligen borde detta ha inneburit någon form av måttstock utifrån vilken staten granskar elevernas kunskaper, så fungerar t ex nationella prov och nationella utvärderingar. I ämnen som saknar nationella prov kan andra metoder bidra till att viss kunskap om kunskapsnivåer och betygsättning hänger samman och är likvärdiga i ett nationellt perspektiv. En väg är t ex granskning av vanliga prov och dess bedömning och betygsättning, vilket också skrevs fram i de första policytexterna för inspektörerna.

En synpunkt som noterades var läroplanens otydlighet gällande målformuleringar i historia. Elever och lärare hade helt enkelt svårt att förstå vad undervisningen syftade till.⁴² Visserligen berördes vanligtvis kort själva undervisningens innehåll och sprida kommentarer kring elevernas kunskaper gjordes. Men när det gällde universitetens krav på studenterna kom mycket att handla om studieteknik och vilka arbetsformer som krävdes för studier på gymnasiet. Även SYO-konsulentens roll för att leda studenterna rätt uppmärksammades av inspektörerna.⁴³ Här sker en viss utveckling över tid och det är inspektörerna som var verksamma i slutet av perioden som uppmärksammar SYO-konsulentens betydelse. Men behovet av träning i arbetsmetoder var ett genomgående tema hela perioden.

⁴¹ Se t ex RA SÖ: gymnasinspekt. FIIIA V:9, *Synpunkter med anledning av tjänsten som avnämaren* Ämneskonferensprotokoll från Söderportsskolan i Kristianstad, 1969-03-12.

⁴² Se t ex RA SÖ: gymnasinspekt. FIIIA V:9, *Synpunkter med anledning av tjänsten som avnämareninspektör*, 1970.

⁴³ Se t ex RA SÖ: gymnasinspekt..FIIIA V:9, *Rapport från korttidförordnad gymnasieinspektör*, 1979-06-18.

Den utgallrande funktionen censorerna hade ersattes med avnämarnas inkluderande uppdrag, problemet de skulle hantera var hur studenterna skulle ledas rätt vid val av högre studier.

Den kunskapskontrollerande SÖ-byråkraten?

Avnämarenrepresentanterna från universiteten var en viktig del i systemet för att upprätthålla kontrollen av undervisningen i historia, men de kontrollanter som stod för kontinuitet var de ordinarie gymnasieinspektörerna. De flesta ämnen hade en egen ämnesinspektör på SÖ. Historia hade under perioden 1968–1982 fem stycken olika inspektörer. Den inspektör som kom att dominera gymnasieinspektionen i historia var Helle Stiegung. Hon var inspektör mellan 1974 och 1981. Övriga inspektörer blev kortvariga på sina poster, t ex tycks Ingvar Andersson bara haft uppdraget ett år. Börje Berglund, Bengt Bolin, Erik Gullberg och Arne Remgård var förordade som inspektörer runt ett till två år.⁴⁴ Av de disputerade inspektörerna hade samtliga, undantaget Bengt Bolin, en forskarbakgrund i Lund. Helle Stiegung disputerade under tidigt 1960-tal. Hon hade också varit verksam som gymnasielärare. Utan att ha några belägg för Stiegungs privata åsikter om skola och undervisning, kan vi konstatera att hon och hennes inspektörskollegor i vart fall formellt kan sägas ha representerat en starkt klassificerad syn på ämnet och undervisning. Samtidigt representerade hon som gymnasieinspektör en statlig institution som ville införa en reformpedagogisk skola.

Ett antal teman återkom i flertalet av de årliga inspektörsrapporter som hon lämnade in. Ett tema rörde olika ramfaktorer som schema, biblioteksresurser, tillgången till AV-apparat och organiseringen av koncentrationsläsning. Vidare var bordsplacering(!) ett återkommande kritikområde. T ex noterades följande under rubriken Ramfaktorer:

Vissa lokalfrågor synes fortfarande ha studerats i alltför liten utsträckning. Hit hör exempelvis elevbordens placering i lärorummen. Vanligtvis står borden i rader bakom varandra. Denna uppställning härrör från en tid, då den vanligaste och viktigast kommunikationen var den mellan lärare och den enskilde eleven.⁴⁵

Frågor som handlade om arbetsformer och elevinflytande återkom också i de flesta rapporterna. Det allmänna intrycket var att den nya läroplanens intentioner gällande arbetsformer hade svårt att slå igenom, dock gjordes inga systematiska analyser av detta. Jämte arbetsformerna lyftes den återkommande bristen på samverkan mellan ämnen fram i rapporterna. Här var det framförallt samverkan med ämnena svenska och samhällskunskap som lyftes fram. Under rubriken Kursplaner behandlades själva ämnet. Framförallt var det organiseringen av undervisningen som berördes, här kunde t ex frågor om timtal, ämnets placering på schemat och hur terminsplaneringen skulle se ut behandlas.⁴⁶

Som nämndes ovan måste uppkomsten av institutionen gymnasieinspektören kopplas till tankefiguren kring behovet av nationell kunskapskontroll. I censorssystemet var det främst elevernas kunskaper som kontrollerades. Visserligen kunde denna kontroll också indirekt kopplas till den undervisning som bedrevs av lärarna, men likväl var det studentens kunskaper som var i fokus. När uppdraget för inspektörerna formulerades måste det kopplas till införandet av normalfördelningskurvan. Inspektören skulle granska skolornas betygsstatistik men även att se på hur andra bedömningsunderlag såg ut var en uppgift. Genom detta tänktes

⁴⁴ Se RA SÖ: gymnasinspekt..FIIIA V:4 och inspektörsrapporterna.

⁴⁵ Se RA SÖ: gymnasinspekt..FIIIA V:4, *Rapport över verksamheten som gymnasieinspektör läsåret 1972-1973*

⁴⁶ Sammanfattning på de arkiverade rapporterna i SÖs arkiv, Se RA SÖ: gymnasinspekt..FIIIA V:4 och inspektörsrapporterna

betygen bli rättvisa. Med tanke på den vikt detta fick i resonemanget kring studentexamens avskaffande och normrelaterade betyg är det anmärkningsvärt lite utrymme bedömningsfrågorna har i protokollen. När bedömningen i historia diskuterades var det framförallt i relation till just normalfördelningen av betyg. Överhuvudtaget finns få analyser av lärarnas egna prov, än mindre diskuteras elevernas kunskaper i historia. Citat nedan är representativt för resonemangen kring bedömning:

Inför betygssystemets väntade omgestaltning kan konstateras att tendensen att avvika från den rekommenderade normeringen fortfarande är markant i historia liksom i jämförbara ämnen, mellan vilka påtagliga överrensstämmelser föreligger beträffande betygskvoterna. Att dessa i klasser där historiestudierna slutförs kan bli relativt höga är naturligt bl a med hänsyn till bortfallet av mindre studiemotiverade elever och kvarvarandes ökade ambitionsnivå. Trots att skolledningarna generellt infodrar motiveringar till alltför stora avvikelser från undervisningsavdelningarnas allmänna standard, kan man inte minst i nämnda fall ofta märka en inflationstendens, som knappt tillfredsställande försvaras av ingivna förklaringar. Mycket beror den på att man på många håll drar sig för att utnyttja de lägre betygen, 2 och f f a 1. [---] Som upplysning kan nämnas att den sammanlagda betygskvoten vid de besökta gymnasieskolorna för läsåret 1974/75 var 3,2.⁴⁷

Bedömning och betygsättning som ett psykosometriskt problem där huvudfrågan kretsade kring normalfördelning av betygen och inte kring elevernas kunskaper speglar väl kunskapskontrollens systemskifte. Det speglar också hur inspektörerna som tjänstemän tolkade sitt uppdrag. Det fanns t ex inget i de ovan beskrivna författningsbeskrivningarna som hindrade att andra frågor behandlades. T ex omnämns explicit i de tidiga instruktionerna för inspektörerna att ämnesprov skulle granskas för att möjliggöra en likvärdig bedömning. Dock dominerade ingalunda frågor om bedömning i inspektörernas rapport. De rapporter som är bevarade på SÖs arkiv sträcker sig mellan 1970 och 1982. Kommenterar och analyser av bedömning hör till undantaget.

Ett grundantagande i denna artikel är att former för kontroll och bedömning inverkar på ämneskonceptionen. Ämnets innehåll och metod bör ha påverkats av formen för kontrollen.⁴⁸ Vad uppmärksammade statens inspektörer när det gällde undervisningen i historia? Den hos censorerna dominerande kanonkollen fanns inte här. Vi får överhuvudtaget inget veta om elevernas kunskaper. Vad som snarare uppmärksammas och problematiseras är lärarnas förverkligande av läroplanen. Med få undantag handlar denna kontroll inte om vilket stoff som behandlas i skolan. Ett av de få bristområden gällande ämnesinnehåll som uppmärksammades var bristen på källkritisk träning.⁴⁹

Inspektören och kursplanen

Inspektionen kom att användas som stöd i revideringen av läroplanen 1980. Revideringen genomfördes bl a utifrån de problem som Stiegung uppmärksammat under sina inspektionsresor. I revisionen hade hon enligt egna uppgifter en aktiv roll. Hon hade identifierat ett antal bristområden. Lärarnas motstånd mot koncentrationsläsning, bristande ämnessamverkan, enahanda undervisningsmetoder och bristande färdighetsträning var

⁴⁷ Se RA SÖ: gymnasinspekt..FIIIA V:4, *Rapport över verksamheten som gymnasieinspektör läsåret 1975-1976, 1976-06-20*. se också ämnesrapport daterad 1982-05-24.

⁴⁸ Jmfr här med resonemanget ovan kring ämnesutveckling och bedömning. Se framförallt Ivor Goodson (2004), *The Making of curriculum* s. 31ff.

⁴⁹ Se även RA SÖ: gymnasinspekt..FIIIA V:4, *Rapport över verksamheten som gymnasieinspektör läsåret 1974-1975, 1976-06-17*. Här noteras t ex att utomeuropeisk historia behandlas för lite.

aspekter hon särskilt lyfte fram härvid. Även brister i elevdemokratin, kronologifixeringen och den svaga kopplingen till samtiden betonades. För att råda bot på det revideras kursplanen i historia 1980. SÖ kom också att producera kommentarmaterial där viktiga aspekter att beakta i historieundervisningen lyftes fram. Här kom kronologin att tonas ned, och som en viktig del i undervisning skrevs de tematiska studierna fram. Angående kronologin framhölls att lärarna inte skulle detaljstyras, de övergripande huvudmomenten skulle utgöra en grund för undervisningen. Vidare kom de problematiserande arbetssätten att skrivas fram.⁵⁰ I den reviderade kursplanen som kom 1980/83 så kan man notera några aspekter, epokbegreppet användes inte i målformuleringarna och skilda kulturkretsar skulle inkluderas i studiet. Kronologin behölls men skulle kompletteras/likställas med fritt valda moment. Elevens intresse skulle i än högre grad styra undervisningen och hennes aktiva kunskapssökande betonas starkt i målformuleringarna. Vidare skulle eleven *beredas tillfälle att uppleva kunskaper och färdigheter i ämnet som personligt angelägna när det gäller att förstå bakgrunden till förhållandet i den närmaste omgivningen*.⁵¹ Vidare kom olika färdigheter än tydligare att betonas. Ett tillägg i den reviderade versionen var t ex förmågan att förstå och problematisera orsakssammanhang.

Kanonkoll eller reformkontroll

I censorssystemet, här exemplifierat med Sten Carlsson, hade vi ur ett kunskapssociologiskt perspektiv ett undervisningsämne och en lärarkår där historieämnet som en form gemenskap roterade runt det akademiska ämnet historia. Merparten av utbildning lästes på någon av de äldre lärosätena, Historielärarnas förening leddes av de som innehade professurerna på dessa lärosäten. Kurslitteratur, i vart fall den som rörde svensk historia var författad av föreningens ordförande. Den externa examination av eleverna genomfördes också vanligtvis av dessa professorer. Goodson talar om en "trippelallians" bestående av akademiska ämnen, akademisk examination och duktiga studenter när han analyserar den engelska skolan. I Sverige kan vi under tiden fram till 1960-talet se snarlika förhållanden, här kan vi dessutom lägga till kontrollen av ämnesföreningarna.⁵² Kontrollen över läroverksamheten historia tycks förövrigt varit en led i kampen mellan den källkritiska traditionen och nationalistiska inriktningen inom historievetenskapen. Carlsson vänner i denna kamp var bl a Nils Ahnlund och Torvald Höjer. Dessa hade också samtliga varit innehaft ordförandeskapet i Historielärarnas förening.⁵³ Den kunskapskontroll som skedde hade tydliga drag av ett kanonorienterat test där historiska händelser, staters utveckling och krig stod i centrum. Det är dock inte självklart att detta innebar ett faktaorienterat förhållande. I instruktion betonades att förhöret skulle ha en bred ingång. Även de förordningar och metodiska kommentarer som gjordes under första hälften av 1900-talet angående undervisning i allmänhet och historia i synnerhet betonar att undervisningen skulle främja analysförmåga, helhetstänkande och självständigt arbete. Ett ensidigt betonde av faktakunskap skulle också undvikas.⁵⁴ Det är svårt att föreställa sig att läroverksamheten historia inte var en avspeglning av universitetsämnet historia om man ser på ämnet som en social gemenskap. Samtidigt kan inte censorssystemet ensamt förklara inriktning på ämnet, självfallet måste systemet ses som en beståndsdel som bidrog till formandet av ämnet. Dock var dominansen av ett fåtal dominerande gatekeepers inom ämnet monumental. Visserligen var ämnet historia omdebatterat, men fortfarande dominerade ett fåtal personer kontrollen och reproduktionen av ämnet.

⁵⁰ Se RASÖ: gymnasinspekt..FIIIA V:4 Rapport över verksamheten som gymnasieinspektör läsåret 1979-1980, 1980-06-15, och Rapport över verksamheten som gymnasieinspektör läsåret 1980-1981, 1981-06-15.

⁵¹ Lgy 70 tredje upplagan 1983, sid. 199.

⁵² Goodson (2004), s. 32.

⁵³ Se Gunneriusson (2002), s. 194 och Samuelsson (2008).

⁵⁴ Se Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk. (1936)

I och med att censorssystemet upphörde förändrades delvis ämnesgemenskapen. Den tidigare återkommande kopplingen mellan läroverkslärares lärarutbildning bröts. Den institutionaliserade kontakt läroverk universitet/universitetsämne upphörde också formellt. Den externa kunskapskontrollen kom att organiseras via SÖ-anställda byråkrater.

Läroplanen i ämnet historia kom under den undersökta perioden att genomgå betydande förändringar. Det externa systemet för att upprätthålla likvärdig bedömning tänktes innehålla bedömning och kontroll av bl a lärares undervisning och provkonstruktioner. Av det märks ringa i arkivmaterialet. Snarare blev inspektörernas uppdrag reformkontrollantens. Politiker och myndigheter ville få kunskaper om hur de omfattande skolreformerna med tillhörande läroplaner föll ut. Fokus hamnade på lärarna och inte på eleverna. Inspektörernas praktik kom att låna metoder, teorier och utgångspunkter från en statligt dirigerad reformpedagogik. Detta var en praktik som utvecklades parallellt med en generell utveckling inom skolan.⁵⁵ Angloamerikanska studier av historieundervisningen har visat på ett nära samband mellan bedömningsformen och ämnets karaktär.⁵⁶ I Sverige går det att se att bedömningens institutionella arrangemang inverkar på vad staten ville ha reda på gällande ämnet historia i gymnasiet, de frågor och problem som fokuserades handlade inte om innehåll utan om metod. Men några aspekter måste ändå lyftas fram. Den förändrade organisationen av den externa kontrollen innebar att SÖ-byråkrater flyttade fram sina positioner markant i kontrollen över ämnet historia. Som statliga myndighetspersoner kom intresset hamna på hur väl statens intentioner med den nya skolan implementerats. Inspektörernas fokus på reformkontroll och inte kunskapskontroll bör förstås i detta ljus. Det tydligaste brottet i de första läroplanerna var inte främst kanoninnehållet, det var främst framskrivandet av ny utbildningskonception där elevinflytande, aktivitetspedagogik och en relativ kunskapssyn var signifikanta drag.⁵⁷

Ur ett kunskapssociologiskt perspektiv kan några aspekter av utveckling noteras. Ämnet historias starka och relativt slutna ämnessocialisering bröts delvis med det nya bedömningssystemet. Samtidigt var det bara delvis en förändring. Lärarutbildningen för gymnasielärarna var i princip organiserad på samma vis som för läroverkslärarna. Historielärarna hade alla möjligheter till ämnessocialisering där det akademiska ämnet historia och dess företrädare hade en viktig roll. Inspektörernas återkommande kritik mot bristande reformvilja hos lärarna bör ses som ett tecken på att lärarna alltså identifierade sig med en traditionell ämneslärarroll. Den vetenskap inspektörerna mätte undervisningen mot var inte det akademiska ämnet historia, det var snarare pedagogikens frågeställningar, problem och teorier som dominerade. Ett exempel här är de återkommande analyserna av frågor kopplade till ramfaktorteorin.

Inspektörernas uppdrag som reformkontrollanter och inte kunskapskontrollanter kan också delvis förklara karaktären på den reviderade kursplanen i historia från 1983. Som noterats var ett återkommande kritikområde i inspektörernas rapporter arbetsformer och elevinflytande. I den reviderade kursplanen kom ämnet historia att få en tydligt reformpedagogisk inriktning. De problematiserande arbetssätten betonades, elevens bakgrund och intresse skulle i hög grad styra innehålls fokus samtidigt som det gjordes en tydlig markering mot ett ensidigt fokus på kronologiskt inriktad undervisning. Kronologigenomgången likställdes med arbetsområden eleven valt själv.⁵⁸

⁵⁵ Jmfr med Donald Broady (1994)

⁵⁶ Se här t ex Chris Husband, Alison Kitson & Anna Pendry (2003), s. 130ff.

⁵⁷ Jmfr med Ekholm och Sandström (1986), s. 14f.

⁵⁸ Lgy 70 tredje upplagan 1983, sid. 199.

Folkskollärarna som politiska aktörer i Finland

Sirkka Ahonen, Helsingfors universitet

Inledning

Lärarna är medborgare vid sidan av sitt yrke. Medborgaraktiviteten hos lärarna har växlat genom tiderna beroende på medborgarsamhällets allmänna livlighet men också på lärarnas sociala status i olika tider.

En särskild problematik i granskningen av lärarnas politiska roll bjuds av deras fortbestående lutande till höger. I motsats till andra nordiska länder och särskilt till länderna som Frankrike, där lärarna allmänt identifierar sig med den progressiva vänstern, har finska lärarna upp till våra dagar identifierat sig med högerpartier. Vad det beror på, kan svaras genom en historisk översikt.

Epokgörande episoder in Finlands 1900-tals historia är inbördeskriget i 1918, Lappo-åren i 1930-talet och de så kallade "farans år" efter andra världskriget. Från lärarhistoriens synpunkt, bjuder kampen om grundskolan under 1960- och 1970-talen en vidare vittnesbörd om lärarnas politiska inställningar.

1 Lärarna som nationsbyggare

Folkskolan grundades för nationsbyggandet. Det fanns andra viktiga motiv, såsom det industrialiserande samhällets och den demokratiserande statens behov samt en omsorg för de okunniga fattiga, men i Centraleuropa och Norden var nationsbyggandet viktigast. Enligt den finska nationalfilosofen och politikern J. V. Snellman kunde man inte tänka på en nation utan ett bildat folk. Idén var från Hegel, som i sin teori om en nation framhävde, att folk utan bildning inte kan erkännas som nationer och inte kan upprätta nationalstater.

Snellmans uppfattning om nationalstaten påverkade folkskolan, som i Finland grundades med en statut i 1866 till en stor del tack till hans politiska strävande. Folkskolans läroplan innefattade redan i början nationellt betydelsefulla ämnen såsom historia och geografi. Snellman kämpade för dem medan Uno Cyganeus, som egentligen författade skollagen och läroplanen, var en filantrop och förespråkade en mera praktisk och barnvänlig läroplan. Snellmans inställning påverkade medelbart också lärarutbildningen. De nationella ämnena fick en prominent status i seminarieprogram.¹ Utom historia och geografi, även musikundervisningen i seminarierna var nationalistiskt präglad. Sånger med en idealiserande bild av den finska naturen och det finska folket blev ett viktigt arv från seminarieutbildning.

Folkskollärarnas nationellt uppväckande inflytande gällde inte bara skolbarn. Tack till väl utbildade lärarnas kulturella kunnande fick de ta ansvar om den uppvaknande medborgarsamhällets nya uppgifter. Lärarna blev ungdoms och nykterhetsföreningarnas ordförande och sekreterare, grundade andelslag och till och med lantbrukar- och husmoderföreningar.² De organiserade lokala sommarfester och minnesdagfestligheter med nationellt upphöjande program. De arbetade för att göra lokalsamhällen medvetna om sitt kulturarv och vidare om sin nationella identitet.³ När en

¹ Halila 1949, 329.

² Lärarnas roll i medborgarsamhällets funktioner kan väl konstateras i lärarmatriklar. Listan av en lärares sysslor utom skolan är ofta lång.

³ Meinander 2001, passim..

konstitutionell kris mellan den autonoma Finland och autokratiska Ryssland vid sekelskiftet 1900 uppstod, var det ofta folkskollärare som förmedlade nationalistiska partiernas budskap och vedjan till allmogen. Då allmogens medvetande huvudsakligen var ankrad i agrarekonomin och det lokala ståndsamhällets makttvister, var folkets förenande omkring nationella strävanden en utmaning till folkskollärarna. Seminarieutbildning hade väl förberett dem till att möta denna utmaning.

Snellman hade förväntat och förutsett, att folkskollärarna inte skulle sträva efter en position bland kultureliten. Enligt honom borde lärarna identifiera sig med bondestånden och folkbildningen. Högkulturen skulle skapas av den egentliga bildade klassen. Folkskollärarkårens sociala struktur blev emellertid mångfaldigare. Manliga lärare kom normalt från bondeståndet men kvinnliga ofta från borgerskapet och till och med från den högt bildade överklassen.⁴ Överklassens företrädare i lärarkåren bekantade lärarna med dagens nationsbyggningspolitik. När det första enkammarparlamentet i 1907 valdes med en allmän rösträtt, blev nio kvinnor valda, nästan alla medlemmar av den nationalistiska finska partiet och hälften lärarinnor.

2 Lärarna i ett tudelat samhälle

Nationalisternas vy om en enhetlig nationell gemenskap i Finland rubbades i 1907 av valresultaten. Socialisterna vann 80 säten av 2000. Den borgerliga allmänheten var förbluffad. Finland var ju ett agrarsamhälle, som man hade trott vara patriarkaliskt sinnad. Även om torparrörelsen hade uppstått ett par år tidigare, hade man inte förväntat att landsbefolkningen omvände sig till socialismen. Ännu under storstrejken 1905 hade socialisterna förenat sig med de borgerliga partierna i att kräva parlamentsreform och en återinsättning av de lagliga förhållandena i landet från den ryska tsaren. Socialisterna med sina revolutionära läror som den största lantdagspartiet var ett hårt slag till borgerliga partier, för vilka nationsbyggningen var det första och främsta projekt.

Socialisternas framgång blev emellertid positivt välkommen av en grupp borgerliga medborgare. Då sociala problem i landet var uppenbara, såg de socialismen som ett löfte av progress. En del av folkskollärarna tändes av tidens nya anda. Arbetarklassens och folkskollärarnas relationer uppvärmdes i ett nationellt lärmöte. Några tiotals folkskollärare blev under åren 1905–1907 till och med medlemmar i arbetarföreningar.⁵ De fann ett gemensamt mål med socialisterna i allmän läroplikt, som utarbetades till en lantdagsmotion i samarbete mellan socialdemokraterna och borgerliga partierna. Socialistiska sympatier ledde emellertid redan i 1906 till schismer mellan lärare och lokala skolstyrelser. Lärare skyldes för försumlighet i religionsundervisningen och för allmän oskötsamhet. Paradoxalt, lärarens socialistiska sympatier gillades i några fall inte heller av lokala socialister, som betänkte sympatiernas äkthet.⁶

En fruktan av socialistisk revolution blev kvar av händelserna 1905–1907 hos stora delar av den borgerliga befolkningen. Röda garden hade formats av arbetarföreningar under storstrejken och mötts av vita garden som restes att försvara ordning i landet. Situationen lugnade, men fruktan blev kvar. Misstroende för allmogen grodde och blev närd av Gustave Le Bon's *Le fou des masses*, som översattes till finska i 1912 och varnade borgare för underklassens barbari. Folkskollärarna ansågs vara förpliktade till och med starkare än förut att fostra barn till disciplin och lydnad och själv bete sig som pålitliga medborgare.⁷

⁴ Rinne 1989, 76, 79–81, 110, 193..

⁵ Rantala 2002, 26.

⁶ Rantala 2002, 26.

⁷ Halila III 1949, 58–61; Rinne 1986, e. g. 8; Rantala 2001, passim.

När den politiska atmosfären på nytt hetsades i samband med den ryska februarirevolutionen i 1917, vänstersinnade lärare aktiverades på nytt. Socialdemokratisk folkskolläraryrke grundades, och lärarna tog del i lokala arbetarföreningsmöten. Men efterhand relationerna svalnade.⁸ Då den politiska spänningen spetsades, måste var och en välja sin sida för att inte bli orättvist misstänkt. Arbetarna och torparna hade ingen rösträtt i kommunalförvaltning, så det var pragmatiskt från lärarna att inte reta bönderna. Övervägande delen av folkskollärare valde den borgerliga sidan, och slöt sig till beväpnade skyddskårer, vita garden, som redan i hösten 1917 motstod strejkande lant- och fabriksarbetare och drabbade samman med socialistiska röda garden.

Inbördeskriget som tragiskt nog följde självständighetsdeklarationen, varade från slutet av januari till mitten av maj 1918 och förorsakade stupandet av nästan 7000 soldater och döden av c. 10 000 finnar som offer av terror. Rödgardisterna blev skyldiga till c. 1700 terrordöd och vitgardisterna till c. 8300. Den vita armén segrade suveränt. I euforin som följde av segern arkebuserade de vita c. 3000 röda.⁹ Bland dem var åtta folkskollärare.

Vita ordningen etablerades i landet. Den försäkrades med en lag som erkände vita skyddskårer som upprätthållare av ordningen i kommuner. Sedan sommaren 1918 hade varje kommun en skyddskår, som hade som hade en mandat att hjälpa militären och polisen samt fostra befolkningen att respektera de vita värden, d.v.s. lojalitet till staten och respekt till den varande samhällsordningen. Även om religionsfriheten stadgades i 1922, ansågs det skötsamt för en medborgare att höra till kyrkan. Radikalaste av arbetarföreningens medlemmar hade skilt sig från kyrkan, vilket gjorde dem misstänkta i skyddskårens ögon.

Skyddskårerna anmälde till krigsdomstolar och senare till särskilda domstolar för statsförbrytelser tillsammans 92 folkskollärare. Mängden var inte stor jämförd med den totala mängden av folkskollärare som var 5900. En del blev misstänkta helt enkelt som medlemmar eller sympatiserare av lokala arbetarföreningar, några hade tagit del i skolförvaltningen i det röda Finland eller bara fortsatt att hålla skolan öppen när den krigstida vita regeringen hade bestämt att stänga dem. Bara få hade öppet stött röda gardar. Den största delen av de anklagade kom från den krigstida röda delen av landet. Varje lärare som dömdes i statsförbrytelsedomstolen förlorade automatiskt sin tjänst. Av alla anklagade blev åtta straffade till död, åtta fick en varning, tio blev förklarade helt oskyldiga, 32 blev avsatta och 34 tog avsked från tjänsten.¹⁰

Statistiken hänvisar, att den övervägande delen av folkskollärarna agerade politiskt på den vita sidan. I den vita delen av Finland, då skolorna stängdes för krigstiden, tog de flesta lärarna vapnet och kämpade på den vita fronten. Efter kriget fortsatte de som medlemmar av skyddskårer. Några till och med undervisade i skyddskåruniform.¹¹ Folkskollärarnas politiska inflytande gällde sålunda först och främst förstärkningen av den unga vita nationalstaten.

Liberala borgerliga politiker och moderata socialister strävade efter en försoningspolitik. Enligt dem var det ytterst nödvändigt att integrera folket. Integrering nämndes till en av folkskolans utmaningar. Problemet var emellertid den mycket vita lärarkåren och den vita ideologins hegemoni i landet. Skolöverstyrelsen och några av dess skolinspektörer försökte att försvara de få rödstämplade lärarna genom att finna nya tjänster för dem som hade blivit avsatta och att vända bort ogrundade anklagelser som skickades till skolöverstyrelsen.¹²

⁸ Halila III 1949, 60-1.

⁹ Meinander 1999, 55.

¹⁰ Rantala 2002, 185.

¹¹ Rantala 1997, 30-1.

¹² Rantala 2002, 137-171.

I sin undersökning om lärarna under inbördeskriget har Jukka Rantala lyft fram fallet av folkskolläraren Frans Nummi. Nummi hade före sina lärarseminariestudier varit en medlem i arbetarföreningen men tagit avsked när han skrev sig i seminariet i Raumo i 1912. I 1916 fick han en lärartjänst i Mouhijärvi, en torparsocken i västra Finland. Följande år, när politiska oroligheter började, väcktes hans arbetarsympatier igen. Arbetarföreningen ställde upp honom som kandidat för kommunalfullmäktige. Hans huvudintresse dåför tiden var nykterhetsrörelsen, som på trakten var framför allt en rörelse för arbetare. Nummi kom i gräl med bönderna som brände till husbehov. Sålunda fanns det en konflikt mellan honom och ”de vita” redan före inbördeskriget.

I kriget förblev Mouhijärvi bakom den röda fronten. Åtta kommuninvånare föll offer för den röda terrorn. Nummi fortsatte att hålla skolan tills den vita armén ryckte fram och skolan stängdes på grund av krigssituationen. Nummi tog inte del i krigshandlingarna. I krigets efterspel, som i Mouhijärvi var grymt, började rykten spridas om Nummis rödsympatier. Han beskyldes för att ha deltagit i röda gardets verksamhet. Skoldirektionen beslöt att hänvisa honom till krigsrätten, som bestod av skyddskårsstaben. Staben för sin del hänvisade honom till statsförbrytelsedomstolen. Nummi försvarade sig genom att hävda att klagelserna bottnade i personliga aversioner, som hade rötterna i hans nykterhetsentusiasm. Statsförbrytelsedomstolen fastslog att Nummi inte hade tagit del i upproret eller uppviglat någon annan att göra det. Domstolen befriade honom från alla åtal.¹³

Fyra år hade gått i en politisk tvist mellan Frans Nummi och skoldirektionen. Fallet visar att irrelevanta skäl kunde förorsaka anklagelser och att politisk aktivitet på den ”orätta” sidan var riskfullt för folkskollärare. Nummi kunde ha varit en ideal aktör för försoningsarbetet, då han inte hade någon andel i våldakter i kriget men hade trovärdighet bland arbetare tack till sina vitsträckta medborgaraktiviteter. Tillfället för försoningen emellertid försumrades, i skuggan av den röda skrällen som rådde efter kriget.

Inbördeskrigets sönderrivande arv var närvarande när riksdagen i 1920 diskuterade en proposition för en lag om allmän läroplikt. Bland läropliktens motståndare på högersidan hördes en argument, att för mycket kunskap och bildning gjorde allmogen upprorisk. På den vänstra sidan kritiserades skolan för religiös propaganda och nationalistisk betoning.¹⁴ Efter allt stadgades lagen, sist bland de nordiska länderna.

Lärarna förblev under mellankrigsåren på 1920- och 1930-talen förpliktade till nationalistiska ”vita” värden. Intensiteten av den röda skrällen till och med förstärktes i början av 1930-talet. Lappo-rörelsen bestämde ”tidens anda”. Tidens krav hänvisades till av Skolstyrelsen när den i samförståelse med Lappo-rörelsen förbjöd Unga Socialdemokraternas Nykterhetsföreningens verksamhet i skolorna och förmanade lärare att varna sina elever för arbetarrörelsens barn- och ungdomsarbete. Däremot skyddskårernas pojk- och flickklubbar fick arbeta, oftast med lärare som ledare. Även om skolstyrelsens översta ledning var under 1930-talet i liberala händer, förpliktade ”tidens anda” byråkrater till högerlojalitet. Med åren stramade de dock sig. Mot slutet av 1930-talet förbjöd skolöverstyrelsen alla politiska elevaktiviteter inom skolan.¹⁵

Läroutbildningen i seminarier beredde fortfarande lärare till nationsbyggandet. Lärarna fostrades till lojalitet mot staten och skötsamhet i sitt beteende. Skötsamhet innebar att man röstade höger- eller centerpartier. Paradoxen var, att det var socialdemokraterna som systematiskt stödde

¹³ Rantala 2000, passim.

¹⁴ Ahonen 2003, 88, 90–3, 99.

¹⁵ Rantala 2001, 162-3.

folkskolans utvecklande och resursbehov. I detta hänseende röstade lärarna mot sina egna intressen. Nationalistisk idealism ryckte mera påtagliga nyttor.

Vid Jyväskylä seminarium under läsåret 1919 var 70 % av manliga lärarkandidater medlemmar i skyddskåren. Skyddskåren rekryterade medlemmar framgångsfullt i alla seminarier. Seminarister grundade vidare Karelia-föreningar som motsvarade en mäktig Akademiska Kareliasällskapet bland universitetsstudenter. Utom ett expansivt utrikespolitiskt program propagerade Kareliaföreningarna en idealbild om Finland som ett vitt bondesamhälle rensad av socialister.¹⁶

Väinö Linna i romanen Upp bland Saarijärvis moar (1960) presenterar stereotypen av en vit folkskollärare. Läraren Rautajärvi i skyddskåruniform bekantar sina elever med militära övningar, lär nationellt upplyftande sånger och gömmer inte sin misstro mot elever mer arbetarbakgrund. Rysshat dyker upp då och då i hans undervisning – såsom det gjorde i tidens lärarlitteratur.¹⁷

3 Lärarna under ”farans år” 1944–48

Finlands position och politisk atmosfär förändrades drastiskt i 1944. Fortsättningskriget hade slutat i en diktatfred. Sovjetunionen bestämde att högeraktivistiska föreningar måste stängas och kommunistiska aktiviteter tillåtas. I riksdagsvalet 1945 var kommunisterna framgångsrika. I den nya regeringen hölls utbildningsministerns post av en kommunist. Också inrikesministern var en kommunist, vilket ledde till rensningsförsök bland ämbetsmän.

Omvändningen berörde folkskollärare nära. Lärarna var i näst största yrkesgruppen i statliga polisens lista om personer som misstänktes vara sovjetfientliga eller med extrema högersympatier. Lokala innevånare angav nu villigt namn på lärare som hade diskriminerat dem eller deras barn på grund av politiska aversioner under 1930-talet. Det var tid för en röd hämnd.

En röd boom rådde i politiken från 1945 till 1948. Politiken flyttade till gatan. På våren 1946 organiserade kommunisterna medborgarmöten, där politiskt opassande ämbetsmän listades. På listorna stod namnen av 40 lärare. Listorna gavs till statliga säkerhetspolisen, som leddes av en kommunist. Andra angivningar kom från individuella källor. Individuella angivare fanns överallt, till och med i skolklasserna. I några enstaka fall angav också kolleger sina arbetskamrater. Då det var politiskt korrekt att vara en socialist, framträdde några få lärare som socialister och synade andra lärares inställningar.

Under vänsterboomen blev c. 200 lärare förhörda av polisen. Jukka Rantala, som har forskat ”farans år” i skolan, anser att rensningen av skolorna misslyckades. Två hundra är mycket få jämförd med 23 000 lärare som fanns i landet. Skolstyrelsen, som hade det sista ordet i en lärares möjliga avsättning, gjorde sitt bästa att försvara lärarna. Lärarna som förhördes av polisen fick behålla sin arbetsplats. Inga lärare blev avsatta av skolstyrelsen som ”olämpliga att fostra barn”, såsom anklagare hade krävt. Många ansåg det emellertid lättast att frivilligt flytta till en annan socken eller stad.¹⁸

Många lärare fick mottaga en varning för oprofessionellt beteende från skolmyndigheterna. Sådant beteende kunde vara att låta en elev rita hakkors under skoltimmen, öva militära färdigheter i sammanhanget av sportundervisning, kalla sovjeteter ”ryssar” eller påtrycka elever att ta del i

¹⁶ Rantala 1997, 32.

¹⁷ se t. ex. Suur-Suomen koulu, passim.

¹⁸ Rantala 1997, 247–264.

scoutverksamhet. Nu ansågs det komprimerande för läraren att ha varit medlem i skyddskåren eller den motsvarande kvinno-organisationen.¹⁹

Även om angivare inte lyckades att ruinera lärarnas karriärer, förstörde de atmosfären i skolvärlden. Lärarna misstänkte sina elever och kolleger för möjliga angivelser, och var rädda att förlora sin auktoritet då rykten om angivelser spridde i trakten. Å andra sidan lärdes lärare att tåga om sina politiska passioner och personliga aversioner i klassrummet. 1930-talets vita hegemoni var förbi, men svingen hade inte medfört röd färg till klassrummen. Lärarna var efter ”farans år” ännu politiskt högersinnade, men sakligare i sin undervisning.

Som helhet tog lärarna inte del i efterkrigstidens vänsterströmning. Att de motsatte sig till den ”nya politiken”, såsom vänsterorientation kallades, bidrog till att de skolpolitiska reformer som socialisterna eftersträvade inte förverkligades. Mest framstående var enhetsskolreform, som riksdagen behandlade och förkastade i 1948. Till och med socialdemokraterna röstade emot motionen. Skälet var att en schism hade i samma år uppstått mellan socialdemokraterna och kommunisterna. Enhetsskolan fick vänta tjugo år, förrän den godkändes av riksdagen, då med en konsensus mellan politiska partierna och välsignelse av lärarorganisationen.

3 Lärarna i en politisk kamp om enhetsskolan i 1960-talet

Fronterna i 1960-talets kamp om skolreformen kan ankra till lärarnas politiska historia. Motiven i kampen var till en stor del politiska i stället av rent pedagogiska. Enhetsskolan drevs i Finland aktivt redan under mellankrigstiden i samarbete mellan liberaler och socialdemokrater, men då undervisningsministern oftast var konservativ, kom man inte längre än till kommittébetänkanden. I efterkrigssituation i 1948 identifierades enhetsskolprojektet med kommunismen. I nära kontakt med Sverige förde finska socialdemokraterna emellertid projektet framåt under 1950-talet. Opposition var stark och bestod först också av folkskollärare, som ansåg att folkskolan i en litet förbättrad form passade bra till det agrara finska samhället.. Omvändningen hände under 1950-talet, då folkskollärarnas förbund anslöt sig till enhetsskolprojektet. Folkskolläraryrket blev den mest betydelsefulla bulvanen för skolreformen. Den hade att kämpa mot både högerpartier och lärdoms-skollärare. För dem var skolreformen i första rum inte en partipolitisk fråga, medan för motståndarna gällde det en kamp mellan vänster och höger. Folkskolepartiet nyttjade allt mer den typiskt socialdemokratiska argumenten av likvärdighet, mellan högerpartierna hänvisade till kulturens och begåvningshierarkier.²⁰

Segern för enhetsskolfronten berodde efter allt på partipolitik. Då vänsterpartierna i riksdagsvalet 1966 vann en majoritet, kunde grundskolreformen genomföras. Det konservativa samlingspartiet övertygades slutligen om skolreformens nödvändighet, sannolikt tack till en person, nämligen ordföranden av folkskollärarnas förbund, som hörde till samlingspartiet och hade en tillräcklig förtroende hos sina partikamrater. Enhetsskolan förverkligades, och folkskollärarnas förbund förenade sig med lärdoms-skollärarnas förbund. Det nya förbundet var en mäktig organisation, som sedermera har varit tillräckligt stark att märkbart bidra till skolpolitiken.

Slutsats

Arvet av en konservativ yrkesidentitet har bevarats inom det finska lärarkåret genom tiderna. Ett försök av en minoritet att sluta sig till den progressiva sidan av medborgarsamhället i början av 1900-talet tynade i den stränga disciplineringen av rebeller i 1918-1919. Folkskollärarna förenade

¹⁹ Rantala 1997, 160–176.

²⁰ Ahonen 2003, 126–140.

sig därefter enstämmigt med krafter som syftade till en enhetlig nationalstat med konservativa värden. Ett efterkrigsförsök under 1944-48 att tvinga lärare att omvärdera sin identitet mötte envist motstånd hos lärarna. Även om de i kampen om enhetsskolan under 1960-talet tillägnade sig en socialdemokratisk projekt, behöll de sin partipolitiska högerorientation.

Lärarorganisation har sedan 1970-talet varit en politiskt betydelsefull organ. Ordföranden har hela tiden varit politiskt konservativ. Medlemmarnas politiska inställning är svår att pålitligt utforskas, men i början av 1980-talet lyckades lärarorganisationen själv att genomföra en survey om lärarnas politiska partival. Survey. visade, att det populäraste partiet hos lärarna var det konservativa samlingspartiet. Efteråt med tiden syns variationen ha vuxit, om man litar på valkandidatlistornas vittnesmål. Utom samlingspartiet, har de gröna, centerpartiet, de kristliga och socialdemokraterna framfört lärare som kandidater.

Varpå beror konservatismen hos finska folkskol/grundskollärare? Delaktighet i nationsbyggandet lämnade säkert sitt arv. Religion och fosterland var ledstjärnor i seminarieutbildningen, och lokalsamhället syntes gilla lärare som var till och med litet konservativare än en medelmåttig invånare. Schismer i 1940-talets slut visade dock att lokalsamhällen kunde omvandla sina förväntningar. Senare har lokalsamhällen emellertid inte utmanat lärare politiskt.

En undersökning om lärarnas politiska betydelse i både staten och medborgarsamhället kunde påverka lärarnas medborgaraktivitet. Det borde ju vara naturligt för uppfostrare att intressera sig för samhällets framtid, då det är var deras elever kommer att leva i.

Referenser

- Ahonen, Sirkka 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Halila, Aimo 1949. Suomen kansakoullaitoksen historia 1-4. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Meinander, Henrik 1999, Finlands historia 4. Helsingfors: Schildts.
- Meinander, Henrik 2001. The Role of a Schoolteacher in the Making of Civic Society – Two Cases from the Grand Duchy of Finland. I: Sirkka Ahonen & Jukka Rantala (red.) Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordis Countries, 1850–2000. Finnish Literature Society, Studia Fennica, Historica 1, s. 80–106.
- Rantala, Jukka 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944-1948. Suomen Historiallinen Seura, Biblioteca historica 26.
- Rantala Jukka 2000. Läraren Frans Nummi och inbördeskriget. Förhållandet mellan folkskolläraren och direktionen. Historisk tidskrift för Finland 85, 3/2000.
- Rantala, Jukka 2001. Political Ethos of a Model Citizen –ensuring the Correct Political Attitude of Elementary School Teachers During the First Decades of Finland´s Independence. I: Sirkka Ahonen & Jukka Rantala (red.) Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordis Countries, 1850–2000. Finnish Literature Society, Studia Fennica, Historica 1, s.153–174.
- Rantala, Jukka 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina. Vuoden 1918 punaisuussytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Historiallisia tutkimuksia 214.
- Rinne, Risto 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena. Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoitumismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia A:108.

Rinne, Risto 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen että sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 135.

Suur-Suomen koulu. 1930. Toimittanut Jyväskylän seminaarin Karjala-Seura. Jyväskylä: Gummerus.

De teoretiska och praktiska begåvningsarnas samband med kön, klass och mognad/ålder

Av Marianne Carlsson

ABSTRACT 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 ålder.

Pappret består av ett nedslag i boken "Skolan och differentieringen: Fyra professorer har ordet" som gavs ut 1959. Nedslaget i just denna bok beror på att den sammanfattar tankarna om begåvning under denna tid. Boken är inte en egentlig SOU men gavs ut av 1957 års skolberedning. Skolberedningen hade tagit kontakt med Sveriges dåvarande åtta professorer i psykologi och pedagogik och bett om synpunkter angående differentiering av elever i den nya obligatoriska nioåriga skolan. Fyra av landets professorer i dessa discipliner svarade. Utlåtanden gavs av professorerna John Elmgren, Torsten Husén, Wilhelm Sjöstrand och Arne Trankell. Både Husén och Elmgren hade varit involverade i vissa av de tidigare statliga utredningar som behandlat skolan.

Jag kommer först att gå igenom Elmgren och vad han menade var praktisk begåvning för att sedan göra en jämförelse med hur Elmgren, Husén och Trankell 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 fungerar som osynliga kriterier för vem som kan anses vara begåvad eller inte. Diskussionen jag för har sin utgångspunkt i vad professorerna själva säger. För professorerna verkar begåvning vara ett samlingsbegrepp som innefattar begrepp som fallenhet, anlag och intelligens. Professorerna kopplar på olika sätt dessa till ord som prestationer, betyg och studielämplighet och detta får konsekvenser för vem som kan ses som begåvad.

Praktisk begåvning

Jag kommer här att gå igenom vad praktisk begåvning anses vara. När det gäller teoretisk och praktisk begåvning verkar John Elmgren, som skriver bokens första expertutlåtande, föra tesen att praktisk begåvning är något skilt från teoretisk begåvning men det är en minst lika viktig begåvning som den teoretiska. Han hade även för 1946 års skolkommission utfört arbete om skolan och differentiering där praktisk och teoretisk begåvning var en del. Det bör påpekas att Elmgren i första hand behandlar den mekanisk-tekniska begåvningen, inte den praktiska begåvningen rent generellt. Torsten Husén visar i sitt avsnitt att skillnaden mellan teoretisk och praktisk begåvning inte är så stor eftersom resultatet i 1946 års skolkommissions undersökningar visade att det stora flertalet elever inte gick att placera in som varken teoretiskt eller som praktiskt begåvade.

Skolkommissionen visar, att teoretisk och praktisk begåvning, definierade på sätt som skett i dess undersökningar, är positivt korrelerade, vilket betyder att den teoretiskt begåvade tenderar att också vara praktiskt begåvad och vice versa. Man anger till och med procenttal för detta samband i 11-årsåldern, i det att 56 procent av barnen anses vara odedicerade. Något mindre än 25 procent anses vara såväl praktiskt som teoretiskt

välbegåvade och samma antal som såväl praktiskt som teoretiskt lågt begåvade. Kommissionens undersökningar står i detta avseende i samklang med övrig forskning på området¹.

Mer än hälften av barnen kunde inte bestämmas som någotdera medan ca en fjärdedel sågs som både teoretiskt och praktiskt begåvade och ca en fjärdedel som lågt begåvade på båda områdena. Husén hänvisar även till P. E. Vernon som påvisat att teoretisk och praktisk begåvning inte, som tidigare antagits, kompenserar varandra. Med detta menas att de som inte var teoretiskt begåvade troddes vara praktiskt begåvade och vice versa². Eftersom Elmgren var med och undersökte praktisk begåvning i 1946 års skolkommision innebär det att de praktiskt begåvade var mekanisk-tekniskt begåvade. Då det ansågs att man kunde fastställa att samma personer, åtminstone vid 11-års ålder, var både teoretiskt och mekanisk-tekniskt begåvade var kanske inte skillnaderna så stora. Men vad var det enligt Elmgren som skilde begåvningarna från varandra.

Den mekanisk – tekniska begåvningsens beståndsdelar

Innan avsnittet börjar bör påpekas att Elmgren ofta använder både beteckningen praktisk begåvning och mekanisk-teknisk begåvning för den mekanisk-tekniska begåvningen. När Elmgren talar om praktisk begåvning är det huvudsakligen den mekanisk-tekniska begåvningen han refererar till. Det behöver dock inte innebära att Elmgren menar att det bara finns en sorts praktisk begåvning. En av de första saker Elmgren poängterar i sin text är att den mekanisk-tekniska begåvningen i väldigt liten grad är manuell, möjligtvis kan denna typ av begåvning vara manuell när det gäller vad Elmgren kallar ”*rutinbetonade operationer*”³. När det gäller den mekanisk-tekniska begåvningen menar Elmgren att:

I själva verket är det fråga om en synnerligen invecklad begåvningsstruktur med ett flertal olika komponenter eller faktorer som systematisk forskning klart påvisat. De väsentliga begåvningsfaktorerna är för denna begåvningsstyp lika centrala som någonsin teoretisk begåvning och det finns sålunda inte fog för den populära skillnaden mellan ”hjärnans” och ”handens” arbete⁴.

Vad Elmgren gör är att dels framhålla att de komponenter som finns i den mekanisk-tekniska strukturen är lika viktiga som de i den teoretiska, dels visa att denna art av begåvningsstruktur är något annat än den teoretiska begåvningen. Däremot blir Elmgrens uttalande om handens och hjärnans arbete lite oklart. Om mekanisk-teknisk begåvning inte är manuell liksom den teoretiska inte är manuell, då är ju båda ’hjärnans’ arbete och ingen ’handens’ arbete, snarare än att det inte finns någon skillnad mellan manuellt och intellektuellt som Elmgren menar i citatet. För Elmgren är den stora skillnaden mellan teoretisk och mekanisk-teknisk begåvning den mekanisk-tekniska begåvningsens spatiala faktorer⁵. Elmgren refererar inte här bara till egen forskning utan även till forskningsresultat från ett flertal andra internationella forskare på området som Thurstone, Björsjö, El Koussay och Cox. Utifrån dessa kommer Elmgren fram till att den mekanisk-tekniska begåvningsens faktorsstruktur innehåller främst olika spatiala faktorer som tex. att kunna behärska riktning och läge både motoriskt och mentalt. Den sista punkten i faktorstrukturen behandlar erfarenhet och övning.

Guilford m.fl. har visat att mekanisk-teknisk fallenhet vid sidan av de mera allmänna faktorer, som nyss berörts också motsvaras av ett flertal specifika faktorer av mera begränsad räckvidd, ofta erfarenhetsbetonade till sin natur, och givetvis underkastade modifierande inverkningar genom övning, utbildning och intresse⁶.

Här talar Elmgren om fallenhet och inte begåvning. Vi ska senare se att fallenhet är något som enligt Elmgren ingår i den mekanisk-tekniska begåvningsstrukturen. En mekanisk-teknisk fallenhet är något som enligt citatet kan övas upp och påverkas av erfarenhet. Vidare säger Elmgren:

¹ Elmgren John, Torsten Husén, Wilhelm Sjöstrand och Arne Trankell, *Skolan och differentieringen Fyra professorer har ordet*, Stockholm 1959, s.81.

² Ibid s. 81.

³ Ibid s. 11.

⁴ Ibid s. 11.

⁵ Ibid s. 11.

⁶ Ibid s. 11.

Om man därjämte beaktar, att vid sidan av formuppfattning även formminne och formigenkänning har betydelse för den mekanisk-tekniska fallenheten samt att man säkerligen också får räkna med att det s.k. kraft- och muskelsinnet i klassisk mening har betydelse för denna begåvningsstyp, som i så hög grad kännetecknas av inbördes fint avstämda muskelrörelser samordnade till större enheter, bör insikten om hur flerdimensionell denna begåvningsstruktur faktisk är, stå tämligen klar⁷.

Elmgren kopplar i det här citatet ihop fallenhet och begåvningsstyp. Eftersom orden 'denna begåvningsstyp' verkar syfta på den mekanisk-tekniska fallenheten är det svårt att veta om fallenhet är något som ingår i begåvning eller om han använder orden synonymt. För Elmgren verkar den huvudsakliga beståndsdel i mekanisk-teknisk begåvning vara olika sorter av form- och rumsuppfattningar. Begåvningsstypen är dessutom till viss del kroppslig men det handlar egentligen inte om kroppsstyrka utan verkar snarare handla om kroppslig finmotorik. Ålder i form av kroppslig tillväxt är också en del i denna begåvnings utveckling:

Man vet ännu icke mer än antydningssvis genom forskning hur dessa begåvningsfaktorer utvecklas med levnadsåldern. Emmet har lyckats visa, att den mer komplicerade spatialfaktorn bestämd med Moray House spatialtest utvecklas senare än S₁-faktorn och att den flerdimensionella spatiala perceptionen testmetodiskt låter sig bestämmas med säkerhet först i 13-årsåldern. Detta resultat liksom ett flertal andra talar för riktigheten av antagandet att den praktiska begåvningsstrukturen mognar i etapper med förpubertets- och pubertetsförloppet samt att de mer komplicerade faktorerna mognar på senare stadier än de mindre komplicerade⁸.

Här talar Elmgren om den praktiska begåvningsstrukturen men eftersom det handlar om spatiala begåvningsfaktorer och då dessa är vitala beståndsdelar i den mekanisk-tekniska begåvningen finns det skäl att anta att praktisk begåvning här är mekanisk-teknisk begåvning. I detta citat menar Elmgren att mekanisk-teknisk begåvning är beroende av en viss kroppslig kronologisk utveckling där barnets ålder i betydelsen tillväxt spelar en roll. Utan denna kroppsliga tillväxt kan inte den mekanisk-tekniska begåvningen mogna och komma vidare. Man kan därför inte säkert bedöma vissa faktorer i begåvningen förrän framåt 13-års ålder. Den praktiska begåvningen utvecklas dessutom etappvis. För Elmgren verkar den kronologiska kroppsliga tillväxten spela en större roll för den mekanisk-tekniska begåvningen än för den teoretiska. En annan skillnad mellan praktisk och teoretisk begåvning är att Elmgren menar att:

Intelligenstestet lämnar den bättre prognosen efter fem år därför att intelligensutvecklingen är tidigare stabiliserad, mer ensartad och kännetecknad av en fastare struktur än vad fallet är med den mekanisk-tekniska fallenheten och den praktiska begåvningen⁹.

Det tar alltså längre tid för mekanisk-teknisk begåvning att bli stabil och dessutom har den en lösare och mer flerartad struktur. Här är också ett av de tillfällen då Elmgren refererar till både mekanisk-teknisk fallenhet och praktisk begåvning som vore det två olika saker men att båda skiljer sig från den teoretiska begåvningen genom sin lösare struktur.

Så här långt kan vi se att den mekanisk-tekniska begåvningen är praktisk, icke-manuell, har en lika komplicerad begåvningsstruktur som den teoretiska begåvningen men med andra framträdande komponenter och att i stort sett samma personer är både teoretiskt och praktiskt begåvade, åtminstone vid 11-års ålder. Den mekanisk-tekniska begåvningen består även av en stark spatial förmåga dvs. form- och rumsuppfattning. Vidare utvecklas den mekanisk-tekniska begåvningen etappvis och den kan egentligen inte fastställas förrän tidigast i 13-årsåldern. Det sistnämnda kan bero på att begåvningsstypen påverkas av kroppslig tillväxt främst i form av finmotorik, samt även till viss del utvecklas av övning och erfarenhet. Teoretisk begåvning verkar alltså kunna upptäckas tidigare än den praktiska, vilket Elmgren verkar hänföra till att den teoretiska begåvningen är stabilare och har färre komponenter än den praktiska.

Eftersom undersökningarna av praktisk begåvning var av relativt nytt datum vid den här tiden är det ju mycket möjligt att man redan visste vad man skulle leta efter när det gällde teoretisk

⁷ Ibid s. 11-12.

⁸ Ibid s. 12.

⁹ Ibid s. 31.

begåvning medan den praktiska begåvningen var jämförelsevis utforskad. Vi har även sett att Elmgren menar att fallenhet är något som ingår i begåvning. Avslutningsvis verkar kroppslig kronologisk utveckling i form av ålder ha en stor betydelse för den mekanisk-tekniska begåvnings utveckling.

Elmgren resonerar kring ålder och mekanisk-teknisk begåvning

Vid Elmgrens fortsatta resonemang om mekanisk-teknisk begåvning verkar han söka stöd för kopplingen mellan ålder och mekanisk-teknisk begåvning.

Den kroppsliga tillväxten fortsatte, enligt 1946 års skolkommissions undersökningar, att ha en betydelse fram till 15–16-årsåldern då den mekanisk-tekniska begåvningen verkade nå ett tillväxtmaximum, åtminstone för pojkar. Elmgren jämför skolkommissionens resultat med en amerikansk undersökning "Personality Through Perception" av Witkin m.fl. från 1954. Witkin hade under lång tid undersökt spatial orientering experimentellt. Det Elmgren lägger störst vikt vid i denna undersökning är deras test om det som kallas fältberoende. Dessa test gick ut på att försökspersonen satt i ett mörkt rum där en självlysande stav visades. Staven, rummet och stolen som försökspersonen satt på kunde roteras och syftet var att se om försökspersonen kunde avgöra stavens läge och om försökspersonen kunde hålla sin kropp upprätt oberoende av det roterande rummet. Man skulle alltså motstå att följa med i rummets rörelse med kroppen¹⁰. Testresultaten jämfördes med försökspersonernas personlighetspsykologiska testresultat och det Witkin fann var enligt Elmgren att:

De starkt fältberoende personerna är mer självosäkra och passiva samt mindre emotionellt integrerade och självständiga i sitt handlande än de som lyckas abstrahera från fältbetingelserna, motstå den suggestion som ligger i dessa samt orientera sig på ett korrekt sätt genom att fasthålla den personliga kroppsupplevelsen under fältinstabila experimentella förhållanden¹¹.

Resultaten visar, enligt Elmgren, att den personliga spatiala förmågan har en relation till individens resultat på de personlighetspsykologiska testen genom att de mer fältberoende, dvs. de som har en sämre rums- och kroppsuppfattning, är mer passiva, osäkra och mindre självständiga än de med en bättre dito. För Elmgren har relationen mellan spatial förmåga och individens resultat på de personlighetspsykologiska testerna ett stort intresse för differentieringsfrågan då testen även gjordes på barn. Dessa test visade att fältberoendet minskade med stigande ålder för både pojkar och flickor. Vid jämförelse mellan de olika åldersgrupperna skedde den största minskningen av fältberoende i åldrarna 10-13 år. Däremot skedde en förändring vid 17-års ålder genom att pojkarna då blev ännu mindre fältberoende än flickorna. Elmgren menar att dessa forskningsresultat visar att det finns ett samband mellan barnens avtagande fältberoende och utvecklingspsykologi. De amerikanska forskarna visade att den mentala tillväxten kan ske både språngvis och gradvis¹². Här ser vi att Elmgren får stöd i denna undersökning angående sina teser att den spatiala förmågan förändras med stigande ålder och att det dessutom finns en könsskillnad. Elmgren menar att hans forskning får stöd hos andra forskare som Jean Piaget:

Piaget har sålunda visat att såväl kausalitetsuppfattningen som uppfattningen av världsbild och moraliskt omdöme utvecklas etappvis just mellan 10-13-årsåldern och att den väsentliga delen av den kvalitativa mognaden infaller under förpuberteten (10-13 år), då barn i allmänhet utvecklas mot den vuxna grundtypen¹³.

Här hänvisar Elmgren egentligen bara till åldern 10-13, inte till den ålder han anser vara väsentlig för den praktiska begåvning vars utvecklingsmaximum infaller vid 15-16 för pojkar. Inte heller säger denna hänvisning något om könsskillnader. I boken *Psykologi och undervisning* skriver Piaget om barns fyra olika utvecklingsfaser där den sista påbörjas vid 11-12 års ålder men att den inte är i jämvikt förrän vid femton-sexton års ålder då nervsystemet mognat. Piaget säger att även om hans utvecklingsstadier alltid följer på varandra i samma ordning så motsvaras de inte av absoluta

¹⁰ Ibid s. 12-14.

¹¹ Ibid s. 17.

¹² Ibid s. 18-20.

¹³ Ibid s. 21.

åldersnivåer. Piaget menar att det kan bero på skillnader i barnens erfarenheter och sociala miljö¹⁴. Piaget nämner här alltså ingenting om könsskillnader. Det kan i och för sig bero på skillnader i undersökningsmetoder eller att han tar upp det i andra böcker men i denna bok verkar det för mig som att Piagets hänvisning till nervsystemets utveckling i 15-16 års ålder gäller barn generellt, inte ett visst kön. Inte heller verkar Piagets utvecklingsstadier i denna bok gälla för en viss art av begåvning utan för hela barnets utveckling. Det borde innebära att de som anses vara teoretiskt begåvade också fortsätter att utvecklas etappvis. Elmgren hänvisar även till C. Burt som i sin diskussion om differentiering också påpekat att just 13 års ålder är viktig:

I sin diskussion av differentieringsproblemet har Burt också framhållit, att just 13-årsåldern kännetecknas av en genombrytande emotionell och intellektuell mognad, varför han karakteriserar skillnaden mellan en genomsnittlig 10-åring och en genomsnittlig 14-åring som enorm. Men därjämte framhåller samme forskare att självfallet denna psykologiska differentiering också fortsätter under den egentliga puberteten samt att därför varje prognos måste taga hänsyn till dessa fundamentala utvecklingsfakta¹⁵.

Här består stödet för Elmgrens tes om ålderns betydelse för den mekanisk-tekniska begåvnings utveckling egentligen bara av att ett barn fortsätter utvecklas även i tonåren. Könsskillnaden vad gäller mekanisk-teknisk begåvning som Elmgren åberopar får inte stöd här heller, eftersom det handlar om barn generellt. Elmgren menar dock att de undersökningar han tar upp ger stöd åt hans forskning:

Den svenska forskning, som låg till grund för 1946 års skolkommissions ställningstagande till differentieringsfrågan betonade just den synpunkt som fått den experimentalpsykologiskt så pregnanta bekräftelse i de aktuella amerikanska experiment som här redogjorts för och även i många andra forskningar. Speciellt kan i detta sammanhang anföras den tydliga utvecklingsstegringen hos gossar av den praktiska begåvning som framträder i mekanisk-tekniska anlagstest från 15-16 år samt vissa av resultaten i den s.k. faktoriella mognadsundersökningen. Hos flickor framträder de nyss nämnda utvecklingsskillnaderna mindre tydligt¹⁶.

Som vi ser i citatet menar Elmgren att hans forskning får stöd hos andra vetenskapliga undersökningar. För Elmgren bevisar det att hans teser, om att barnets ålder är betydelsefull för den mekanisk-tekniska begåvnings utveckling och att det vid stigande ålder uppkommer könsskillnader, är riktiga. Elmgrens resonemang kring mekanisk-teknisk begåvning rör sig kring följande teser: mekanisk-teknisk begåvning utvecklas senare än teoretisk. Mekanisk-teknisk begåvning är uppbyggd på ett annat sätt än teoretisk och på olika sätt för pojkar och flickor. Elmgrens poäng verkar ligga i att den praktiska förmågan inte är färdigutvecklad förrän 15-16-årsåldern. Det stöd Elmgren åberopar för den praktiska begåvnings senare utveckling handlar dock mer om 10-13 åringar än 15-16 åriga pojkar. Det är egentligen bara i Witkins undersökning denna ålder får stöd. Visserligen säger både Burt och Piaget, som Elmgren refererar till, att barnet fortsätter utvecklas under puberteten men det är inget däri som kan sägas vara specifikt för den mekanisk-tekniska begåvningen. När det gäller könsskillnaden får den också egentligen bara stöd hos Witkin. Kroppslig kronologisk tillväxt verkar för Elmgren ha en stor betydelse för den mekanisk-tekniska begåvnings utveckling men det innebär inte enligt honom, att det ena automatiskt följer på det andra dvs. att den mekanisk-tekniska begåvningen blir bättre ju äldre barnet blir. Den praktiska begåvningen består av beståndsdelar som utvecklas i olika takt beroende på individ vilket gör att de enskilda barnen kommer olika långt vid olika tidpunkter¹⁷.

Slutligen, även om Elmgren refererar till individuella varianter är det svårt att bortse från Elmgrens ständigt upprepande om att pojkar är mer praktiskt (mekaniskt-tekniskt) begåvade i test än flickor. Detta upprepande betonar skillnaden mellan könen snarare än individuella skillnader. Med stigande ålder verkar det utvecklas könsskillnader, som Elmgren till viss del verkar se som en fråga om skilda resultat på anlagstest, men jag skulle snarare peka på att med stigande ålder torde man få fler och mer skilda erfarenheter vilka framhäver skillnaden i mekanisk-teknisk begåvning. Här kan det vara på sin plats att påpeka att flickors spatiala förmåga (i test) ökade kraftigt när träslöjd för

¹⁴ Piaget, Jean, *Psykologi och undervisning*, Stockholm, 1972, s. 40-43, 48-49.

¹⁵ Elmgren, Husén, Sjöstrand och Trankell, 1959, s. 21.

¹⁶ Ibid s. 22.

¹⁷ Ibid 24-26, 28.

flickor infördes¹⁸. Frågan är då om dessa skillnader beror på pubertet och kroppslig utveckling eller övning. Elmgren räknade alltså inte med att en undervisning där flickor har sysslöjd och pojkar träslöjd, där man lär sig läsa ritningar och formge tredimensionella slöjdalster, skulle kunna påverka deras resultat på dessa test. Genom att Elmgren betonar könsskillnaden får man intrycket av att han anser att den praktiska begåvningen är en företrädesvis manlig begåvningsstyp.

Skillnad mellan pojkar och flickor vid mekanisk-teknisk begåvning

I det här avsnittet ska vi koncentrera oss på de könsskillnader som finns i den mekanisk-tekniska begåvningen och som vi tidigare ytligt berört. Vi har sett att Elmgren menar att både den svenska och den amerikanska forskningen som han refererar till visar på samma könsskillnad och att pojkarna har en tydligare utvecklingsstegring av den praktiska begåvningen vid 15-16-årsåldern¹⁹. För flickorna såg det annorlunda ut:

Hos flickorna framträder de nyss nämnda utvecklingsskillnaderna mindre tydligt, då hos dem den motsvarande begåvningsstypen mer synes sammanhålla med den intellektuella utvecklingen i sin helhet än vad fallet är med gossar. Även betydande och signifikanta könsskillnader kunde konstateras beträffande den mekanisk-tekniska fallenhetens utveckling. Man kan dock hysa tveksamhet om dessa könsskillnader klart påvisats, då en hel del av de använda testen av praktisk natur var bättre anpassade till gossars intresse och erfarenhet än till flickors. Signifikanta könsskillnader har emellertid kunnat påvisas även beträffande vissa mekanisk-tekniska fallenhetstest, i vilka testens beskaffenhet knappast kunnat inverka, vilket också bestyrks av andra forskare, t.ex. B. Schiller (5) och H. Sigvald (6). Flickorna skulle i allmänhet vara underlägsna i fråga om den mekanisk-tekniska fallenhetens utveckling, medan de däremot i andra begåvningsarter, t.ex. språkutveckling, enligt många forskningar visar överlägsenhet²⁰.

Som vi ser av citatet i raden längst ner jämföras 'fallenhet' med andra 'begåvningsarter'. För Elmgren är alltså fallenhet klart sammankopplad med begåvning. Testen visade att för flickor verkade den praktiska begåvningen hänga samman med den intellektuella utvecklingen i sin helhet i större grad än för pojkar. När det gällde den svenska undersökningen menade Elmgren att det var tveksamt om testen verkligen visade på en könsskillnad då testen till viss del var mer anpassade till pojkars intressen än flickors. Däremot menade han att testen i annan forskning var könsneutrala och därför visade att flickor i allmänhet hade en sämre mekanisk-teknisk begåvning än pojkar. Dessa test visade också på att flickor var bättre i språk. Direkt efter ovanstående citat kommer Elmgren in på flickors språkutveckling och vad 1946 års svenska undersökningar hade att säga om detta. I en av dessa undersökningar samarbetade man med skolradion. Undersökningen omfattade 1253 flickor och pojkar från klass fyra till klass 7 och barnen testades både med intelligenstest och särskilda språkstest. Undersökningen visade att flickor i klass 4-5 hade nått bättre språkresultat än pojkarna i klass 6-7. Elmgren menade att dessa resultat visade på vad han kallade "en tidigare mognande verbalstruktur hos flickorna" men att de intelligenstest som gjorts samtidigt, visade att denna tidigare språkmognad inte kunde bero på någon intelligensskillnad mellan könen²¹. Flickors bättre språkförmåga i test berodde alltså, enligt Elmgren, på att de mognade verbalt tidigare än pojkar och inte på någon intelligensskillnad. Mognad är något vi kommer att återkomma till senare i texten. Elmgren fortsätter:

Naturligtvis behöver man inte dra alltför vittgående slutsatser beträffande t.ex. de båda könsens uppfostran och undervisning ur de fakta som här anförts. Självfallet finns en relativt stor begåvningsreserv av god mekanisk-teknisk fallenhet hos flickor trots den påvisade skillnaden i testresultaten, då ett stort antal i varje åldersgrupp når och överträffar medelvärdet för motsvarande åldersgrupp hos gossar. I fråga om språkutveckling finns naturligtvis hos gossar en motsvarande grad av sk "overlap" vilket säkerligen måste tas med i beräkningen. Skillnader av detta slag kan man dock helt naturligtvis icke bortse ifrån vid differentierandet av det inre pedagogiska arbetet i skolans klassundervisning. Skolkommissionens betänkande och den proposition som anknöt till denna intog den ståndpunkten, att könsskillnader av detta slag icke kan anses vara större än de normala individuella skillnader som finns oberoende av könsfaktorn samt att därför en genomgående

¹⁸ Allan Svensson, *Pedagogisk Forskning i Sverige 2008 årg 13 nr 4*, Har dagens tonåringar sämre studieförutsättningar? En studie av förskjutningar i intelligenstestresultat från 1960-talet och framåt, s. 271- 272.

¹⁹ Elmgren, Husén, Sjöstrand och Trankell, 1959, s. 22.

²⁰ Ibid s. 22.

²¹ Ibid s. 23.

samundervisning är möjlig på samtliga åldersstadier. Mot detta resonemang synes det mig svårt att resa avgörande invändningar²².

Elmgren menar att könsskillnaderna inte kan användas till att uppdelat könen skolorganisatorisk, dels eftersom det finns en begåvningsreserv av flickor med god mekanisk-teknisk fallenhet och av pojkar med språkbegåvning dels att de könsskillnader som finns inte är större än de individuella skillnaderna. Att man inte kan göra en skolorganisatorisk uppdelning av könen innebär inte att Elmgren menar att skillnaderna i mekanisk-teknisk begåvning inte finns utan enbart att denna skillnad inte ger anledning att dela upp könen. För Elmgren kvarstår könsskillnaderna. Givet de citat som jag tagit upp och att Elmgren använder fallenhet och begåvning synonymt får vi en skillnad i hur flickors och pojkars resultat bedöms i undersökningarna. Enligt Elmgren beror inte flickors bättre språkförmåga på intelligensskillnader mellan könen utan på tidigare mognad. Däremot beror pojkars bättre resultat i mekanisk-tekniska tester på högre begåvning.

Bedömningsskillnader vad gäller kön är återkommande teman även i andra avsnitt i "Skolan och differentieringen", vilket vi nu ska fortsätta med.

Skillnad mellan pojkar och flickor vid teoretisk begåvning

Både professor Torsten Husén och professor Arne Trankell kommer i sina avsnitt in på skillnaden mellan pojkar och flickor. Husén tar bl.a. upp kön när det gäller betyg från folkskolan. Flickor får högre betyg i folkskolan än pojkar och för Husén ligger problemet i att det innebär att det kommer tas in fler flickor än pojkar till realskolan eftersom intagningen till realskolan baseras på folkskolebetyget. Betygen avgör urvalet till högre studier. Husén fortsätter:

-- detta på grund av att flickorna genomsnittligt har högre betyg under förpuberteten och i början av puberteten. Detta i sin tur beror, som den utvecklingspsykologiska forskningen visat, på att flickorna utvecklas hastigare och att de vid början av puberteten ligger minst ett år före i kroppslig utveckling och förmodligen inemot ett år i psykisk mognad. Dessa olikheter utjämnas mot slutet av puberteten²³.

Husén menar att flickors högre betyg vid detta stadium beror på deras tidigare kroppsliga och psykiska mognad och pubertet. Flickors högre betyg hänger därmed ihop med deras pubertet. Vi kan alltså lägga märke till att Husén liksom Elmgren hänvisar flickors bättre resultat både rent generellt (Husén) och mer språkligt (Elmgren), till flickors tidigare mognad. Husén nämner inte vilka följder det blir av att de kroppsliga och psykiska skillnaderna mellan pojkar och flickor utjämnas senare. Vi får inte veta om en utjämning av skillnader i kroppslig och psykisk utveckling även utjämnar betygsskillnader mellan könen. Vidare framför Husén följande kritik:

Den differentiering inom klassens ram, som i flertalet försöksdistrikt hittills baserats på val av språk på högstadiet, torde leda till att åtskilliga tekniskt-matematiskt begåvade utestänges från gymnasiestudier på grund av otillräcklig verbal begåvning. Språken har överhuvud en alltför dominerande ställning som teoretiska urvalsinstrument i vårt nuvarande samhälle²⁴.

I citatet ser vi att Husén även kopplar ihop urval till högre skolenivåer med begåvning. Urvalet baseras enligt Husén på val av språk vilket enligt honom gör att de med en teknisk-matematisk begåvning men bristande verbal begåvning utestängs från vidare studier. Språk har därför enligt honom en allt för stor roll vid urvalet. Om man lägger mindre vikt vid språk som teoretiskt urvalsinstrument får man en situation där verbalt begåvade inte har samma fördel gentemot de teknisk-matematisk begåvade som förut. Även om Husén inte tar upp det så såg vi att Elmgren refererade till undersökningar som ansåg sig visa att flickor var mer språkligt begåvade än pojkar. Husén å sin sida tar upp att flickor har högre folkskolebetyg än pojkar och att det leder till att fler flickor än pojkar tas in på nästa skolenivå. Den viktiga frågan för min analys blir då om han med 'de verbalt begåvade' avser flickor och med 'de teknisk-matematiskt begåvade' pojkar. I så fall får Huséns kritik mot språkets ställning som teoretiskt urvalsinstrument en mening där flickornas betyg i ämnet kommer att betyda mindre vid urval medan

²² Ibid s. 23-24.

²³ Ibid s. 37.

²⁴ Ibid s. 37.

pojknas betyg i teknisk-matematiska ämnen kommer att spela en större roll vid urvalet. Husén är även kritiskt till vad betygen egentligen bedömer:

Om man bedömer skolans värde efter de prestationer eleverna åstadkommer vid slutet av ett läsår eller i samband med en examen, torde betygen som motivationsmedel vara ganska effektiva. De prestationer som åstadkoms under läxförhör, vid lappskrivningar och andra prov mot slutet av terminen läggs till grund för betygsgivningen. Därvid riskerar man att det docilt memorerade och föga originellt inhämtade premieras på bekostnad av inte bara okunnigheten utan också av självständigheten. Man finner att de välartade flickorna på mellan- och högstadiet får högre genomsnittsbetyg än de mera svårbehandlade och mindre följsamma pojkarna. Denna skillnad avspeglar inte bara en genomsnittsligt snabbare mognadsgång hos flickorna utan också, särskilt i orienteringsämnen, en större förmåga att prydligt redovisa läxkunskaper från dag till dag samt ambitiösa ansträngningar i samband med skriftliga prov mot terminens eller läsårets slut.

Om resultat av läxförhör och lappskrivningar får utöva ett avgörande inflytande på betygen i vissa ämnen, riskerar man att elever med receptiv begåvning värderas högre än de som bearbetar och prövar. I en geografiskrivning frågades det efter vilka områden i Afrika som var självständiga stater. En elev, vilken vaket brukade följa med i tidningarna, nämnde Tunisien och Sudan, ett svar som varken läroboken (tryckt 1950) eller läraren godkände. Eleven fick finna sig i att få sitt svar underkänt²⁵.

Husén menar att det är prestationer vid läxförhör, lappskrivningar och prov som läggs till grund för betygen. Prestationer av detta slag innebär för Husén ett docilt memorerande och föga originellt inhämtande och det är inte denna typ av prestation skolan ska belöna med höga betyg utan självständighet. Vi ser också i samma citat att det specifikt är flickor som är bra på läxförhör och prov och därmed får höga betyg och är docilt memorerande. De högre betygen beror därför inte bara på att flickor mognar fortare än pojkar utan även på flickors större förmåga att redovisa läxkunskaper och anstränga sig ambitiöst vid prov. Husén menar att flickor både mognar fortare och är ambitiösare än pojkar, däremot är de inte självständiga. Längre ner i citatet ser vi att Husén menar att de som får bra resultat i läxförhör och lappskrivningar har en receptiv begåvning. Elever med receptiv begåvning värderas av Husén lägre än de elever som bearbetar och prövar. Eftersom det är specifikt flickor som är bra på läxförhör och lappskrivningar verkar Husén syfta på flickor när han talar om receptiva begåvningar. Det gör att det inte är orimligt att tolka de självständigt bearbetande eleverna som pojkar. Givet Huséns sammantagna resonemang är det heller inte alldeles orimligt att se eleven i exemplet om Sudan och Tunisien som en pojke. Huséns resonemang kan ses följa följande linje; flickor läser sina läxor utan att bearbeta informationen självständigt medan pojkar läser tidningar (men inte läxor) och bearbetar informationen självständigt. Flickor memorerar snällt och lydigt (docilt) medan pojkar bearbetar självständigt. Husén verkar även mena att en minneskunskap från en tidning skiljer sig från en minneskunskap från en lärobok och att det är mer bearbetande att läsa något i en tidning än i en lärobok. Det kan argumenteras för att det finns en autonomi i att faktiskt läsa något mer utanför skolan frivilligt och att det kan ses som ett självständigt bearbetande av information. Det som talar emot är Huséns sätt att implicit ställa flickor och pojkar emot varandra. Det verkar som om Husén försöker ställa en anekdot som bevis på att flickors högre betyg är mindre värda eftersom han anser att deras betyg beror på deras ambitiösa ansträngningar och memorerande, inte på självständigt bearbetande. Husén kopplar ihop flickors högre betyg och prestationer med begåvning men det är en begåvning som är mindre värd än självständigt bearbetande och som därför på ett orättvist sätt belönas med höga betyg.

Vidare, varför jämför Husén välartade flickor med höga betyg med ´de mera svårbehandlade och mindre följsamma pojkarna´. Och varför beror skillnaden i betyg mellan välartade flickor och svårbehandlade pojkar på flickors snabbare mognadsgång och flickors ´större förmåga att prydligt redovisa läxkunskaper från dag till dag samt ambitiösa ansträngningar i samband med skriftliga prov mot terminens eller läsårets slut´ än på att pojkar är mindre välartade? Om Husén hade jämfört betygen mellan välartade pojkar och mindre följsamma flickor, hade då de välartade pojkarnas (troligtvis) högre betyg berott på ´större förmåga att prydligt redovisa läxkunskaper från dag till dag samt ambitiösa ansträngningar i samband med skriftliga prov mot terminens eller läsårets slut´ än på att flickorna var mindre välartade. Vi får inte heller veta om det finns någon betygsskillnad mellan välartade pojkar och de svårbehandlade och mindre följsamma pojkarna och därmed inte heller om

²⁵ Ibid s. 68-69.

denna eventuella skillnad till de välartade pojkarnas fördel beror på dessas förmåga att redovisa läxkunskaper och ambitiösa ansträngningar mot terminens slut. Vad är det man jämför i citaten och varför är just de välartade flickornas högre betyg ett problem för de mindre följsamma pojkarna och inte de välartade pojkarnas. Det blir viktiga frågor för min analys då de bedömningsskillnader som kommer fram gör att det nästan verkar vara obegåvat att vara ambitiös och välartad och att göra skolarbetet och begåvat att vara svårbehandlad, mindre följsam och att inte göra skolarbetet.

Även Professor Arne Trankell tar upp folkskolebetygen som urvalsinstrument till läroverket och liksom Husén, oroar sig Trankell bl.a. över att flickorna får bättre betyg än pojkarna. Han diskuterar betygsskillnaderna mellan könen utifrån två artiklar ur Tidskriften Folkskolan från 1956. I dessa påvisades att det fanns betygs- och prestationsskillnader mellan pojkar och flickor i folkskolans fjärde klass²⁶.

Fig 6, där flickornas överlägsenhet kan följas genom de fyra första skolåren, antyder snarast, att de iakttagna skillnaderna kan befaras bli än mera markerade i klass sex²⁷.

Ordet 'befaras' är intressant eftersom detta ordval indikerar en möjlig icke önskvärd utveckling. Det skulle kunna tolkas som att det inte är önskvärt att ett kön har högre betyg än det andra men givet Huséns tidigare uttalanden om det han ser som problemet med flickors högre betyg är det en lika möjlig tolkning att även Trankell ser specifikt flickors högre betyg som ett problem.

Trankell fortsätter sin text med att fråga sig varför flickor får högre betyg än pojkar och tar upp de hypoteser som finns i artiklarna han diskuterar. En av dessa hypoteser var att det fanns fler kvinnliga lärare än manliga och att de kvinnliga lärarna kunde tänkas ge högre betyg åt sitt eget kön. Den fortsatta undersökningen visade att så inte var fallet. Nästa hypotes i artiklarna var att flickorna fick högre betyg därför att de presterade bättre än pojkar. Eftersom alla barn i artiklarna var testade med stickprov i ämnena välskrivning, rättstavning, mekanisk räkning, läsförmåga och ett kombinerat prov i ämnena kristendom, naturkunnsighet, geografi och historia under vårterminen i fjärde klass kunde detta provas²⁸. Trankell antog att om skillnaderna i betyg visade på reella prestationsskillnader skulle jämförelser mellan könen visa samma värden som betygen. Betyg bör enligt Trankell visa på utförda prestationer. Det visade sig att det var så med några undantag:

Emellertid föreligger ett uppseendeväckande undantag, då det gäller kunskapsprovet. Visserligen är skillnaden mellan flickors och gossars prestationer även i detta fall säkerställd på en hög sannolikhetsnivå. *Det är emellertid gossarna som är överlägsna i detta fall.* Medan flickorna i de fyra orienteringsämnena erhåller betyg, som sammanlagt överstiger gossarnas med omkring en halv intagningspoäng, ligger deras kunskaper, mätta med ett stickprov på fjärde klassens årskurser uppskattningsvis ungefär lika långt under gossarnas²⁹.

Pojkar presterar enligt kunskapstestet i orienteringsämnena bättre än flickor men får lägre betyg än dessa. Eftersom detta var ett undantag bör det innebära att flickornas betyg låg i nivå med deras prestationer förutom i detta ämne. Undersökningen visade att flickor var övervärderade i orienteringsämnena medan pojkar var det i räkning. Pojkar hade högre betyg i räkning än deras prestationer på testet visade.

I fråga om räkning tycks gossarna vara övervärderade i förhållande till sina prestationer. Detta resultat bör emellertid tolkas med stor försiktighet, eftersom betygen i räkning i klass 4 och prestationerna i mekanisk räkning, som testet, prövat, endast delvis täcker varandra. Sannolikt förhåller det sig så att en testning i tillämpad räkning kombinerad med testningen i mekanisk räkning skulle utjämnat denna olikhet mellan könen³⁰.

I detta test i mekanisk räkning var pojkarna alltså övervärderade men Trankell menar att pojkarnas övervärdering skulle ha ändrats om man tillagt ett prov i tillämpad räkning. Men om man betänker att de båda matematik metoderna, enligt Trankell, enbart delvis överlappar varandra torde ju pojkarna

²⁶ Ibid s. 148.

²⁷ Ibid s. 148-149.

²⁸ Ibid s. 149-150.

²⁹ Ibid s. 150.

³⁰ Ibid s. 151.

faktiskt vara övervärderade i sina betyg i mekanisk räkning även om ett test i tillämpad räkning skulle visa på något annat. När Trankell återkommer till orienteringsämnena blir bedömningen annorlunda.

Då det gäller orienteringsämnena har vi emellertid att göra med en mycket grav undervärdering av pojkarna. ... Resultaten kan inte förklaras på annat sätt, än att betygsgivningen i de ifrågavarande ämnena antagligen är baserade på helt andra prestationer än dem, man kommer åt vid ett stickprov på kunskapsnivån. Med hänsyn till den avgörande betydelse betygen har vid intagning till läroverk, kan saken inte bara läggas åt sidan med motiveringen att vi vet att olikheten inte beror på någon avsiktlig favorisering av flickorna. Man kan nämligen inte komma ifrån, att det använda testet prövat en väsentlig sida av undervisningens uppgift: att ge kunskaper, som finns kvar, även när läxförhøret är överständet³¹.

Här kan vi se att Trankell menar att betyg och skolprestationer i form av kunskap som finns kvar hör ihop. Betygen hör även ihop med urval till högre skolenivåer. Betyg måste då enligt Trankell visa på kunskaper som finns kvar. I fallet med orienteringsämnena verkar det vara så att pojkar har kvar kunskaper efter läxförhøret men i de övriga ämnena i kunskapstestet presterade flickorna i stort sett på sin betygsnivå.

Den totala betygsöverslägsenheten för flickor i klass 4 var enligt beräkningarna i tabell 1 inte mindre än 1,4 intagningspoäng vid lika intelligens. En del av denna överslägsenhet kan, som framgår av beräkningarna i tabell 3, utan vidare hänföras till flickornas bättre skolprestationer i denna ålder. Hur stor denna andel är, får man en uppfattning om genom att skillnaderna mellan testprestationer och betyg i tabell 4 summeras efter samma principer, som vid beräkning av intagningspoängen. Det sammanlagda betygsöverskottet för flickorna, som kan sägas bero på en överskattning av deras prestationer, uppgår då till 0,75 intagningspoäng. Resten av totalöverskottet, dvs. 0,65 intagningspoäng, beror på flickornas bättre prestationer i skolarbetet³².

Som vi ser så presterar flickor bättre i testet än pojkar trots att de är övervärderade i sina betyg givet att de jämförda könen har samma intelligens. Det borde innebära att även flickor har kvar kunskaper efter läxförhøret då det handlar om samma undersökning. Vidare får flickor högre intagningspoäng till läroverket även efter att deras övervärderade betyg räknas bort.

Trankell fortsätter detta avsnitt med att kritisera att folkskolebetygen används som intagningsinstrument och som kriterium på studielämplighet. Trankell skriver att detta uppkommit då en tidigare kommitté (han nämner inte vilken kommitté) om betyg kommit fram till att betygen från folkskolan utgör den främsta mätaren på studielämplighet eftersom betygen från realskolans första klass korrelerade med de i folkskolan³³. Bra betyg i folkskolan innebär alltså bra betyg i realskolans första klass. Trankell håller inte med om att dessa betyg skulle visa på studielämplighet eftersom:

Att de båda betygssummorna har höga korrelationer med varandra är emellertid närmast en självklarhet, eftersom de är tillkomna på principiellt samma sätt och innehåller mest gemensam varians. Något bevis för att folkskolebetygssumman är den bästa mätaren på studielämpligheten utgör iakttagelsen därför inte alls. Det skulle förutsätta att betygsgivningen i realskolan själv är ett fullgott kriterium på studielämpligheten, dvs. att teoretiska studiers mål är att uppnå så höga betyg som möjligt i realskolan. Eftersom det självfallet inte kan förhålla sig på det viset, måste kriterierna på studielämpligheten sökas betydligt längre fram i tiden och helst i prestationer efter och utanför skolan³⁴.

Som vi sett tidigare menade Trankell att betygen skulle visa vilka kunskaper som var kvar efter läxförhøret var slut. Vi har även sett att pojkar hade bättre kunskaper kvar i orienteringsämnena men att flickors betyg och prestationer fortfarande var bättre än pojkars. Flickornas betyg var alltså högre även efter det att artikelförfattaren räknat om deras betyg i enlighet med deras prestationer på kunskapstestet. Flickorna fick även efter denna borträkning högre intagningspoäng till läroverket än pojkar. I det ovanstående citatet menar Trankell att höga folk- och realskolebetyg inte visar på studielämplighet. Att flickor har högre betyg än pojkar visar då inte på flickors studielämplighet och inte heller visar pojkars lägre betyg på deras bristande studielämplighet. Trankell menar att

³¹ Ibid s. 151-152.

³² Ibid s. 152.

³³ Ibid s. 152.

³⁴ Ibid s. 152-153.

studielämplighet är något som visas i prestationer utanför och efter skolan. Han ger inga förslag på hur man skulle kunna bygga upp ett nytt system som bygger på kriterier utanför skolan och inte heller på vilka saker utanför skolan som skulle peka på studielämplighet. Frågan är om intagningen måste ändras eftersom höga betyg i folkskola och realskola sammanfaller och därför inte kan visa på framtida studielämplighet eller måste intagningen måste ändras eftersom flickor får högre betyg och därmed högre intagningspoäng? När Trankell fortsätter kritisera betygen säger han:

De felkällor, som har påvisats i jämförelserna mellan gossars och flickors betyg elimineras icke därav, eftersom felkällan består i att betygen varken kan vara eller avses vara mått på framtida prestationer utan utgör belöningar för redan utförda prestationer. Läxläsningsspecialisterna och de osjälvständigt skollojala flitiga lisorna har därför ett övertag i förpuberteten och puberteten, som i ännu okänd utsträckning utestänger begåvningsstyper av självständigare men studiemässigt ännu oväckt typ från fortsatt skolutbildning. Att de skolflitigas flit och läxförhörens ljus gör sig gällande betygsmässigt bäst även i realskolan och att därmed korrelationen mellan de båda betygssummorna visar sig överlägsen andra samband innebär bland annat, att alla de felkällor, som finns dolda i prognosinstrumenten (betygen i folkskolan) också gömmer sig i kriteriet (betygen i folkskolan)³⁵.

I det här citatet kopplar Trankell ihop betyg, framtida prestationer, pubertet, begåvning och fortsatt skolutbildning. Eftersom betygen utgör belöning för redan utförda prestationer kan de inte säga något om framtiden. De prestationer vi utför säger inget om vad vi kommer att kunna göra sedan. Om så är fallet så säger flickors bättre betyg inget om deras framtida prestationer liksom pojkars sämre betyg inte säger något om framtida prestationer. I meningen från citatet: 'Läxläsningsspecialisterna och de osjälvständigt skollojala flitiga lisorna har därför ett övertag i förpuberteten och puberteten, som i ännu okänd utsträckning utestänger begåvningsstyper av självständigare men studiemässigt ännu oväckt typ från fortsatt skolutbildning', är det svårt att se något annat än att de flitiga lisorna är flickor och därmed blir de oväckta begåvningarna pojkar. Givet att betygen inte säger något om framtida prestationer hur kan då pojkar vara begåvade och flickor flitiga. Trankell nämner inte vilka kriterier han använt för att komma fram till denna slutsats. Vad som kan indikera hans kriterier är att han menar att pojkar har större kunskaper kvar efter läxförhör, åtminstone i orienteringsämnen och att flickor ligger före rent kroppsligt mognadsmässigt. I ett tidigare citat från bokens sida 152 sägs att flickor får bättre resultat även när man jämför pojkar och flickor med lika intelligens. Även om man tar detta med i beräkningen och som Trankell ser de bättre resultaten som en fråga om kroppslig mognad snarare än en intelligensfråga kvarstår ett frågetecken kring hur pojkar bedöms som att vara oväckta begåvningar och ha bättre kunskaper efter ett läxförhör. Om det var en fråga om kroppslig mognad torde ju flickorna ha bättre kunskaper kvar efter läxförhöret eftersom de mognat fortare. Trankell liksom Husén hänför flickornas bättre resultat till kroppslig utveckling, vilket gör att det egentligen inte spelar någon roll om könen har samma intelligens. I de fall pojkar är sämre än flickor bortförklaras det och i de fall pojkar undervärderas tas det som bevis för att flickor får oförtjänt höga betyg. För Husén och Trankell blir flickornas högre betyg ett problem. Flickors högre betyg verkar, enligt samma professorer, baseras på att flickor mognar fortare och läser läxor. Det gör att de får högre betyg än pojkar som antas vara mer begåvade genom att de bearbetar saker självständigt även om de inte läser läxor. Hur Trankell och Husén vet att pojkar bearbetar saker självständigt förklaras inte. Problemet verkar bli större för dem eftersom flickors högre betyg gör att de lättare kommer in på realskolan än pojkar. Betyget kan därför inte vara ett bevis på studielämplighet. Flickor anses alltså ta teoretiska studieplatser från pojkar som antas vara begåvade. Efter denna genomgång av Elmgren, Husén och Trankell kan vi av deras utlåtanden dra slutsatsen att kön har en betydelse för vem som kan anses vara begåvad.

Mognad, utveckling och kön

Som vi sett i föregående avsnitt får föreställningar om mognad, tidigare utveckling och pubertet betydelse för hur flickors och pojkars skolprestationer bedöms. Mognad och utveckling kommer även in i Huséns resonemang om skolmognad:

Den genomsnittliga utvecklingskurvan förlöper visserligen i fråga om vissa funktioner eller komplex av funktioner i faser, där snabbare utveckling avlöser långsammare; men förloppet är på det hela taget rätt

³⁵ Ibid s. 153.

kontinuerligt. Det finns inte ens för det stora genomsnittet några bestämda gränser mellan utvecklingsfaserna. Ser man till den individuella utvecklingen, finner man för det första att denna visar stora variationer. Somliga utvecklas snabbare, andra långsammare. För det andra, uppvisar de individuella utvecklingskurvorna, oberoende av tidsförskjutningen, en betydande oregelbundenhet. Detta bidrar att understryka vanskligheten i att schematiskt låta mognadsfaserna ligga till grund för organisatoriska ställningstaganden³⁶.

När det gäller skolmognad anför Husén både individuella skillnader och utvecklingspsykologiska kollektiva skillnader men inte könsskillnader. Att det blir skillnad i hans resonemang om mognad här, är troligtvis att det handlar om skolorganisatoriska frågor som när barn ska delas upp i olika klasser medan tankarna kring puberteten handlade om skillnader i skolprestationer mellan könen. När det gäller flickors tidigare pubertet är det möjligt att Huséns och Trankells tankar om att en kroppslig mognad kan förklara flickors högre betyg då både kroppen och hjärnan växer och möjliggör funktioner som inte kunde utföras tidigare.³⁷ Däremot kan det inte förklara varför Husén och Trankell bedömer pojkars och flickors prestationer olika. Frågan är då vad det var i flickors skolbeteenden och prestationer som bedömdes som mer moget än pojkars dito. Vad som kan utläsas av Huséns och Trankells texter är att flickorna ses som lydiga, snälla och läser läxor. Jag kan däremot inte hitta att pojkar skulle ses som mer lydiga, snälla och att de läser läxor när de mognar och kommer in i puberteten. Pojkars senare prestationer då de kommit ikapp i mognad borde ju också bedömas som ett utslag av mognad, inte som begåvning. Men å andra sidan menar kanske Trankell och Husén att pojkarna är begåvade därför att de presterar bra trots att de ligger efter i mognad. Det som talar emot det är att författarna i Trankells fall, talar om begåvningar av oväckt typ där pojkarna ifråga ännu inte presterat något och i Huséns fall där han jämför de välartade flickornas betyg med de mindre följsamma och svårbehandlade pojkarnas och kommer fram till att de högre betygen beror på flickors större mognad. Pubertetsmognaden i sig verkar alltså inte ha någon betydelse för bedömningen av pojkars begåvning utan enbart för bedömningen av flickors. Här verkar det som att könsstrukturens över- och underordning kanaliserats genom ålder/puberteten på så sätt att man förminskat flickors prestationer genom att mena att dessa prestationer inte beror på en faktisk prestation utan på en tidigare kroppslig mognad. Vidare har prestationen i sig setts och förklarats vara av sämre kvalitet än den pojkar utfört.

Pubertet och social klass

Som vi sett ovan har alltså pubertetens inverkan på skolprestationer och begåvning bedömts olika beroende på kön. Som vi ska se har även social klass och begåvning kanaliserats via puberteten. Husén diskuterar i sitt avsnitt, även kring samhällsförändringar, förlängd skolgång, förändrad skola och förlängd barndom. Husén menar att puberteten är en svår tid då ungdomarna i kroppsligt avseende är vuxna men upplever sig stå i motsatsförhållande till dessa. Husén ser också puberteten som en period med obestämd status där man vare sig är vuxen eller barn³⁸. Husén fortsätter om puberteten och skolan:

Istället för att uppleva sig som en producerande medlem med allt vad detta innebär för självkänslan får den unge i det nutida samhället långt upp i tonåren känna sig som passiv konsument. Under dessa år av intensiv personlighetsutveckling, då den unge har behov att expandera och att aktivt medverka i att forma den egna tillvaron, blir han föremål för ständig omvårdnad och eftersyn. Inte minst de ungdomar, som är mera utåtriktade och inte är särskilt inriktade på det bokliga och meditativa, upplever den bundna skolbänkestillvaron som meningslös och trist. Aktivitetsbehovet tillmötesgås långt ifrån alltid av den undervisning som bedrivs. Den högstadierefarenhet som vår skola har är, som fleras gånger framhållits, till väsentlig del vunnen i realskolan³⁹.

För Husén är puberteten alltså en förlängd barndom och svår för alla men när det gäller en förlängd skolgång blir dock puberteten svårare för vissa, främst de som inte är bokligt intresserade, utåtriktade

³⁶ Ibid s. 42.

³⁷ Se tex. Hedvig Ekerwald, *Den intelligenta medelklassen En litteraturstudie över social bakgrund och studieresultat*, 1983, s.134.

³⁸ Elmgren, Husén, Sjöstrand och Trankell, 1959, s. 94.

³⁹ Ibid s. 94.

och icke-meditativa. Efter diskussionen om samhällsförändringar och den förlängda puberteten säger Husén:

Anledningen till detta mera allmänna och måhända något abstrakta resonemang är att *ett utsträckande av den obligatoriska skolpliktstiden måste vara förenat med strävanden att fylla högstadiets kursplaner med ett innehåll som av de unga upplevs vara meningsfullt och att skapa sådana undervisningsformer som icke endast tillmötesgår de ungas aktivitetsbehov utan också bidrar till social skolning*. Misslyckas man i dessa avseenden riskerar man betydande disciplinproblem. Filmen "Blackboard jungle" ("Vänd dem inte ryggen") ger en skildring av dessa problem i storstaden New York, där ungdomar från inflyttade, föga utbildningsmedvetna familjer tvingas stanna kvar i skolan till 18-årsåldern och inte får sysselsättningar, vilka är adekvata för deras intressen och behov. Liknande risker föreligger även hos oss⁴⁰.

I detta citat får vi en precisering om att pubertetsproblem i skolan innebär disciplinproblem och att de som anses ha dessa pubertetsproblem är barn från föga utbildningsmedvetna familjer. Det innebär att i ett skolsammanhang är en förlängd barndom till större delen ett problem för dem som tidigare inte fortsatte sin skolgång efter folkskolan. De som tillhör familjer som är utbildningsmedvetna har alltså inte problem med en förlängd barndom genom skolan, åtminstone visar sig inte eventuella pubertetsproblem genom disciplinproblem. Disciplinproblemen skapas enligt Husén, av att de unga inte finner skolans innehåll meningsfullt och att skolan inte har undervisningsformer som tillmötesgår de ungas aktivitetsbehov. Det gäller alltså fortfarande inte unga i puberteten rent generellt utan barn från hem som inte är utbildningsmedvetna. Barn från utbildningsmedvetna hem verkar inte ha dessa problem. Utbildningslängden har länge varit en indikation på social klass: ju kortare utbildning desto troligare att man har en lägre klasstillhörighet och vice versa. Jag kan inte yttra mig om de disciplinproblem som fanns utan vill peka på hur disciplinproblem sätts in i en mognads- och utvecklingsram där puberteten blir problemet trots att den bedöms olika beroende på social klass.

Husén fortsätter sin diskussion om disciplinproblem men i en svensk kontext då han hänvisar till sin undersökning "Negativt differentierade avdelningar", som gjorts för skolberedningens räkning. I denna menar Husén att sysselsättning eller brist på upplevd meningsfylld sådan låg bakom många disciplinproblem i svensk skola. Undersökningen gjordes i två stockholmskolor där den ena inte hade differentierat sina elever och där den andra hade gjort en negativ differentiering, dvs. de med de bästa betygen hade lämnat skolan och gått vidare till andra skolor. Man jämförde eleverna i dessa skolor på varje begåvningsnivå och fann att eleverna i de negativt differentierade klasserna hade sämre färdigheter än de andra⁴¹. Husén fortsätter om de negativt differentierade eleverna:

Många av dessa elever upplever sig tillhöra en ringaktad "restgrupp", som blivit över sedan de högre och mera representerliga skolorna fått sin andel. Detta påverkar elevernas motivation, vilket i sin tur leder till sämre resultat än vad som skulle ha blivit fallet, om dessa elever hade fått den stimulans som mera begåvade och för skolarbetet mera intresserade kamrater utgör. Man får inte glömma bort, att vid den uppdelning i "får och getter" som skett i samband med den stundom hårda konkurrensen vid intagning till läroverken har icke endast begåvningsförutsättningarna tjänat som selektiv faktor. Även hemmets utbildningsambitioner samt den intellektuella stimulans och det allmänna stöd som eleven där möter gör sig gällande. En avsevärd del av restgruppen utgörs av elever som kommer från kulturellt mera torftiga miljöer. Intresset för skolarbetet dämpas av att de icke endast befinner sig på den överblivna kartan utan också undviks av många lärare såsom varande särskilt "besvärliga". Följden härav är bl.a. att åtskilliga avdelningar, som blivit av med de mera bokligt begåvade och skolintresserade eleverna, blir hårdare för skolleda och disciplinbesvär, något som inte lindras av att kurserna ibland ej är avpassade för dessa elever⁴².

Husén poängterar här att det inte alltid är begåvningsförutsättningarna i sig som utgör grunden för ett urval utan att det lika mycket är elevens hemförhållanden som spelar en roll för detta. Samtidigt säger han att restgruppen utgörs av elever som kommer från mer kulturellt torftiga miljöer, alltså troligtvis från en lägre social klass, som inte är särskilt bokligt begåvade. Restgruppen är alltså inte bara mindre begåvade utan även troligtvis från en lägre social klass. Begåvning och social klass kopplas alltså samman genom disciplinproblem i puberteten.

⁴⁰ Ibid s. 95.

⁴¹ Ibid s. 96.

⁴² Ibid s. 96-97.

Jag har i min analys visat att tre av författarna till boken ” Skolan och differentieringen: Fyra professorer har ordet” kopplar samman begåvning med föreställningar om kön och pubertet . I författarnas föreställningar om puberteten blandas det de ser som ett kroppsligt fenomen med sociala föreställningar om kön och klass. Begåvning får via puberteten olika betydelser för kön och klass. För flickor blir begåvning och pubertet av professorerna sammanknuten med betyg och tidigare pubertetsmognad genom att författarna menar att flickor får höga betyg pga. deras tidigare mognad, inte för att de är begåvade. För barn ur lägre social klass blir puberteten knuten till disciplinproblem och eftersom de med disciplinproblem inte verkar ses som bokligt intresserade eller begåvade innebär detta att Husén, som är den som tar upp detta, anser att det finns en begåvningskillnad mellan barn beroende på social klass.

Referenser

- Elmgren John, Torsten Husén, Wilhelm Sjöstrand och Arne Trankell, *Skolan och differentieringen Fyra professorer har ordet*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, Ivar Haeggströms Boktryckeri AB, 1959.
- Ekerwald, Hedvig, *Den intelligenta medelklassen En litteraturstudie över social bakgrund och studieresultat*, Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis, 1983.
- Piaget, Jean, *Psykologi och undervisning*, Stockholm, Aldus, 1972.
- Svensson, Allan, *Pedagogisk Forskning i Sverige 2008 årg. 13 nr 4*, Har dagens tonåringar sämre studieförutsättningar? En studie av förskjutningar i intelligenstestresultat från 1960-talet och framåt s. 258-277.

Den sammanhållna skolans dilemma

(Session 12 – Läroplanshistoria och läroplansteori: nordiska perspektiv)

Genom den svenska utbildningspolitiska historien har visionen om ”en sammanhållen skola för alla” och hur denna skall förverkligas varit en av de mest centrala. Även inom den pedagogiska forskningen har studier av differentieringsfrågan, d.v.s. hur länge den sammanhållna skolan skall bedrivas och med vilka medel detta skall ske, ett långt förflutet.¹ Samtidigt som differentieringsbegreppet har funnits med i såväl politik som forskning har det haft en otydlig innebörd. Är t.ex. differentieringsfrågan något som besvarades med grundskolans inrättande 1962 och därmed också något som skall studeras som en avslutad period inom utbildningshistorien, eller kan differentieringsfrågan sägas vara aktuell också i samtiden? Utgångspunkten för denna text är att den politiska frågan fortlöper såväl uppåt som nedåt i utbildningshierarkin och rör ett grundläggande pedagogiskt dilemma, som aldrig kan lösas utan endast hanteras. Ett sätt att göra detta är genom tillåtna organisatoriska uppdelningar. I textens första del preciseras detta dilemma ytterligare, liksom en begreppsapparat som hämtar inspiration från den pedagogiska forskning som utvecklades parallellt med grundskolebeslutet på 1960-talet. I en andra del utnyttjas denna begreppsapparat för att analysera tre utbildningspolitiska skeden som alla rör den sammanhållna gymnasieskolans utveckling. Fokus ligger specifikt på frågan om det individuella programmets vara eller inte vara, en av den dagsaktuella politikens mest angelägna frågor. Den centrala frågan här är: Hur framträder argumentationen gällande det individuella programmet om det studeras ur ett differentieringsfrågeperspektiv? Genom att följa en och samma fråga över tid kan det förflutna bindas samman med samtiden, såväl när det gäller differentieringsfrågan som historisk företeelse som när det gäller differentiering som forskningsbegrepp. Empirin för studierna hämtar jag huvudsakligen ur är min avhandling: *Läroplan i rörelse*.²

Skoldifferentiering som pedagogisk företeelse och politiskt objekt

Begreppet differentiering förekommer inom den pedagogiska forskningen med en rad olika innebörder. Ofta ses det synonymt med uppdelning och då gärna sammankopplat med t.ex. kön och samhällsklass. Nära till hans ligger också att betrakta differentiering som något negativt värdeladdat. Så sker t.ex. då differentiering likställs med segregering och urskiljning,

¹ Se tex. Richardson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. 6., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur. Marklund, S. (1982). *Skolsverige 1950-1975 D.3, Från Visbykompromissen till SIA*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget. Marklund, S. (1985). *Skolsverige 1950-1975 D.4, Differentieringsfrågan*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget. Isling, Å. (1980). *Kampen för och emot en demokratisk skola*. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation. Diss. Stockholm: Sober Förlags Ab. Isling, Åke (1988) *Kampen för och emot en demokratisk skola del 2. Det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober Förlags AB. Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.

² Skott, P. (2009). *Läroplan i rörelse: det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2009.

kontrasterat mot den mer önskvärda integreringen. Differentiering blir i detta fall något som får en negativ klang och där forskaren som regel tar ställning mellan olika alternativ. Ett citat från det allra första numret av Pedagogisk forskning i Sverige (1996) kan fungera som illustrerande exempel. Där skriver Ingemar Emanuelsson och Bengt Persson:

Våra slutsatser är att en av specialundervisningens viktigaste uppgifter är att bidra till att klara av differentieringsproblematiken i klasserna och att traditionell specialundervisning, i motsats till dess syfte, kan medverka till en ökad segregering i skolan. Förekomsten av speciallärare kan legitimera en pedagogik som i sig är selektiv och som inte behöver inkludera elever som har svårigheter. För att råda bot mot detta bör (min kursivering) den specialpedagogiska verksamheten i högre grad än tidigare integreras i skolans ordinarie pedagogiska arbete.³

Samtidigt som författarna med detta identifierar den differentieringsproblematik som de politiska beslut som studeras här avser att lösa, så förekommer också en värdering av ett enskilt alternativ: specialundervisning. På detta sätt förskjuts innebörden i differentieringsproblematiken, från att gälla något som kan hanteras genom olika slags lösningar, till att röra sig om valet av enskilda lösningar. I denna text vill jag emellertid återvända till själva grundproblematiken och alla tänkbara lösningar på denna, d.v.s. det som Urban Dahllöf redan på 1960-talet benämnde skoldifferentiering.⁴ Den fråga han ställde sig var vilka olika differentieringsformer man kunde identifiera inom ramen för skoldifferentiering som samlande begrepp och hur de förhöll sig till varandra.

Grundproblematiken och olika lösningar

I Sverige går idén om den sammanhållna skolan att spåra tillbaka till beslutet om folkskolan 1842. Det var emellertid först med grundskolans förberedande som man på allvar började diskutera om det var praktiskt möjligt att undervisa alla elever i sammanhållna klasser. Den fullständigt integrerade skolan samlar inte bara alla under ett och samma tak, den samlar också alla elever i heterogena elevgruppssammansättningar. Tanken är att grupperna, indelade i ålderskohorter, skall representera det kommande samhälle för vilket barn och ungdomar utbildas. Den heterogena elevgruppen skall på detta sätt utgöra ett medel för att kunna påverka samhällsutvecklingen i mer demokratisk riktning.⁵ Visionen bygger på en föreställning att undervisning sker i grupp. Trots eventuella tecken på en upplösning av klassen till förmån för individuell undervisning är utbildning något som fortfarande förväntas ta gestalt i samspel mellan *en* lärare (en individ) och en *klass* (ett kollektiv). Den sammanhållna skolan accentuerar frågan vad som är möjligt för en lärare att uträtta med kollektivet på en viss given tid, inom ramen för en nioårig grundskola eller ett sammanhållet gymnasium. Det pedagogiska dilemmat ligger i att den sammanhållna skolans heterogenitet

³ Emanuelsson, I. & Persson, B. *Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet*. I Pedagogisk forskning i Sverige, 1996, Årg 1, Nr 1, s 25-39.

⁴ Det råder ingen tvekan om att elevernas psykiska utveckling är fundamental för varje diskussion om skolans undervisning, menade Dahllöf, men man måste skilja mellan de psykologiska skillnaderna inom och mellan individerna från hur skolan förhåller sig till dessa olikheter. Det var det senare han valde att kalla *skoldifferentiering*. Med detta menade han "...*varje form av uppdelning av skolans arbete på olika elevgrupper eller elever, oavsett syftet*." Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, s 37.

⁵ För vidare studier av den historiska utvecklingen se t.ex. Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos. I den diskuterar han framväxten av en medborgerlig läroplanskod.

gör det svårare att tillgodose elevernas skiftande behov och därmed leva upp till skolans samlade syften. Skolan har nämligen inte endast ett demokratiskt syfte, utan också ett meritokratiskt, att sortera för nästa steg i utbildningssystemet och för framtida besättning av olika positioner i samhället.⁶ Det går därför inte att bortse från om eleverna också uppnår de mål som skolan och indirekt samhället ställt upp för dem.

Förverkligandet av en skola för alla hänger således samman med lärarnas förmåga att klara av att individualisera inom undervisningsgruppens ram. Utgångspunkten för det följande är att detta också varit känt för de politiker som under årens lopp beslutat om en skola i mer sammanhållande riktning. Redan innan beslutet om enhetsskoleförsöket (som föregick grundskolebeslutet) fattades, 1950, sågs en pedagogisk omställning i individualiseringens namn som en förutsättning för hela reformens genomförande:

Kraven på individualisering innebar inte endast ett fullföljande av en viktig tanke i den progressiva pedagogiken utan gjorde i själva verket en alldeles nödvändig förutsättning för den enhetsskolemodell som kommissionen förordade. Man kan tveklöst påstå att den organisatoriska lösningen av den gamla anknytningsfrågan förutsatte en trovärdig lösning av individualiseringsproblemet. Individualisering inom klassens ram” var helt enkelt ett sine non qua. Kommissionen anvisade i huvudsak två vägar. Den ena gällde kursplanerna...och den andra gällde själva arbetssättet.⁷

Det fanns med andra ord redan på 1940-talet en politisk medvetenhet om att en långt gående sammanhållen skola förutsatte någon form av inre pedagogisk förnyelse för att kunna möta individuella behov. Det formulerades också en politik för vad lärarna förväntades klara av i form av individualisering inom den sammanhållna klassens ram. Om differentieringsfrågan handlar om hur länge den sammanhållna undervisningen kan bedrivas och med vilka medel detta kan ske, så kan man till att börja med välja mellan tidig eller sen uppdelning/differentiering av eleverna. Faller valet på en sen differentiering krävs att skolan anpassar sig till elevernas olikheter, även detta en slags differentiering. Det går att tala om en yttre och en inre differentiering. Den senare kan å ena sidan ske genom organisatoriska uppdelningar inom ramen för det sammanhållna, t.ex. specialundervisning eller uppdelningar i allmän och särskild kurs (organisatorisk differentiering). Det kan å andra sidan handla om lärarens insatser för att tillgodose skiftande behov i den konkreta undervisningssituationen, t.ex. att arbeta med olika material för olika elever eller i form av överkursuppgifter (s.k. pedagogisk differentiering).

⁶ Begreppet meritokrati användes första gången av Michael Young (1960) i *Intelligensen som överklass. Meritokratins utveckling 1870-2033*. Stockholm: Rabén & Sjögren. Innebörden ligger i linje med det som Talcott Parsons i slutet av 1950-talet beskrev som att huvudfunktionen hos skolan ligger i att sortera ut eleverna: "While on the one hand, the school class may be regarded as a primary agency by which these different components of commitments and capacities are generated, on the other hand, it is, from the point of view of society, an agency of "manpower" allocation." (s 131) Läraren måste få till stånd och legitimera skolklassens differentiering med avseende på prestation. På detta sätt skiljer Parsons tydligt mellan lärarens personlighet och uppgift/roll. Lärarna som kollektiv blir på detta sätt något av "logistikansvarig" för att hela samhällssystemet förses med funktionella aktörer. Parsons, T. (1964). "The School Class as a Social System: Some of its functions in American society" I T. Parson, *Social structure and Personality*. London: The Free Press of Glencoe.

I denna avhandling läggs inga värderingar i huruvida skolan borde sortera mer eller mindre utan endast för att markera att skolan också har en funktion att skapa förutsättningar för medborgarna att få arbete. Torsten Husén har beskrivit detta som: "...det genomgående och mest betydelsefulla dilemmat mellan jämlikhet och meritokrati." (s 60) Han pekar på att befordran och statusgenom de meriter som erhållits genom tävlan. Husén, T. (1977) *Jämlikhet genom utbildning? Perspektiv på utbildningsreformerna*. Stockholm: Natur och kultur.

⁷ Richardson, G. (1983). *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*. Stockholm: Liber/Allmänna förl., s 154.

Differentiering som analytiskt begrepp

Uppdelningen i organisatorisk och pedagogisk differentiering skall emellertid inte förstås som två oförenliga motpoler. Redan på 1960-talet konstaterade Urban Dahllöf att det föreligger ett behov av *variation i flera dimensioner*, d.v.s. olika differentieringsformer kan förekomma i kombination med varandra (se vidare i not här nedan).⁸ Med utgångspunkt i Dahllöfs arbete har jag valt att arbeta med en förenklad kategorisering, på olika nivåer, för att kunna analysera politiska ställningstaganden i olika beslutsskeden. På en första nivå arbetar jag med begreppen yttre och inre differentiering, för att identifiera hur man ser på iv som organisatorisk inrättning. Ett första typargument kan således lyda:

- Iv är ett exempel på en yttre differentiering som bör avskaffas och inordnas inom ramen för den sammanhållna gymnasieskolan.

Alla åtgärder inom ramen för det sammanhållna benämner jag i fortsättningen *inre differentiering*. Denna kan i sin tur delas upp i argument avseende *organisatorisk och pedagogisk differentiering*. Med organisatorisk differentiering avses då alla former av tillåtna uppdelningar av eleverna (t.ex. nivågrupperingar och specialundervisning). Exempel kan vara:

- Iv är en organisatorisk differentiering inom ramen för det sammanhållna som gör det möjligt att förverkliga visionen om en skola för alla.

Med pedagogisk differentiering menas åtgärder inom ramen för den sammanhållna undervisningsgruppen. Exempel är:

- Iv borde kunna avskaffas med hjälp av ökad pedagogisk differentiering inom ramen för de ordinarie undervisningsgrupperna.

Så långt illustrerar exemplen olika renodlade svar. I politikens värld sker emellertid argumentationen sällan så renodlat och vanligtvis inte i termer av differentiering. Poängen med uppdelningen är inte heller att komma fram till att iv bör betraktas som en viss form av differentiering. De olika benämningarna används endast som verktyg för att sortera olika ställningstaganden gällande differentieringsfrågan över tid.

I det politiska besvarandet av differentieringsfrågan kan det som uppfattas som möjligt och nödvändigt vid ett tillfälle värderas helt annorlunda vid ett annat. Ett exempel är just

⁸ Med utgångspunkten att varje årskurs studeras för sig menade han att skoldifferentiering kunde äga rum i tre oberoende variabler, med tillhörande komponenter. Till att börja med kunde differentieringens ske i förhållande till *studieprogrammet för eleverna* (S) – olika ämnesalternativ och kursalternativ (uppdelat i kvalitativa och kvantitativa differenser). Det kunde också ske genom *grupperingen av eleverna* (G) – som innehåller delvariablerna: skolform, generell avdelningsgruppering eller målgruppering samt partiell avdelningsgruppering. Den senare kan därutöver delas in i ämnesgruppering, nivågruppering, extragruppering, parallellgruppering, avdelningssammanslagning och könsgruppering. Utöver dessa identifierades också *undervisning i klassen* (U) som i första hand uppdelas mellan innehåll och form. *Innehållsvariation* för lågpresterande kan t.ex. utgöras av avkortning av kurs, stödundervisning eller specialundervisning. Överkurser kan t.ex. ske i form av årskursöverskridande överkurs, breddad överkurs och fördjupad överkurs. Överinläring av grundkursen nämns här som en egen variant. *Inriktning* kan innebära klassundervisning, gruppundervisning, individuell undervisning, individuellt arbete eller grupparbete. Slutligen kan *styrningen* (som källa till undervisningsförloppets framskridande) ske antingen i form av lärarstyrning, programstyrning eller elevstyrning. Samtliga dessa exempel är lösningar för att hantera problemet med heterogeniteten inom skolans ramar och illustrerar den rikedom av företeelser som inryms i begreppet skoldifferentiering. Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

specialundervisning, som länge sågs som en lösning på grundskolans problem att tillgodose olika behov, för att senare kritiserats för att innebära exkludering eller segregering alternativt en form av yttre differentiering. Det kan också vid ett och samma tillfälle finnas olika politiska uppfattningar om hur en och samma lösning skall värderas. I den andra delen av denna text redovisas tre exempel från en mer omfattande studie som belyser hur dessa skiftningar kan komma till uttryck och där jag kan visa att variationerna har att göra med att differentieringsfrågan inte är en fråga som kan ges ett beständigt svar, eftersom det grundläggande dilemmat aldrig kan lösas, utan endast hanteras. I det tredje exemplet förekommer argument på ytterligare en nivå och som handlar om att skoldifferentiering även kan göras genom linjedifferentiering, tidsdifferentiering eller innehållsvariation. Argumentationen om det individuella programmet ingår då i ett större gymnasiesammanhang och handlar om huruvida studieförberedande och yrkesprogram skall ha samma förkunskapskrav, längd och gemensamt innehåll.

Fallet iv – över tid

För att kunna ge exempel på den politiska argumentationens skiftningar har jag således valt fallet gymnasieskolans individuella program (iv), som var en del av den gymnasiereform som riksdagen beslutade om 1991. Det var en ny organisatorisk inrättning för att kunna tillgodose elevers specifika behov och skulle framför allt finnas till för elever som av olika anledningar inte kommit in på eller avbrutit sina studier vid något av de övriga nationella program, som inrättades samtidigt. Till att börja med omfattade programmet endast fem procent av en årskull men ökade under 1990-talet till nio procent.⁹ Det började talas om programmet som en slasktratt och det kom att bli ett skällsord i debatten, en symbol för misslyckande. Med detta aktualiserades nya politiska ställningstaganden. I det följande görs tre nedslag över tid:

- I. Inrättandet av det individuella programmet 1991
- II. Utredningen av gymnasieskolan och det individuella programmet 2002
- III. Det individuella programmet 2009 med återkopplingar till 2004 års riksdagsbeslut

I. 1991 års beslut att inrätta det individuella programmet

Det individuella programmet ingick, som nämnts, i den större gymnasiereform som regeringen presenterade i proposition 1990/91:85 *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen* och som riksdagen senare antog (bet 1990/91:UbU16, rskr. 1990/91:356). Beslutet utgjorde ett omfattande försök att åstadkomma en integrerad gymnasieskola för alla och innebar en rad förändringar. En angelägen fråga är därmed hur det går att förstå beslutet att inrätta det individuella programmet, om detta betraktas som ett ställningstagande i differentieringsfrågan. Uppmärksammades dilemmat och hur fördes i sådana fall resonemangen gällande hur heterogeniteten i klasserna skulle hanteras?

⁹ Uppgifter hämtade ur SOU 2002:120 *Åtta vägar till kunskap – En ny struktur för gymnasieskolan*: Slutbetänkande/av Gymnasiekommittén 2000. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Utgångspunkten för de förändringar som föreslogs var, enligt regeringen, en ambition att tillgodose såväl den enskildes personliga utveckling och arbetstillfredsställelse som kraven som följde med den allmänna samhällsutvecklingen. I en föränderlig värld där kunskaper inte präglas av beständighet väcktes, enligt regeringen, betydelsen av anpassning och kärnkunskaper. Alla program skulle därför inrymma ett antal gemensamma ämnen eller verksamheter, den gemensamma kärnan, och med det nya systemet skulle alla ges allmän behörighet att söka vidare till universitet och högskolor. Ett viktigt led i satsningen var att göra alla utbildningar treåriga. Målsättningen höjdes för den svenska gymnasieutbildningen. Om alla elever skulle omfattas av den nya gymnasieskolan var följdfrågan hur de individuella önskemålen och behoven skulle kunna tillgodoses. I propositionen angavs två svar, av generell och individuell karaktär. De generella redovisas för att göra det möjligt att sätta argumentationen gällande inrättandet av iv i ett större perspektiv.

Generella utgångspunkter för att tillgodose elevers önskemål och behov

Regeringen menade att de studerandes egna insatser för att påverka och förändra utgjorde en viktig drivkraft för utvecklingen av utbildningen.¹⁰ Därför betonades elevinflytandet. Genom en minskad reglering skulle påverkansutrymmet öka både när det gällde omfattning, inriktning och ämnesval. Kommunernas urval av utbildningar skulle vara allsidigt och anpassas efter elevernas önskemål. För elever som så önskade skulle det vara möjligt att kombinera utbildning på två eller flera program och därigenom skapa sin egen studiegång. I stället för tredje året skulle eleverna t.ex. kunna välja att gå en kompletteringskurs med annan inriktning. I programgenomgången betonades ständigt ord och uttryck som "flexibilitet", "väljer det som var och en är intresserad av" och "personliga önskemål tillgodoses genom val". En förutsättning för att eleverna skulle finna rätt väg och utnyttja sin utökade frihet var tillgång till god information om utbildningsutbud och valmöjligheter. Därför lyftes syoverksamheten fram, inte minst för elever från studieovana hem. Uppgiften att förbereda eleverna för att kunna utöva sitt utökade ansvar skulle ligga på skolan.

I propositionen betonades också elevernas möjlighet att tillsammans med lärarna planera innehållet i och uppläggningsen av kurserna inom de ramar som fastlagts. Redan här framgår att gymnasiereformen var intimt sammanlänkad med den parallellt beslutade styrreformen, vilket innebar att kommunerna fick ett större genomförandeansvar. Regeringen markerade uttryckligen att den förändrade styrningen skulle innebära att de som verkade i skolan skulle få ett större ansvar för utvecklingen. I detta ansvar inkluderades eleverna. De skulle få större inflytande och ta ansvar för mer övergripande frågor, men också över sitt arbete, något som bl.a. förutsatte att lärarnas insatser måste tillåtas variera i tid mellan olika elevgrupper. En förändrad timplan skulle underlätta friare arbetsformer med flexibla scheman, vilket i sin tur skulle möjliggöra varierade insatser, t.ex. i form av koncentrationsläsning. Skolan skulle också själv kunna bedöma vilka ämnen, elever och grupper som skulle ges extra volym.

¹⁰ Propositionen är skriven i jagform, med statsrådet Göran Persson som föredragande. Jag har dock valt att hänvisa till hela regeringen som kollektivt ansvarig för propositionen.

Individuella program för specifika önskemål och behov

För elever i behov av mer individuellt anpassade undervisningsinslag präglades tiden innan reformen av olika typer av insatser. Åtgärder inom det kommunala uppföljningsansvaret kan nämnas som exempel.¹¹ Alla sådana insatser skulle, enligt förslaget, ersättas med individuella program. Några generellt inriktade arbetsmarknadsåtgärder för ungdomar under 18 år skulle inte längre förekomma, även om arbetsmarknadsmyndigheternas åtgärder och service skulle finnas kvar och erbjudas i det ytterst fåtal fall där ungdomarna trots allt skulle välja bort utbildning. Huvudprincipen var dock att barn under 18 år alltid var elever. Enligt propositionen skulle *alla* ungdomar i framtiden tas emot av gymnasieskolan och inom den kunna erbjudas individuella program.¹² Så långt användes alltså uttrycket "individuella program" i plural och det preciserades att delar av de individuella programmen skulle få anordnas inom olika utbildningsformer, t.ex. komvux, lanthushållsskola och folkhögskola. När det yttersta ansvaret för upprättandet av planerna specificerades benämndes programmen emellertid i singularis: "*Ansaret för upprätthållandet av det individuella programmet och dess genomförande åvilar dock styrelsen för utbildningen.*"¹³ Med detta åsyftades varje enskilt individuellt program. Samtidigt vittnar det om ett språkbruk där "det individuella programmet" med tiden skulle komma att bli huvudbeteckningen för den samlade utbildningsväg som kunde inrymma alla tänkbara åtgärder.¹⁴

Det var med andra ord inte frågan om *ett* enda program, utan snarare om individuella programmöjligheter, för att tillgodose skiftande behov. Individuella program skulle i princip fylla behoven för tre elevkategorier. Det skulle erbjuda kompensatoriska åtgärder för de elever som inte fått plats på eller hoppat av utbildningen, motivationsskapande och vägledande för omotiverade och studiebestämda och slutligen specifika åtgärder för att även målinriktade skulle kunna få sina behov tillgodosedda.¹⁵ Det enda som i princip skulle kunna förhindra en elev att få fullfölja sin gymnasieutbildning var sådana disciplinära skäl som angavs i gymnasieförordningen.¹⁶ Även om det fortfarande skulle vara formellt frivilligt att läsa på gymnasienivå, så kan reformen ses som inrättandet av en reell utbildningsskyldighet

¹¹ Ungdomar som av olika anledningar inte gick gymnasiet hade tidigare varit hänvisade till det som kallades ungdomsuppföljningen, som växte fram ur 1970-talets ungdomsarbetslöshet och som innebar att kommunerna hade en skyldighet att följa upp hur 16- och 17-åringarna i kommunen var sysselsatta. Se t.ex. Svensson, L. (1993). *Kommunalt uppföljningsansvar: en samhälls- och organisationsstudie av villkoren för ungdomars karriärer*. Göteborgs universitet: Sociologiska institutionen.

¹² I propositionen nämndes tre specifika elevgrupper med behov av särskilt stöd. Invandrarungdomarna skulle få möjlighet till bättre anpassade utbildningsmöjligheter inom de individuella programmen. Ungdomar med psykiska handikapp skulle hänvisas till särskolan, medan fysiskt och medicinskt handikappade ungdomar fortfarande skulle integreras i den vanliga gymnasieskolan.

¹³ Regeringens proposition 1990/91:85 *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*, s 90.

¹⁴ Viktigt är dock att notera att det tämligen omgående skulle visa sig att de olika syftena var oförenliga och det tredje syftet, att fylla behov för målmedvetna, bröts loss. Med regeringens proposition 1991/92:157 *om vissa gymnasie- och vuxenutbildningsfrågor m.m.* kom denna del av det individuella programmet att benämnas specialutformade program. Med detta avsågs utbildningar som var likvärdiga med ett nationellt program men som var speciellt utformade efter individuella önskemål.

¹⁵ Här nämndes t.ex. yrkesdansarutbildningen i Stockholm.

¹⁶ Den definitiva rätten för ungdomar till gymnasieutbildning är intressant att jämföra med vuxnas. I propositionsdelen som behandlar komvux föreslås att rätten till grundläggande vuxenutbildning skall upphöra för dem som av olika skäl inte tillgodogör sig ytterligare undervisning. Utbildning får aldrig bli ett sätt att sysselsätta deltagarna och i vissa fall kan målen för utbildningen inte nås. Utbildningen påpekas vidare vara ett frivilligt åtagande och kräver ett relativt stort mått av eget engagemang. Bristande studiemotivation kan vara skäl till att en elev får lämna utbildningen trots att förutsättningar finns att uppfylla målen.

där alla ungdomar som inte befann sig i lönearbete per definition var elever, även om de var helt sysselsatta i praktik. Valfriheten inom skolan ökade, men det gick inte att välja bort att vara elev. De individuella programmen var de redskap som skulle göra det möjligt för kommunerna att klara av det nya uppdraget att ge alla ungdomar utbildning: *”Genom de individuella programmen får kommunerna ett arbetsredskap för att uppfylla sina skyldigheter att erbjuda ungdomar utanför de nationella programmen en gymnasieutbildning.”*¹⁷

Eftersom gymnasieskolan inte längre stannade vid att erbjuda utbildning på nationella program, utan också inrymde rätten till utbildning även för dem som inte sökt eller antagits till utbildning eller avbrutit sin utbildning behövdes ett redskap som tillät variation. De individuella programmen skulle kunna utformas allt ifrån att motsvara utbildning på nationella program, till att utgöra utbildningsmoment i anslutning till en anställning. De skulle kunna utformas som en preparandkurs, eller inrymma delar av en reguljär utbildning. De kunde vidare vara utformade för att underlätta en övergång till eller samläsning med nationellt program. Därtill skulle de under längre eller kortare tid kunna bestå av arbete på ungdomsplats och vägledande åtgärder. Praktikplatser sågs som viktiga pedagogiska redskap för att motivera till fortsatta studier. De kunde stärka elevernas självkänsla och att ge dem en introduktion i yrkeslivet. Programmen skulle helt enkelt styras utifrån den enskildes behov och på grund av de många olika syftena skulle innehållet och omfattningen inte regleras av skollagen. Det uttrycktes emellertid en önskan om att programmen, så långt det var möjligt, skulle byggas upp kring gymnasieskolans gemensamma kärna. Det skulle också för varje individuellt program finnas en plan. En gymnasieskola för alla skulle åstadkommas genom individuellt utformade lösningar.

Iv i termer av differentiering

Det finns ingenting i propositionen som tyder på att regeringen hade för avsikt att sortera bort elever från undervisning, d.v.s. medverka till yttre differentiering. Snarare definierades fler in i gymnasieskolans ansvarsområde. Den organisatoriska inrättningen av individuella program betraktades inte heller som något särskiljande av vissa elever med sämre förutsättningar från andra, utan var en av många lösningar att kunna tillgodose elevers skiftande behov, oavsett vilka dessa var. I propositionen framgår också att den sammanhållna gruppen inte var det allt annat överordnade målet. Eftersom den nya gymnasieskolan på sikt skulle komma att ta formen av en kursutformad gymnasieskola kommenterades i stället att detta skulle kunna innebära att skolklassen som enhet generellt skulle kunna komma att upplösas. Det gemensamma var inte den yttre formen, utan den gemensamma kärnan av ämnen. Samtidigt konstaterades att den helt fria strukturen, precis som den helt låsta, kunde innebära problem. En mellanvariant skulle däremot kunna tillgodose såväl individuella som nationella önskemål. Honnörsorden var flexibilitet och lokal anpassning, samtidigt som det framfördes förväntningar om en allmän ambitionshöjning. Individuella program kan därigenom ses som en organisatorisk åtgärd för att kunna åstadkomma en inre och generell pedagogisk differentiering, som mer tog sin utgångspunkt i individen än i gruppen. Flexibla lösningar och

¹⁷ Regeringens proposition 1990/91:85 *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*, s 90.

individuella planer som skulle utformas lokalt indikerar att utformningen av politiken inte tog gestalt utan koppling till realiseringen av den. I fördjupande studier av reformernas förberedelse, från 1960-talet och framåt, går det också att följa hur varje utredning och proposition i frågan, fram till 1991 års reform, inrymde konsekvenserna för den mottagande pedagogiska praktiken. Det framgår också att 1991 års gymnasiebeslut var starkt präglad av grundskolans erfarenheter av en sammanhållen undervisning och ungdomsuppföljningens erfarenheter att undervisa den elevgrupp som framgent skulle bli iv:s huvudgrupp. Att iv bröts ut, som ett tillåten organisatorisk uppdelning var grundat på den politiska bedömningen av hur framtiden skulle stämmas av mot decennier av praktiska erfarenheter. Iv sågs som en helande länk.¹⁸

II. Utredningen av gymnasieskolan och det individuella programmet 2002

Det individuella programmet sjösattes successivt i landets kommuner. Efter ett knappt decennium blev såväl det individuella programmet som gymnasieskolans organisation i övrigt än en gång föremål för utredning. År 2000 tillsattes en parlamentarisk kommitté, Gymnasiekommittén, som i december 2002 lämnade sitt betänkande; *Åtta vägar till kunskap – En ny struktur för gymnasieskolan* (SOU 2002:120). Betänkandet används här för att studera huruvida det politiska ställningstaganden gällande det individuella programmet förändrades över tid. Resonerade kommittén om de heterogena elevgrupperna och det pedagogiska dilemmat? Vilka ställningstaganden gjordes? Betraktades iv också denna gång som ett exempel på en inre differentiering, eller resonerades det i helt andra termer?

Kommitténs förslag inrymde omfattande förändringar. I stället för att följa en närmast färdig utbildningsväg föreslogs eleven i framtiden börja i en vid ände bestående av åtta ingångar, för att därefter successivt och utifrån sina växande kunskaper om vad valen innebar snäva in sin utbildningsväg. Målet var att gymnasieskolan även reellt skulle bli till för alla. Ett av kommitténs ställningstaganden gällde behörighetsreglerna till gymnasieskolan, vars införande (1998) hade haft stor betydelse för tillströmningen till det individuella programmet.¹⁹ Innan dess hade programmet huvudsakligen tagit emot elever som av olika anledningar inte ville gå gymnasiet, eller fallit ut från nationella program. Behörighetsreglerna innebar emellertid en spärr för inträde till gymnasieskolan och där kompletteringsläsningen förväntades ske på det individuella programmet. Kommittén förde ett resonemang om ett avskaffande av reglerna, men valde att behålla dem och tvingades därmed också ta ställning till vad som skulle hända med den elevgrupp som inte uppfyllde inträdeskraven. Valet stod mellan att inrymma eleverna i den reguljära gymnasieskolan eller flytta tillbaka ansvaret för de obehöriga eleverna till grundskolan.

¹⁸ Se vidare Skott, P. (2009). *Läroplan i rörelse: det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2009, kapitel 4.

¹⁹ Behörighetsregler för tillträde till nationella program i gymnasieskolan instiftades redan 1993, men började tillämpas i och med antagningen 1998. 1998 var det första året då elever lämnade år 9 med betyg enligt det nu gällande systemet. (Källa: *Konsekvenser av de nya behörighetsreglerna till gymnasieskolan*. (2000) Stockholm: Statens skolverk)

Grundskolealternativet uteslöts med hänvisning till att det skulle få orimliga konsekvenser för eleverna, som i stället för att erbjudas en omstart i gymnasiemiljö skulle tvingas leva kvar i den miljö där de misslyckats och detta tillsammans med allt yngre kamrater.²⁰ Kommittén förordade i stället en variant där behörighetsreglerna i framtiden skulle fungera som en markör i den meningen att de skulle visa vad som egentligen är grundskolans ansvar. Kompletteringen skulle däremot ske inom ramen för den reguljära gymnasieskolans organisation. På detta sätt skulle gymnasieskolan kunna bli till för alla och det är i detta sammanhang som frågan om det individuella programmets vara eller inte vara kommer in i bilden. Skulle kommittén behålla den inre organisatoriska differentieringen, eller avskaffa den och vad skulle då komma i dess ställe?

Iv i termer av differentiering

Med grundskolealternativet uteslutet återstod frågan om hur elevgruppen på de individuella programmen skulle hanteras. Så här skriver kommittén:

När de individuella programmen kommit att omfatta så många som drygt 13 procent av förstaårseleverna i gymnasieskolan, och majoriteten av dessa lämnar gymnasieskolan efter ett år på programmet, finns anledning att fundera över i vad mån visionen om en gymnasieskola för alla har förverkligats.²¹

Citatet vittnar inte endast om att det individuella programmet befann sig mitt i skärningspunkten mellan grundskola och gymnasium, utan också om att programmet ställdes i relation till kommitténs övergripande vision; en gymnasieskola för alla. Ett avgörande steg för att åstadkomma en reell förändring var, enligt kommittén, att det individuella programmet helt enkelt avskaffades. Formuleringen "det individuella programmet avskaffas" förekom emellertid inte i betänkandets huvuddel (även om detta är den reella innebörden vilket också bekräftas i reservationerna). Snarare var det ett antal grundläggande komponenter som presenterades:

För kommittén är det en viktig utgångspunkt att gymnasieskolan omfattas av ett inkluderande synsätt och att strukturen stödjer eleverna att nå så långt som möjligt utifrån deras förutsättningar och behov. Även om ambitionen måste vara att alla elever fullföljer en gymnasieutbildning är det bättre att uppnå exempelvis 1 500 poäng än inga alls. Gymnasiekommittén vill med detta säga att den framtida studievägsstrukturen i första hand bör erbjuda elever individuellt anpassade lösningar inom ramen för de reguljära studievägarna och att sÄrlösningar endast bör förekomma när det är motiverat utifrån en enskild elevs önskemål, behov och förutsättningar.²²

Generellt går det att sammanfatta de grundläggande tankegångarna i tre huvudsakliga punkter: Inkludering, individualisering och kompensering. Den nya studievägsstrukturen skulle stödja eleverna så att så många som möjligt fullföljde utbildningen i gymnasieskolan. Skolan skulle präglas av ett *inkluderande* synsätt och inte exkludera elever. Den skulle vidare förse eleverna

²⁰ Enligt skollagens 4 kap. 10 § har en elev i nuläget rätt att slutföra studier på grundskolan under en period om högst två år. (SFS1985:1100 *Skollag*)

²¹ SOU 2002:120 *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan*: Slutbetänkande/av Gymnasiekommittén 2000. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer, s 291.

²² Ibid, s 193-194.

med *individuellt* anpassade lösningar och *kompensera*²³ så att alla ungdomar gavs likvärdiga möjligheter inför framtiden. Uppgiften skulle således vara att ”...erbjuda alla ungdomar, och i synnerhet de som haft problem i grundskolan, en utbildning som intresserar dem och som de får chansen att så långt möjligt slutföra utifrån individuella förutsättningar och behov.”²⁴ Konkret föreslog därför kommittén att obehöriga skulle ges rätt att söka och bli preliminärt antagna till en sektor. Där skulle de:

...erbjudas en individuell studiegång med undervisning i det eller de behörighetsgivande ämnen där de saknar godkända betyg från grundskolan, och i övrigt följa undervisningen i de kurser som framgår av den individuella studieplanen. Den preliminära antagningen blir definitiv när det eller de skolämnena, där eleven saknat godkända betyg, kompletterats.²⁵

Detta innebar att alla elever skulle få börja gymnasiet, men att vissa skulle erbjudas en individuell studiegång som innebar att de måste kompletteringsläsa parallellt med sina gymnasiestudier. Först i sista hand skulle elever med uppenbara svårigheter att fullfölja undervisningen ges stöd att byta till annan studieväg. Alla insatser skulle inriktas på att ungdomar tillägnade sig gymnasiekompetens.²⁶ Målet var att ingen skulle lämna gymnasieskolan i förtid ”...med en känsla av misslyckande och brutet självförtroende.”²⁷ Det som tidigare setts som en *inre* organisatorisk differentiering för att tillgodose olika behov betraktades således av kommittén snarast som en *yttre* differentierad, i bemärkelsen uppdelad, skola. Iv var en felande länk och detta skulle nu åtgärdas, d.v.s. alla skulle föras samman.

Ansvar för att omsätta principerna om inkludering, individualisering och kompensering tilldelades aktörerna ute i kommuner och skolor. I huvudsak riktades förväntningarna mot lärarna på de nationella programmen, vilket bottnade i det krav på fullständig integrering som föreslogs.²⁸ Förslaget innebar att eleverna, precis som i grundskolan, skulle undervisas i sammanhållna heterogena elevgrupper. Om gymnasieskolan i framtiden skulle kunna ta emot elevgrupper som den tidigare inte mött, ställde detta i sin tur krav på en pedagogisk omställning. Kommittén menade att målet med en gymnasieskola för *alla* elever inte kunde sägas vara förverkligat. För att skolan skulle kunna svara upp mot de förändringar och de nya krav som samhälle och arbetsliv ställde, måste skolans arbetsformer sättas i fokus och utvecklingen mot en lärande kultur drivas vidare. Skolans kompensatoriska uppdrag måste uppmärksammas mer, diskuteras och ges både utrymme och resurser i den framtida

²³ I mångt och mycket var detta en fråga om kompensation för socialgruppsstillhörighet och utredningen lade stor vikt vid hur negativa och traditionella mönster kan brytas.

²⁴ SOU 2002:120 *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan*: Slutbetänkande/av Gymnasiekommittén 2000. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer, s 291.

²⁵ Ibid, s 279

²⁶ Med detta som grundregel nämnde kommittén två lösningar. Det första gällde invandrarungdomar, som även fortsättningsvis skulle erbjudas introduktionskurser. Det andra handlade om den lilla grupp som trots alla insatser även fortsättningsvis skulle komma att finnas och som över huvud taget inte söker till en utbildning i gymnasieskolan. För dessa skulle gymnasieskolan erbjuda en verksamhet som syftade till att eleverna successivt påbörjade en gymnasieutbildning. Kommittén ville även förtydliga kommunernas ansvar att söka upp och erbjuda utbildning till alla ungdomar upp till 20 år som aldrig påbörjat eller avbrutit sin gymnasieutbildning.

²⁷ SOU 2002:120 *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan*: Slutbetänkande/av Gymnasiekommittén 2000. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer, s 293.

²⁸ I betänkandet beskrivs att eleverna förväntas gå ifrån de reguljära grupperna för att bedriva kompletteringsstudier. Även när det gäller de ordinarie studierna kan det emellertid bli aktuellt med undervisning i mindre grupper: ”För vissa elever kan det vara bäst att följa den reguljära undervisningsgruppen med undantag för studierna i det, eller de ämnen, där de saknar behörighet. För andra elever kan det finnas behov av att gå i en mindre grupp.”(s 294)

gymnasieskolan.²⁹ Den framtida gymnasieskolans struktur och mål förväntades därigenom uttryckligen bidra till en utveckling av arbetsformerna, där en större tonvikt skulle läggas vid såväl metoder som processer. Den organisatoriska differentieringen skulle således ersättas med pedagogisk differentiering inom klassens ram. Detta skulle, enligt kommittén, kunna komma till stånd om läroplanen på de reguljära studievägarna förstärktes med kompetens från de individuella programmen.

Det är här på sin plats att kommentera att vad som redovisats ovan är vad som framträder av betänkandet som färdig produkt. I betänkandetexten framgår samtidigt att kommittén varit oenig i frågan; att ett parti valt att lämna kommittéarbetet, samt att två reserverat sig i just denna fråga. Studier av kommitténs arbetsprocesser visar också att kommitténs slutgiltiga ställningstagande långt ifrån var givet. Det arbetades länge med olika tänkbara lösningar.³⁰ Av intresse här är emellertid endast att en och samma fråga över tid kan inrymma olika ställningstaganden i förhållande till det grundläggande dilemmat.

III. Det individuella programmet 2009 med återkopplingar till 2004 års riksdagsbeslut

Att gymnasiekommittén var oenig i sitt beslut var inte en tillfällighet. Även den remissbehandling som följde visade att frågan om det individuella programmets framtid var allt annat än lättlost. Det fanns ett omfattande motstånd mot förslaget att avskaffa programmet och som framfördes av bl.a. kommuner, branscher, universitet och högskolor. Över lag handlade meningsskiljaktigheterna om möjligheten att realisera förslaget. Varken pedagogiskt eller ekonomiskt ansågs det möjligt att realisera den politiska visionen om att alla elever, oavsett tidigare prestationer, skulle undervisas sammanhållet. Den organisatoriska förändringen underkändes både med hänsyn taget till de enskilda eleverna och i förhållande till gymnasieskolans avnämare. De senare ställde också krav på lägstanivåer gällande resultat. Gymnasieskolans demokratiska syfte ställdes därmed mot det meritokratiska.³¹ Motståndet från genomförarna av reformen gjorde att regeringen aldrig gick vidare med nedläggningen av programmet:

Av remissopinionen framgår tydligt att det råder olika uppfattningar om det individuella programmets vara eller inte vara. Det inkluderande synsätt som Gymnasiekommittén företräder får sympati, men väcker samtidigt oro för i vilken utsträckning det finns en beredskap att möta och ge de aktuella elevgrupperna en utbildning som är individualiserad och av hög kvalitet.³²

Ur ett differentieringsperspektiv blev resultatet därmed att man även i framtiden skulle tillåta organisatorisk differentiering, för dem som grundskolan, trots alla insatser av pedagogisk differentiering, inte lyckats ge behörighet. För de elever som påbörjat sina gymnasiestudier,

²⁹ SOU 2002:120 *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan: Slutbetänkande/av Gymnasiekommittén 2000*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer, s 113.

³⁰ Se vidare Skott, Pia (2009). *Läroplan i rörelse: det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepolitik*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2009, kapitel 5.

³¹ Skott, P. (2009). *Läroplan i rörelse: det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepolitik*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2009, kapitel 6.

³² Regeringens proposition 2003/04:140: *Kunskap och kvalitet - elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan*, s 53.

men av olika anledningar fått problem skulle dock gälla att de hänvisades till individuellt program först när allt annat var uttömt. Regeringen höll också fast vid kunskapsmålen, d.v.s. den tillät ingen uppdelning i termer av innehålls- eller linjedifferentiering. En skola för alla innebar därmed samma kunskapsbas, även om det betonades att det kunde bli bättre resultat genom s.k. infärgning. Målet skulle därmed huvudsakligen nås genom en påbjuden pedagogisk differentiering.

Trots att frågan om iv därmed var löst kom den, liksom den större differentieringsfrågan, att inta en central position i den påföljande riksdagsdebatten. En genom gång av oppositionens motioner³³ visar att *centerpartiet* var tveksamt till att sänka ambitionsnivån, d.v.s. det var restriktivt när det gäller en tillåten innehållsdifferentiering. Däremot accepterades inte utredningens förslag att ta in obehöriga elever på gymnasieskolan. Heterogeniteten hade en gräns. Den viktigaste satsningen ansågs vara att satsa större kraft och resurser på grundskolan. Även folkpartiet betonade att ett problem inom gymnasieskolan var att den fick överta problem som borde ha lösts i grundskolan. Därför borde iv- programmet avskaffas och resurserna överföras till grundskolan, där eleverna skulle få läsa till dess de uppnått behörighet. Flera av de föreslagna åtgärderna på gymnasiet syftade till att bryta upp vad partiet kallade för homogeniseringen. Man föreslog t.ex. att kravet på högskolebehörighet avskaffades. I stället skulle undervisningen *”...organiseras så att elever som behöver mer tid för inläring får det, medan andra elever ska kunna gå vidare i en snabbare takt och kunna fördjupa sig.”* Kristdemokraterna betonade att den nya gymnasieskolan ställde krav: *”...på såväl gymnasieskolans organisation som undervisningsmetoder.”* För dem som av olika anledningar inte fick plats på nationellt program borde också det individuella programmet i någon form finnas kvar. Alternativet stod emellertid inte enbart mellan nationella program och individuella. Partiet var inte främmande för att ha grupper som tillhörde iv inom ramen de nationella programmen. Det gick därtill att förändra innehållet på de olika programmen. En organisatorisk lösning ansågs vara att inrätta alternativa yrkes- och lärlingsutbildningar, som erbjöds den praktiskt intresserade eleven. Med andra ord presenterades en kombination av organisatorisk och pedagogisk differentiering. Det samma gällde också för moderaterna. Partiet betonade att: *”De sammanhållna klasserna får inte bli ett självändamål, det måste vara individens behov av utbildning som styr och då är många gånger mindre grupper mest ändamålsenliga.”* Det borde, enligt partiet, finnas en större frihetsgrad för skolan att organisera och pedagogiskt utforma undervisningen. De elever som inte uppnått behörighet skulle få läsa vidare i samma form som tidigare, d.v.s. på individuella program. När det gällde en eventuell reglering av programmet var partiet dock skeptiskt och menade att alla elever på iv är individer och att det är de individuella behoven som skulle vara styrande. Däremot bejakades tidsdifferentiering och innehållsdifferentiering.

Sammantaget argumenterade samtliga borgerliga partier för att heterogeniteten i gymnasieskolan utvecklats till ett problem som måste åtgärdas. Gemensamt är också att samtliga är betydligt mer tillåtande vad gäller olika differentieringsformer än

³³ Motionerna presenterades under den allmänna motionstiden 2003 samt som svar på regeringens proposition 2003/2004:140 *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av Gymnasieskolan.*

motståndarsidan, som den kommer till uttryck i propositionen. Samtidigt finns påtagliga skiljelinjer mellan de borgerliga partierna. Medan två partier (kristdemokraterna och moderaterna) förordade att det individuella programmet skulle få vara kvar, så menade de övriga två (centerpartiet och folkpartiet) att det borde kunna avvecklas i takt med att insatserna från grundskolan gjorde det överflödigt. Folkpartiet och moderaterna hade därtill diametrala uppfattningar gällande den övergripande organiseringen av gymnasieskolan. Medan moderaterna förordade kursgymnasiet, betonade folkpartiet en uppdelning i linjer. Folkpartiet var också det parti som tydligast betonade organisatorisk differentiering. Även moderaterna och centerpartiet kunde tänka sig en uppluckring vad gällde kravet på högskolebehörigheten. Detta kunde dock inte centerpartiet. Tillsammans med kristdemokraterna var centerpartiet det parti som tydligast markerade betydelsen av pedagogisk differentiering, även om den utvecklades mest hos det förstnämnda. Samtliga partier var positiva till alternativa anordnare och att dessa även skulle få ordna individuella program, så länge dessa fanns kvar.

De olika uppfattningarna återkom också i riksdagsdebatten, som inte skall återges här.³⁴ Det kan endast konstateras att medan motionssvaren är ett tillfälle för de enskilda partierna att profilera sig, så är debatten ett tillfälle att markera sammanhållning samt att utmana motståndarna, inte minst gällande möjligheten att samregera. Så skedde också i denna debatt. Utbildningsministern, Thomas Östros, återkom åtskilliga gånger i sina anföranden till detta. Han pekade på att det pågått en rasande debatt under ett par års tid och noterade nu en samhörighet mellan vänsterpartierna och kristdemokraterna och uttryckte förhoppningar om att partiet skulle stå fast vid det mod man visat och inte göra som folkpartiet, d.v.s. skicka eleverna tillbaka till grundskolan. Östros kritiserade också folkpartiet för att vilja ha en linjeuppdelning och uttryckte farhågor att centerpartiet skulle ge upp kunskapskraven, d.v.s. acceptera att det gemensamma innehållet i kärnan förändrades. Regeringen och dess stödpartier var således mot såväl innehålls-, som tids- och linjedifferentiering och noterade att den borgerliga sidan inte var överens.³⁵

Två år efter det att denna debatt avslutats, det individuella programmet bibehållits och utvecklats vidare fick Sverige, 2006, en borgerlig regering med folkpartiet som huvudansvarigt för skolfrågor. Ett resultat av detta blev att den gymnasiereform som såväl regering som kommuner planerat för (Gy 2007) ställdes in. En särskild utredare tillsattes och våren 2008 presenterade denne sitt förslag till ny gymnasieorganisation. I utredningen *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) var det individuella programmet åter i fokus. I pressmeddelandet som sändes ut den 31 mars 2008 sammanfattades resultatet gällande programmen enligt följande:

Individuella programmen i dag behöver en annan utformning som bättre kan tillgodose de skiftande behov eleverna har. Därför föreslår jag att nuvarande individuella program ersätts av: Ett preparandår Ett individuellt alternativ En programintroduktion. Obehöriga elever som bedöms kunna bli behöriga till

³⁴ Den går att ta del av i Riksdagens protokoll 2004/05:17, onsdagen den 20 oktober 2004.

³⁵ En mer omfattande genomgång av debatten visar detta mer i detalj, liksom att även den borgerliga sidan utmanade regeringen och dess stödpartier. Se Skott, P. (2009). *Läroplan i rörelse: det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepolitik*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2009, kapitel 7.

gymnasieskolan inom högst ett år erbjuds ett preparandår. Ansvaret ligger inom grundskolan. Obehöriga elever som bedöms behöva mer insatser erbjuds Individuella Alternativ som kan innehålla både utbildningsinsatser, praktik, vägledning och andra insatser som eleven behöver för sin utveckling. Behöriga elever som har särskilda behov kan också erbjudas Individuella Alternativ. För elever som nyligen kommit till Sverige i gymnasieåldern eller sent i grundskoleåldern erbjuds en Programintroduktion. Elevernas kunskaper testas och valideras samtidigt som de erbjuds intensivutbildning i svenska. Därefter erbjuds eleverna ett nationellt program, ett Individuellt Alternativ eller utbildning inom gymnasial vuxenutbildning.

Ett delförslag innebar med andra ord att föra över ansvaret för de obehöriga eleverna till grundskolan, vilket ligger helt i linje med två av de borgerliga partiernas tidigare linje i frågan. Utredningen innehöll också i övrigt förslag på olika skoldifferentierande åtgärder, bl.a. gällande frågan om gemensamt eller olika innehåll på programmen. I stället för att detaljgranska utredningen har jag här valt att göra ett nedslag i den proposition som regeringen presenterade ett år senare. I *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (prop 08/09:199) föreslog regeringen att tiden för allmän teori på yrkesprogrammen skulle minska (innehållsdifferentiering). Även kraven på att komma in på gymnasiet skulle förändras, med skilda krav på behörighet till högskoleförberedande program och yrkesprogram (linjedifferentiering). Vilka de senare kraven skulle vara presenterades emellertid aldrig i propositionen. Inte heller vad som skulle hända med utvecklingen gällande det individuella programmet. I en pressinbjudan gällande innehållet i propositionen, utsänt den 27 april 2009, kommenterade Jan Björklund med en mening att: *"Några delfrågor kommer att utredas vidare och är därför inte klara för presentation, däribland frågan om IV-programmet"*. Den oenighet som identifierats mellan de olika partierna gällande hur den heterogena elevgruppen på iv i framtiden skulle tas omhand var således inte löst vid propositionstillfället. Vad som kan konstateras är emellertid att den organisatoriska differentieringen inom själva gymnasieskolan förstärks. Iv tycks i någon form bli kvar, men en knäckfråga verkar i skrivande stund (september 2009) vara hur den pedagogiska differentieringen inom iv skall lösas. En tänkbar variant är att detta löses med en organisatorisk uppdelning av programmet i olika delar. Frågan är närmast vad som kommer att hända med utvecklingen i grundskolan. Om grundskolan fortsätter att producera elever till individuella program måste rimligtvis också följdfrågan bli: Hur hanteras differentieringsproblematiken inom detta utbildningsstadium? Det enda som med säkerhet kan konstateras är att frågan inte löstes 1962. Det grundläggande dilemma består.

Avslutning

Intresset i denna text har riktats mot en återkommande fråga i svensk utbildningspolitisk historia, differentieringsfrågan. I den första delen argumenterade jag för att orsaken till att frågan ständigt återkommer är att den har att göra med ett grundläggande dilemma, som aldrig kan lösas, utan endast hanteras. Det handlar om hur man hanterar den heterogenitet som uppstår när alla elever läser tillsammans och vilka medel som är tillåtna respektive otillåtna i den uppgiften. Efter att ha redovisat att det inom den pedagogiska vetenskapen tidigt utvecklades en begreppsapparat för att studera företeelsen differentiering, så använde jag i den andra delen en förenklad variant av denna begreppsapparat för att göra nedslag i tre skeden i

den politiska utvecklingen gällande den sammanhållna gymnasieskolan. Mer precist studerades frågan om det individuella programmet vara eller inte vara och de olika exemplen visar att samma lösning kan värderas olika inte endast vid olika tillfällen över tid, utan även skifta inom ett och samma begränsade tidsskede. Detta har bland annat att göra med att utbildningspolitik inte utformas i ett vakuum, utan är något som sker i direkt samspel med såväl genomförare av reformen som den omvärld för vilken det utbildas.

Sammantaget menar jag att det finns all anledning att inte betrakta differentieringsfrågan som ett avslutat kapitel i svensk utbildningshistoria, utan som en fråga som fortlever i samtidens politik. När regeringen i dagarna avslutar det förberedande arbetet inför ett kommande riksdagsbeslut gällande hur differentieringsproblematiken i gymnasieskolan skall hanteras, finns mängder av svar att beakta i den historiska backspegeln. Det är den sammanhållna skolans dilemma som återkommer, om och om igen. Genom att betrakta det individuella programmet som en förlöpare av differentiering binds inte bara utbildningspolitiska ställningstaganden samman över tid. Även den pedagogiska vetenskapens historia kan länkas samman med såväl samtid som framtid. Inte minst gäller detta begreppsapparaten gällande skoldifferentiering.

Referenser

- Dahllöf, Urban (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Emanuelsson, Ingemar & Persson, Bengt. *Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet*. I Pedagogisk forskning i Sverige, 1996, Årg 1, Nr 1, s 25-39. ISSN 1401-6788
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos
- Husen, Torsten (1977) *Jämlikhet genom utbildning? Perspektiv på utbildningsreformerna*. Stockholm: Natur och kultur
- Isling, Åke (1980). *Kampen för och emot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Diss. Stockholm: Sober Förlags Ab
- Isling, Å. (1988). *Kampen för och emot en demokratisk skola del 2. Det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober Förlags AB.
- Konsekvenser av de nya behörighetsreglerna till gymnasieskolan*. (2000) Stockholm: Statens skolverk.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Marklund, Sixten (1982). *Skolsverige 1950-1975 D.3, Från Visbykompromissen till SIA*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget.
- Marklund, S. (1985). *Skolsverige 1950-1975 D.4, Differentieringsfrågan*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget.
- Parsons, Talcot. (1964). "The School Class as a Social System: Some of its functions in American society" I T. Parson, *Social structure and Personality*. London: The Free Press of Glencoe.
- Pressmeddelande från Utbildningsdepartementet den 31 mars 2008
- Pressinbjudan från Utbildningsdepartementet den 27 april 2009

Regeringens proposition 1990/91:85 *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*

Regeringens proposition 1991/92:157 *om vissa gymnasie- och vuxenutbildningsfrågor m.m.*

Regeringens proposition 08/09: 199 *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*

Richardson, Gunnar (1983). *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*. Stockholm: Liber/Allmänna förl.

Richardson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. 6., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

Riksdagens protokoll 2004/05:17 , onsdagen den 20 oktober 2004.

Skott, Pia (2009). *Läroplan i rörelse: det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2009

SFS1985:1100 *Skollag*.

SOU 2002:120 *Åtta vägar till kunskap – En ny struktur för gymnasieskolan: Slutbetänkande/av Gymnasiekommittén 2000*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer

SOU 2008:27 *Gymnasieutredningen (2008). Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola: betänkande*. Stockholm: Fritze

Svensson, Lennart G. (1993). *Kommunalt uppföljningsansvar: en samhälls- och organisationsstudie av villkoren för ungdomars karriärer*. Göteborgs universitet: Sociologiska institutionen

Ub9: 2003/2004. Motion till riksdagen av Sten Tolgfors m.fl. (m). Med anledning av prop. 2003/2004:140 *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av Gymnasieskolan*. Stockholm: Riksdagen

Ub10:2003/04. Motion till riksdagen av Torsten Lindström m.fl. (kd). Med anledning av prop. 2003/2004:140 *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av Gymnasieskolan*. Stockholm: Riksdagen

Ub11:2003/04. Motion till riksdagen av Sofia Larsen m.fl. (c) Med anledning av prop. 2003/2004:140 *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av Gymnasieskolan*. Stockholm: Riksdagen

Ub12: 2003/04.Motion till riksdagen av Ulf Nilsson m.fl. (fp). Med anledning av prop. 2003/2004:140 *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av Gymnasieskolan*. Stockholm: Riksdagen

Ub276: 2003/04 Motion till riksdagen av Bo Lundgren m.fl. (m). *Utbildning för varje elev*. Stockholm: Riksdagen

Ub391: 2003/04 Motion till riksdagen av Håkan Larsson m.fl. (c). *Allmän utbildning*. Stockholm: Riksdagen

Ub498: 2003/04Motion till riksdagen av Alf Svensson m.fl. (kd). *En gymnasieskola för framtiden*. Stockholm: Riksdagen

Ub367: 2003/04Motion till riksdagen av Lars Leijonborg m.fl. (fp). *God yrkesutbildning eller grund för vidare studier – en gymnasieskola med kvalitet*. Stockholm: Riksdagen

Young, Michael Dunlop (1960). *Intelligensen som överklass. Meritokratins utveckling 1870-2033*. Stockholm: Rabén & Sjögren

Riktade utbildningssatsningar för etniska minoriteter: motiv och kategoriseringsproblem

Inledning

Undervisningssatsningar som är riktade mot särskilda grupper kräver vissa nödvändiga förutsättningar. För det första måste det finnas ett, eller flera skäl till att rikta undervisningssatsningar mot särskilda grupper. För det andra måste man kunna definiera och beskriva den grupps egenskaper som skiljer sig, eller rent av avviker, från mängden. För det tredje måste man finna, eller tro sig finna, en tillförlitlig metod för att identifiera den grupp som uppfyller den definition eller beskrivning som först angivits.

Flera olika grupper har historiskt avskiljts från den vanliga undervisningen för att undervisas under särskilda former. Skälen och problemen med att uppfylla samtliga förutsättningar, som schematiskt angavs ovan, har dock varierat beroende på vilken grupp som man talat om. Gemensamt har dock varit själva tanken att upprätta en undervisningsmiljö som har varit anpassad efter avvikelsernas art, såsom den beskrivits; undervisningsinnehållet och pedagogiken har därför anpassas efter målgruppen på ett sätt där man tänkt sig ett logiskt samband mellan gruppens avvikelser och vad som har lärts ut och på vilket sätt. Principen för en sådan tanke är inte märkvärdigare än att exempelvis döva undervisas under former där hörseln av mindre betydelse för att tillgodogöra sig undervisningsinnehållet, än i annan undervisning.

Det andra och tredje kriteriet har knappast varit problematiskt att uppfylla när det har gällt undervisning av t.ex. döva och blindas – åtminstone inte rent intuitivt. Svårare har det exempelvis visat sig vara, att med en tillförlitlig metod skilja ut den grupp elever som, med olika namn, klassificerats som svagpresterande. Även det första villkoret, att motivera varför svagpresterande bör avskiljas från den ordinarie undervisningen, har historiskt varit omdiskuterat.

En grupp elever där samtliga förutsättningar för riktade undervisningssatsningar har varit problematiska och omdiskuterade har varit utbildning av inhemska etniska minoriteter. Dessa grupper har även i liten grad uppmärksamats i utbildningshistorisk forskning. Denna text skall visa några empiriska exempel på hur riktade, och särskiljande utbildningssatsningar har diskuterats och genomförts i undervisning av samer, tattare och zigenare i Sverige under 1900-talets första hälft.¹ Syftet är att pröva en tanke att motiven för riktade utbildningssatsningar efterhand påverkar metoden för urval, vilka man väljer ut och definitionen av den etniska grupp som man vill gynna. Detta tema är en del av mitt avhandlingsprojekt.

¹ 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 zigeniska 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. Se även 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 *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*, att amerikanska utbildningsreformer från 1800-talets slut fram till idag har innehållit en teori om att genom utbildning skapa rationella, upplysta medborgare (Cosmopolitanism).² 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.³ 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 tillhandahålls metoder för att urskilja befolkningsgrupper som innebar en fara för samhället och därefter utarbetades särskilda utbildningsprogram och utbildningsmiljöer för att undervisa dessa grupper.

För svenskt vidkommande förefaller det finnas en överensstämmelse med de amerikanska utbildningsreformerna, om man får tro forskningslitteraturen. 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.⁴ 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.⁵

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 Västereuropeiska länder, USA och Kanada.⁶ 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.⁷ Även 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.⁸ Motsvarande problemområde fanns i de nordiska länderna och rörde här bland andra samer, tattare, zigenare och tornedalingar.⁹ Gemensamt för problembeskrivningen i samtliga länder var att de inhemska minoritetsgrupperna förbands med ett hot som måste neutraliseras.

² Thomas S Popkewitz, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*, New York 2008, s. 7-10.

³ Ibid., s. 11

⁴ 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.

⁵ Begreppet progressivism har många betydelser. Här åsyftas utbildningsreformer som klart betonar utbildnings nytta i förhållande till samhällets utveckling.

⁶ Popkewitz, 2008.

⁷ 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.

⁸ Michael Olneck "Americanization and the Education of Immigrants, 1900-1925: An Analysis of Symbolic Action" i *American Journal of Education*, vol. 97, No 4, s. 398-423, särsk. S. 407-410.

⁹ Noterbart är att särskild undervisning av zigenare har funnits i andra europeiska länder.

Alla 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.¹⁰ 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. I mitt avhandlingsprojekt kommer statens utbildningspolitisk mot inhemska minoriteter tolkas som en strävan att upprätta *den säkra zonen* för minoritets elever. 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 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.¹¹

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 zigeniska 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.¹² En zon, säker från dessa faror upprättades med hjälp av nya utbildningsinstitutioner.

Genom upprättandet av utbildningsinstitutioner för minoritets elever 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.

¹⁰ Popkewitz, 2008, s. 6, 35-39, 55-57.

¹¹ Adams (1995), s. 35.

¹² Lars Elenius *Både finsk och svensk: modernisering, nationalism och språkförändring i Tornedalen 1850-1939*, Umeå 2001, ex. s. 241.

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.

Kartan och verkligheten: metoder för urval i praktiken

Urvalsprinciper för nomadskolan

En avgörande förutsättning för att skapa en säker utbildningszon 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.¹³

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 framträdande argument var att den samiska befolkningen antogs lämna sitt traditionella levnadssätt, vilket bland annat kunde avhjälpas, menades det, om en särskild skolform inrättades för nomadiserande fjällsamer.¹⁴ 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.¹⁵ 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 1913 års nomadskolstadga hamnat på de lokala

¹³ Riksdagstryck 1913, Kungl. Maj:ts proposition Nr. 97, s. 14-15.

¹⁴ Ibid. s. 10-13.

¹⁵ Ecklesiastikdepartementet, KSA 1916, nr 22; SOU 1923:52.

skolrådets bord.¹⁶ Skoldistrikt 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.¹⁷ Före 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 skolrådets ansvarsområde – med tillhörande utgifter. Ur ekonomiskt 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.¹⁸

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.¹⁹ 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.²⁰

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 skolrådets sätt att göra urval bland den samiska befolkningen till nomadskolan. Fel sorts barn i nomadskolan ansågs äventyra målsättningen att skydda barnen från den omgivande kulturen. Blotta misstanken om slaphänthet i denna fråga var en riskfaktor för den säkra zonen. Från 1916 räknades barn till samer som själva, eller genom anställda, arbetar med skötsel av fjällrenar till kategorin nomadskolelever. Det kunde alltså även röra sig om personer som i övrigt betraktades som bofasta.²¹ I Arjeplogs nomadskoldistrikt kom dock skogssamerna att räknas till de nomadiserande när det gällde skolfrågor.²² Anledningen till detta undantag hade att göra med flera skrivelser från Arjeplogs skolrådsordförande, kyrkohedern 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

¹⁶ SFS 1913: 287 § 44.

¹⁷ Olof Wallin, *Utredning och förslag angående ordnandet av folkskoleväsendet i lappmarksförsamlingar med icke finsktalande befolkning*, 1915, s. i Ecklesiastikdepartementets konselj nr. 23 1919. XX

¹⁸ Ecklesiastikdepartementet, KSA 1916, 23/9 nr. 22, ”De sakkunnigas förslag till ändringar i reglementet för lappmarks ecklesiastikverk”, s. 55-57.

¹⁹ Erik Nordberg, ”Arjeplogs lappskola” i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, nr. 89-90, Stockholm 1955, s. 389-390.

²⁰ Ecklesiastikdepartementet, konseljakt 23/9 1916, nr. 22, yttrande av folkskolinspektören i Norrbottens norra inspektionsområden den 25 juli 1915.

²¹ Ecklesiastikdepartementet, konseljakt 23/9 1916, nr. 22, ”De sakkunnigas förslag till ändringar i reglementet för lappmarks ecklesiastikverk”, s. 71; SFS 1916:463.

²² *Handlingar rörande prästmötet i Luleå 16-18 augusti 1921*, s. 96-97.

nomadskolan.²³ 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, så skulle godtycke och olikartade tillvägagångssätt mellan olika skoldistrikt försvinna. Så förefaller det dock inte vara. 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.²⁴ 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 i procent	14,8	15,2	19,1	20,7	33

Källa: nomadskolinspektörens årsberättelser, åren 1938-1939, 1940-1941, 1942-1943, 1944-1945 och 1945-1946, D IV, rikets nomadskolors arkiv, HSL.

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 boplatser 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 lapplägar ej skulle få gå i samma skola.²⁵

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 gränzonen mellan bofast liv och nomadiserande. Viktigare

²³ Ecklesiastikdepartementet konseljer, 1919 XX

²⁴ 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.

²⁵ Nomadskolinspektörens årsberättelser, åren 1938-1939, D IV, rikets nomadskolors arkiv, HSL.

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.

Kategoriseringsproblematiken av tattare

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, 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 skilt 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.²⁶ Däremot diskuterades det om barn till tattare borde skiljas från sina föräldrar och jämnåriga svenskar för att uppfostras och undervisas vid särskilda uppfostringsanstalter. Av det skälet genomfördes en inventering år 1923 för att kartlägga antalet tattare i Sverige samt utröna om det fanns skäl att ge gruppen särskild undervisning.²⁷

Tattarnas levnadssätt hade uppmärksamats i press, och i riksdagen sedan slutet av 1800-talet.²⁸ 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 ligger en så djupt rotad benägenhet för ett kringströvande liv, att barnen själva kan fara illa om de omhändertogs på särskilda anstalter.²⁹ Man menade att de egenskaper som är påverkade av miljö och uppväxtförhållanden kan förändras genom uppfostran och utbildning, vilket barnen själva egentligen är villiga till. Men att förhindra deras nedärvda lust att vandra kan inte påverkas av uppfostran och därför är tvångsomhändertagande skadligt mot barnens natur.³⁰ Det förordas istället insatser som inriktas på att göra tattarna bofasta och genom lagstiftning förhindra lösdriveri.

Efter första världskriget förändras debatten. Istället för att hjälpa tattare och zigenares barn för deras egen skull, så måste samhället och nationen skyddas från dessa grupper. 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.”³¹ Skyddsåtgärder mot dessa grupper ansågs vara lika berättigade som karantän mot smittkoppor

²⁶ *Betänkande och förslag rörande folkskoleväsendet i de finsktalade delarna av Norrbottens län*, Stockholm 1921; Lars Elenius, *Både finsk och svensk: Modernisering, nationalism och språkförändring i Tornedalen 1850-1939*, Umeå 2001, s. 301.

²⁷ SOU 1923: 2, s. 80-89

²⁸ A.K. motion nr. 70, 1897; 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; A.K. motion nr 234, 1921; A.K. protokoll nr. 17, 1921, s. 133-140; Andra kammarens andra tillfälliga utskott nr. 2, 1921.

²⁹ Kommittébetänkande nr. II 1900. *Betänkande och förslag angående vanartade och i sedligt afseende försummade barns behandling*, sid. 115.

³⁰ Kyrkoherde Kronvalls skrivelse 1911 och häradshövding Kronlunds skrivelse 1917. SOU 1923:2, s. 336.

³¹ A.K. motion nr. 234, 1921. (Osberg); jämför Thesleff, Arthur, ”Zigenare och tattare” i Herman Lundborgs *Rasfrågor i modern belysning: Populär handledning under medverkan av fackmän*, Stockholm 1919, s. 73-83.

och kolera. Barnen borde därför tagas om hand i fostringsanstalt för att bli ”goda människor”; misslyckas detta så skulle de upptas på arbetsinrättningar, ansåg motionären.³²

Mot denna bakgrund gjordes år 1923 den första systematiska undersökningen i syfte att kartlägga tattare och zigenares levnadssätt, och särskilt barnens skolgång. Motivet var att skydda samhället genom att förhindra att barnen blev vanartade.

Pastorsämbeten runt om i Sverige gavs i uppdrag att lämna uppgifter om ”förekomsten av tattare och zigenare samt en del med dem likställda personer, vilkas kringstrykande levnadssätt innebure uppenbara faror och olägenheter för samhällsordningen”.³³ Uppdraget kunde enligt min mening tolkas på fyra olika sätt: a) enbart rapportera in förekomsten av tattare och zigenare; b) inrapportera alla tattare och zigenare och personer som kunde likställas med dem; c) enbart tattare och zigenare som förde ett liv som innebar en fara för samhällsordningen och d) alla personer som innebar en fara för samhällsordningen, oavsett om de var tattare och zigenare eller inte. Den första tolkningen implicerar en klar uppfattning om vem som vara att betrakta som tattare eller zigenare. Vid denna tid, och ej heller senare, fanns en sådan klar uppfattning. Den sista tolkningen implicerar att det var ett på förhand bestämt levnadssätt som avgjorde om man uppfattades som zigenare och tattare eller inte och det var förekomsten av dessa individer som skulle inrapporteras – alltså personer som levde *likt* zigenare. Detta är heller inte särskilt troligt med tanke på att undersökningen riktade sig till bestämda grupper av människor. Kvarstår alltså tolkningarna b och c, vilka båda är troliga. Var och en kan se att denna tolkningsfråga, som pastorsämbetena hade att ta ställning till, var av betydande vikt för undersökningens resultat. Hur pastorsämbetena kom att tolka uppgiften är svårt att veta, men jag vill visa på de uppenbara problem som formuleringen förde med sig. Man kan hålla för troligt att inte en enhetlig tolkning av kommitténs uppgift till pastorsämbetena förelåg, därför är även resultaten osäkra.³⁴

Resultatet av inventeringen kunde inte användas för att göra en riktad utbildningssatsning mot tatternas barn, även om inventeringen redogjorde för 935 barn under 16 år, varav 393 barn hade anmärkningar vad gällde skolgång och uppfostran. Problemet var om det var tattare som var en fara för samhället som hade identifierats, eller om det enbart var individer som var en fara för samhället som hade identifierats.

En ny inventering

I början av 1940 fick Socialdepartementet flera skrivelser som behandlar den så kallade ”tattarplågan”. Socialstyrelsen skrev 1940 i *Sociala meddelanden* att:

Det är allbekant, att tatternas 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 tatterna 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.³⁵

Detta, får man anta, berodde på flera politiska initiativ. Länsstyrelser, barnavårdsnämnder, fattigvårdsstyrelser och kyrkoherdar beklagar sig nämligen i början av 1940-talet över tatternas levnadssätt och kräver att samhället gör någonting för att anpassa tatterna till

³² A.K. motion nr 234, 1921.

³³ Ibid., s. 338.

³⁴ Denna osäkerhet framgår i pastorsämbetenas svar till socialstyrelsen, YK 213, vol.HV. Även flera forskare är osäkra om uppgifterna. Svensson (1993), s. 152, menar polisinventeringarna 1922 bara räknade med 940 tattare, jmf Hazell s. 79.

³⁵ *Sociala meddelanden* 1940, s. 807.

samhället.³⁶ Skrivelserna beskriver hur skolsituationen ser ut för tättarbarnt runt om i landet och kräver att Socialdepartementet utreder och bereder ett förslag till lösning för tättarnas bristande skolgång.³⁷ Socialstyrelsen beskriver i sitt utlåtande över framställningen sin bild av tättarnas levnadssätt och barnens skolsituation.

Såsom exempel kan nämnas, att bestämmelserna om skolplikt för dem ha föga betydelse. I mycket stor utsträckning hålla de sina barn borta från skolan med dess undervisning och fostran. Likaså undandraga de sig i stor omfattning de åtgärder, vilka ankomma på barnavårdsnämnd. Här erbjuda sig mången gång problem, vilka det ej är att förvåna sig över att en barnavårdsnämnd är oförmögen att bemästra. På grund av sin asocialitet skapa de vidare ofta ett verkligt osäkerhetstillstånd för övriga medborgare och utgöra ekonomiskt en tung börda för samhället. I skrämmande omfattning förekomma de i våra fångelser, på tvångsarbetsanstalter, alkoholistanstalter, psykopatanstalter m.fl. dylika institutioner.³⁸

Särskilt uppmärksammar Socialstyrelsens tättarbarnts situation:

Vad särskilt beträffar barnen är det uppenbart, att de helt sakna den uppfostran till ett regelbundet levnadssätt, som man vill hoppas skulle kunna göra dem till nyttiga samhällsmedlemmar, istället vänjas de genom familjernas kringflackande och genom tiggerier och snatterier vid ett lättjefullt liv.³⁹

Socialstyrelsen finner det besvärande att det inom ett ordnat samhälle kan tolereras att vissa grupper kan leva i ”ett slags undantagstillstånd som gynnar uppväxten av parasitära medborgare”.⁴⁰ Det är inte bara besvärande ur den synpunkten att det skapar osäkerhet hos allmänheten, utan även av ”befolkningskvalitativa hänsyn” finner styrelsen anledning att vidta åtgärder från allmänhetens sida.⁴¹ Styrelsen anser att direkta åtgärder, speciellt inriktade mot denna befolkningsgrupp, är att förordas, trots att i ”ett demokratiskt rättssamhälle all särslagstiftning för en viss befolkningsgrupp ingiva betänkligheter, men fråga är om icke dessa betänkligheter måste vika på grund av de nedslående erfarenheter, som gjorts ifråga om andra metoder för problemets lösning”.⁴²

I september 1942 fick Socialstyrelsen i uppdrag av Kungl. Maj:t att genomföra en landsomfattande inventering av tättare och zigenare.⁴³ Uppdraget specificerades inte närmare än så. 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 framför allt av den allmänna pressen, vilket gjorde att undersökningens omfattning borde ta hänsyn till zigenarnas och tättarnas totala livssituation och deras förhållande till samhället.⁴⁴ Styrelsen menar att deras uppdrag avser:

att ge ett begrepp om omfattningen av de sociala spörsmål, som kunna yppa sig beträffande tättare 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 tättarna från övriga invånare avvika livsförsel går tillbaka till en ursprunglig skillnad i ras och kultur eller enbart härleder sig till från sociala och

³⁶ Socialvårdsbyrå, 5E1aa, vol 1 (inkomna skrivelser), 25 september 1942; Socialstyrelsen konseljakt (KSA) 101, 25 september 1942 innehåller en lång redogörelse över remisserna. Dock saknas remiss från Skolöverstyrelsen som finns i SÖ, Folkskoleavdelningen, vol. B1a, 223 8/2 1935 och 220 21/12 1934.

³⁷ Socialvårdsbyrå, 5E1aa, vol 1.

³⁸ Socialvårdsbyrå, 5B1aa (utgående skrivelser)

³⁹ Socialvårdsbyrå, 5B1aa (utgående skrivelser)

⁴⁰ Socialvårdsbyrå, 5B1aa (utgående skrivelser)

⁴¹ Socialvårdsbyrå, 5B1aa (utgående skrivelser). Styrelsen menar att steriliseringslagen bör tillämpas på denna befolkningsgrupp.

⁴² Socialvårdsbyrå, 5B1aa (utgående skrivelser); Socialstyrelsen KSA 101, 25 september 1942.

⁴³ Socialvårdsbyrå, 5E1aa, vol 1.

⁴⁴ *P.M. angående planläggning av undersökning rörande tättare och zigenare*, s. 1, Socialvårdsbyrå FXÖ, vol. 3.

ekonomiska miljöfaktorer, synes det icke heller kunna bestridas, att man har att göra med en speciell befolkningsgrupp.⁴⁵

Hur skulle Socialstyrelsen få fram uppgifter som gav ett samband mellan ”sociala spörsmål” och tattare i egenskap av en särskild befolkningsgrupp? Frågan ter sig särskilt svår eftersom det inte fanns någon definition vem som var tattare. Styrelsen fäster till en början förhoppningar till att definitionsfrågan skall kunna lösas av en antropologisk undersökning under ledning av Gunnar Dahlberg, chef för Rasbiologiska institutet. Delvis oberoende av antropologiska undersökningen prövade styrelsen andra vägar. Man menade att det bland tatarbefolkningen fanns en uppfattning om dess särart, som kunde bli användbar. Andra vägar att pröva var att förlita sig på landsortsbefolkningens ”hävduunn[a] uppfattning om dylika familjs främlingskap för bygden”, och att ”vid betsämmandet av vilka personer, som äro att betrakta som tattare, förlita sig på bygdetraditionen”.⁴⁶

Hur skulle Socialstyrelsen kunna samla in uppgifter från lokalbefolkningen i de områden som tattarna förväntades uppehålla sig vid? Ett problem var att tattaren per definition förde ett rörligt liv och inte förväntades stanna vid samma ort under en längre tid. Styrelsens inventering var tänkt att fungera som en trestegsraket. I ett första skede skulle polisen införskaffa mantalsuppgifter och folkbokföring angående tattare i olika kommuner. Därefter skulle polisen vända sig till ”med ortstraditionen förtrogna personer”, så kallade sagesmän, som skulle fastställa vilka personer som var att räkna som tattare inom bygden. Då denna källa i främsta rummet var att räkna med för landbygdens del, skulle sedan en förteckning göras över vilka tattare som bott i bygden tidigare, men som flyttat därifrån. Med hjälp av denna förteckning kunde tatarfamiljer som flyttat in till städer identifieras.⁴⁷

Hur inventeringen skulle låta sig göras var inte enbart en intern fråga inom Socialstyrelsen. Jag skall nedan återge innehållet i ett pm och som behandlar avgränsningsproblemet och vilka åtgärder mot tattare som föreföll lämpliga.

Nils Holmberg, filosofie doktor i historia och arkivarie vid landsarkivet i Göteborg, uttrycker i ett pm till Socialstyrelsens byråchef Ali Berggren sina betänkligheter i fråga om inventeringen och avgränsningsproblematiken:

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.⁴⁸

Holmberg menar att det som i allmänna medvetandet konstituerar tattare är dels att tattarna är en särskild befolkningsgrupp, dels att deras livsföring präglas av asocialitet. En sådan definition är orimlig att lägga i händerna på uppgiftslämnarna, eftersom man då får fram personer som varit ”bärare av en viss kultur eller på ett mindre lämpligt sätt skiljt sig från den övriga befolkningen”.⁴⁹ Risken, menar Holmberg, är att inventeringen kommer att bestå av personer som anses vara oordentligt folk, som råkat bli bofasta i en socken. Dessutom kan

⁴⁵ P.M. angående planläggning av undersökning rörande tattare och zigenare, s. 4, Socialvårdsbyrån FXÖ, vol. 3

⁴⁶ P.M. angående planläggning av undersökning rörande tattare och zigenare, s. 4, Socialvårdsbyrån FXÖ, vol. 3

⁴⁷ P.M. angående planläggning av undersökning rörande tattare och zigenare, s. 5, Socialvårdsbyrån FXÖ, vol. 3

⁴⁸ Anteckningar rörande tatarfrågan, 22 maj 1945, Socialstyrelsen, byrå 5, Tatarundersökningen 1943, H10, vol.1-5.

⁴⁹ Ibid., Socialstyrelsen, byrå 5, Tatarundersökningen 1943, H10, vol.1-5.

förfaringssättet medföra dubbelbokföring av rörliga tattare på landsbygden. Samtidigt kommer tattare i städer att ”glida ur nätet”. Holmberg konstaterar därför:

Någon som helst grundval för att bedöma omfattningen av tatarproblemet får man sålunda icke och följaktligen [sic] 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 tatarfrågan är ett miljö- eller ett ärftlighetsproblem eller en kombination av båda.⁵⁰

Holmberg ställer två förslag som alternativa förfaringssätt. Det första är att genomföra en provinventering för att kunna konstruera en hållbar definition. Det andra förslaget är att genomföra en så kallad monografisk undersökning. Den skulle innehålla några kända tattersläkter som genealogiskt skall undersökas ur vissa bestämda synpunkter, såsom brottslighet, hälsotillstånd, ärftliga sjukdomar, begåvningsgrad, fruktsamhet, asocialitet, yrke och utbildning.⁵¹ En sådan undersökning skulle ge svar om tatternas mentalitet var miljöbetingad eller ärftlig. Vore den miljöbetingad borde åtgärderna inriktas på att förbättra villkoren för tatarungdomen, är däremot ”tattarna [...] en ras framskapad genom en misslyckad selektion, blir frågan ärftlighetsmedicinsk”.⁵² Holmberg avslutar sin PM med frågeställningen: ”Äro tattarna patrask? Är patrasket tattare?”.

Inventeringen genomförs

I det inventeringsformulär som skickas ut till landets polisdistrikt ber man uppgiftslämnarna beskriva tatternas levnadssätt, om vederbörande talade tatterspråk och varför vederbörande ansågs vara av tattersläkt. På den sista frågan fanns fyra svarsalternativ: a) Enligt en i orten sedan länge hävdvunnen uppfattning?, b) På grund av från den övriga befolkningen avvikande utseende eller rasdrag?, c) På grund av familjemedlemmarnas levnadssätt? och d) Av andra skäl och i så fall vilka? I följbrevet, som gav instruktioner till inventeringens genomförande, påpekar socialstyrelsen att i första hand skall de personer som är upptagna i församlingsboken som tattare redovisas. Därefter skall personer som inte står i församlingsboken men som enligt en eller flera trovärdiga utsagor är av tatarbörd tas med. Styrelsen understryker att ”inventeringen kommer omfatta samtliga tattare och icke endast begränsas till asociala element”.⁵³

Styrelsens resultat presenteras i *Sociala Meddelanden* 1945, där slutsatsen är:

man borde till övervägande upptaga de åtgärder, som kunna ifrågakomma för att upphäva denna befolkningsgrupps bristande anpassning i samhället. [...] [U]tredningen bestyrker, att ett starkt behov av dylika överväganden föreligger. Visserligen kan det anses ådagalagt, att man icke kan tänka sig åtgärder, avseende tattarna såsom en antropologiskt avskild befolkningsgrupp, men å andra sidan ger utredningen starka skäl för att denna ur sociala m. fl. synpunkter särpräglade grupp göres till föremål för åtgärder inom den allmänna lagstiftningens ram. Innan man kan skrida till positiva åtgärder, tarvas emellertid ytterligare, mera på djupet gående undersökningar, som äro ägnade att kasta ljus över den säregna tatarfrågans verkliga innebörd.⁵⁴

Några vidare undersökningar och särskilda åtgärder gentemot tatarbarnens skolgång, eller för den delen tatarbefolkningen i stort, blir aldrig mer belysta. Tatarfrågan försvinner från

⁵⁰ Ibid., Socialstyrelsen, byrå 5, Tatarundersökningen 1943, H10, vol.1-5.

⁵¹ Holmbergs förslag till monografisk undersökning fick inte genomslag i tatarinventeringen 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 tatternas identitet konstrueras genom ett levnadssätt som stod i strid med gängse normer.

⁵² PM. *Angående undersökningen i fråga om tattare i landet*, 2 februari 1943, Socialstyrelsen, byrå 5, Tatarundersökningen 1943, H10, vol.1-5.

⁵³ *Uppgifter till inventering av tattare*, Socialstyrelsen, byrå 5, Tatarundersökningen 1943, H10, vol.1-5.

⁵⁴ *Sociala Meddelanden*, 1945 nr. 5, s. 392.

Socialstyrelsens ärenden som en enskild fråga. Inte heller ges några skäl till att inga vidare åtgärder eller undersökningar görs. Antagligen kan förklaringen hänskjutas till flera omständigheter. Den ena rör avgränsningsproblemet. Sedan undersökningen 1923 hade tatarbefolkningen ökat ungefär fem gånger. Denna stora ökning kan knappast förklaras demografiskt, särskilt inte med tanke på befolkningsökningstakten i landet i stort. Något avsevärt tillskott från invandrande tattare var knappast heller att räkna med efter att landets gränser stängdes 1914.⁵⁵ När detta konstateras återstår enbart att söka förklaringen i själva inventeringarna. Inventeringen år 1943 konstaterar att 1923 års undersökning var ”summerisk” och i någon mening slarvig, medan den förevarande undersökningen varit fullständig. Styrelsen kan dock tänka sig att ”begreppet tattare i de folktraditioner, varpå föreliggande uppgifter huvudsakligen grunda sig, kan ha utvidgats under senare tid att omfatta personer, som genom sitt levnadssätt kommit i mer eller mindre nära beröring med tattarmiljön eller kanske endast förete vissa likheter med tattare”.⁵⁶ Styrelsen menar alltså att det är tänkbart att patrasket räknats till tattarna, för att tala med Nils Holmberg. Likväl anser styrelsen att det existerar en grupp som kan bestämmas och definieras som tattare. Emellertid var undersökningen år 1923 likalydande med den förklaring som styrelsen ger. Uppdraget år 1923 var att rapportera tattare och zigenare och ”med dem likställda personer”. I båda undersökningarna fanns alltså ett tolkningsutrymme, vilket troligen användas mer frikostigt i den senare undersökningen.

Tidigare forskning har uppmärksammat den kraftiga ökningen av antalet tattare mellan undersökningarna. Flera hävdar att det skedde en ”tattarisering” av socialt lägre stående samhällsmedlemmar, där stigmatiserade grupper som på grund av levnadssätt, utseende och kriminell belastning stämplades som tattare.⁵⁷ Denna stämpling, menar man, tycks ha varit särskilt stark under 1920- och 1930-talen, vilket förklarar den stora ökningen av antalet tattare mellan inventeringarna 1923 och 1944. Denna förståelse av ökningen av antalet tattare finns det anledning att ifrågasätta. På grundval av att nästan ingen ökning verkar ske mellan 1935 års Tattarundersökning i Skåne och 1943 års undersökning, som redogjorts ovan, måste antas att stämplingen i så fall var starkast fram till 1935 för att sedan helt avta.

Men det finns ett annat problem och det är att inventeringarna inte nödvändigtvis syftar på samma grupp människor. Instruktionen till 1923 års undersökning lyder: ”förekomsten av tattare och zigenare samt en del med dem likställda personer, vilkas kringstrykande levnadssätt innebure uppenbara faror och olägenheter för samhällsordningen”.⁵⁸ Vad som särskilt betonas som karaktäriserar en tattare och zigenare är deras levnadssätt. Inventeringen 1943 definierar inte tattare enbart på grund av deras levnadssätt, utan även sådana som av hävd sedan länge betraktats som tattare skall medräknas. Dessutom de som på grund av visst utseende eller vissa rasegenskaper ansågs vara tattare. Att definitionen 1943 var vidare innebär inte att myndigheterna uppfattade fler personer som tattare, utan att 1923 års inventering enbart medräknade vissa tattare.

Inventeringen visade även att avgränsningsproblemen snarare ökade än minskade i och med undersökningen. Den för undersökningen föregripande uppfattningen var att tattaren var skild från den svenska befolkningen, att tattaren hade ett rörligt levnadssätt, att han talade ett särskilt språk och att han var asocial. Samtliga föreställningar visade sig svåra att belägga. Den antropologiska undersökningen som Rasbiologiska Institutet lät göra kunde inte ge tattarna några bestämda rasegenskaper. Endast 16 % av tattarna ”förde ett kringflackande liv”,

⁵⁵ Se Svanberg och Tydén (1992), s. 254, 274-287.

⁵⁶ *Sociala Meddelanden*, 1945 nr. 5, s. 381.

⁵⁷ Svensson (1993), s XX; Svensson, Birgitta, ”Kriminella, tattare och tatuerade: betydelsen av social kategorisering för kulturell identitetsformering”, i *Historisk tidskrift* 1998:4 s. 532-546; Svanberg & Runholm (1988), s. 417.

⁵⁸ SOU 1923:2, s. 338.

endast 7 % talade tattarspråket. Däremot redovisades omkring 1000 personer som icke skötsamma. Detta resultat torde tyda på att tattarna i stor utsträckning bestämdes med avseende på deras skötsamhet.

Sammanfattning

Jag har i detta pm berört några avgränsningsproblem som riktade utbildningssatsningar för etniska minoriteter inbegrep under 1900-talets första hälft. Avgränsningsproblemen hörde ihop med problemet att definiera den etniska kategori som utbildningen skulle vara riktad till. När det gällde de nomadiserande fjällsamernas undervisning så skapades en utbildningsorganisation som var särskilt anpassad efter deras levnadsförhållanden. 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 utbildningszon 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.

Riktade utbildningssatsningar för etniska minoriteter: motiv och kategoriseringsproblem

Inledning

Undervisningssatsningar som är riktade mot särskilda grupper kräver vissa nödvändiga förutsättningar. För det första måste det finnas ett, eller flera skäl till att rikta undervisningssatsningar mot särskilda grupper. För det andra måste man kunna definiera och beskriva den grupps egenskaper som skiljer sig, eller rent av avviker, från mängden. För det tredje måste man finna, eller tro sig finna, en tillförlitlig metod för att identifiera den grupp som uppfyller den definition eller beskrivning som först angivits.

Flera olika grupper har historiskt avskiljts från den vanliga undervisningen för att undervisas under särskilda former. Skälen och problemen med att uppfylla samtliga förutsättningar, som schematiskt angavs ovan, har dock varierat beroende på vilken grupp som man talat om. Gemensamt har dock varit själva tanken att upprätta en undervisningsmiljö som har varit anpassad efter avvikelsernas art, såsom den beskrivits; undervisningsinnehållet och pedagogiken har därför anpassas efter målgruppen på ett sätt där man tänkt sig ett logiskt samband mellan gruppens avvikelser och vad som har lärts ut och på vilket sätt. Principen för en sådan tanke är inte märkvärdigare än att exempelvis döva undervisas under former där hörseln av mindre betydelse för att tillgodogöra sig undervisningsinnehållet, än i annan undervisning.

Det andra och tredje kriteriet har knappast varit problematiskt att uppfylla när det har gällt undervisning av t.ex. döva och blindas – åtminstone inte rent intuitivt. Svårare har det exempelvis visat sig vara, att med en tillförlitlig metod skilja ut den grupp elever som, med olika namn, klassificerats som svagpresterande. Även det första villkoret, att motivera varför svagpresterande bör avskiljas från den ordinarie undervisningen, har historiskt varit omdiskuterat.

En grupp elever där samtliga förutsättningar för riktade undervisningssatsningar har varit problematiska och omdiskuterade har varit utbildning av inhemska etniska minoriteter. Dessa grupper har även i liten grad uppmärksamats i utbildningshistorisk forskning. Denna text skall visa några empiriska exempel på hur riktade, och särskiljande utbildningssatsningar har diskuterats och genomförts i undervisning av samer, tattare och zigenare i Sverige under 1900-talets första hälft.¹ Syftet är att pröva en tanke att motiven för riktade utbildningssatsningar efterhand påverkar metoden för urval, vilka man väljer ut och definitionen av den etniska grupp som man vill gynna. Detta tema är en del av mitt avhandlingsprojekt.

¹ 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 zigeniska 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. Se även 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 *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*, att amerikanska utbildningsreformer från 1800-talets slut fram till idag har innehållit en teori om att genom utbildning skapa rationella, upplysta medborgare (Cosmopolitanism).² 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.³ 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 tillhandahålls metoder för att urskilja befolkningsgrupper som innebar en fara för samhället och därefter utarbetades särskilda utbildningsprogram och utbildningsmiljöer för att undervisa dessa grupper.

För svenskt vidkommande förefaller det finnas en överensstämmelse med de amerikanska utbildningsreformerna, om man får tro forskningslitteraturen. 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.⁴ 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.⁵

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 Västereuropeiska länder, USA och Kanada.⁶ 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.⁷ Även 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.⁸ Motsvarande problemområde fanns i de nordiska länderna och rörde här bland andra samer, tattare, zigenare och tornedalingar.⁹ Gemensamt för problembeskrivningen i samtliga länder var att de inhemska minoritetsgrupperna förbands med ett hot som måste neutraliseras.

² Thomas S Popkewitz, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*, New York 2008, s. 7-10.

³ Ibid., s. 11

⁴ 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.

⁵ Begreppet progressivism har många betydelser. Här åsyftas utbildningsreformer som klart betonar utbildnings nytta i förhållande till samhällets utveckling.

⁶ Popkewitz, 2008.

⁷ 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.

⁸ Michael Olneck "Americanization and the Education of Immigrants, 1900-1925: An Analysis of Symbolic Action" i *American Journal of Education*, vol. 97, No 4, s. 398-423, särsk. S. 407-410.

⁹ Noterbart är att särskild undervisning av zigenare har funnits i andra europeiska länder.

Alla 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.¹⁰ 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. I mitt avhandlingsprojekt kommer statens utbildningspolitisk mot inhemska minoriteter tolkas som en strävan att upprätta *den säkra zonen* för minoritets elever. 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 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.¹¹

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 zigeniska 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.¹² En zon, säker från dessa faror upprättades med hjälp av nya utbildningsinstitutioner.

Genom upprättandet av utbildningsinstitutioner för minoritets elever 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.

¹⁰ Popkewitz, 2008, s. 6, 35-39, 55-57.

¹¹ Adams (1995), s. 35.

¹² Lars Elenius *Både finsk och svensk: modernisering, nationalism och språkförändring i Tornedalen 1850-1939*, Umeå 2001, ex. s. 241.

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.

Kartan och verkligheten: metoder för urval i praktiken

Urvalsprinciper för nomadskolan

En avgörande förutsättning för att skapa en säker utbildningszon 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.¹³

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 framträdande argument var att den samiska befolkningen antogs lämna sitt traditionella levnadssätt, vilket bland annat kunde avhjälpas, menades det, om en särskild skolform inrättades för nomadiserande fjällsamer.¹⁴ 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.¹⁵ 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 1913 års nomadskolstadga hamnat på de lokala

¹³ Riksdagstryck 1913, Kungl. Maj:ts proposition Nr. 97, s. 14-15.

¹⁴ Ibid. s. 10-13.

¹⁵ Ecklesiastikdepartementet, KSA 1916, nr 22; SOU 1923:52.

skolrådets bord.¹⁶ Skoldistrikt 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.¹⁷ Före 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 skolrådets ansvarsområde – med tillhörande utgifter. Ur ekonomiskt 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.¹⁸

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.¹⁹ 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.²⁰

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 skolrådets sätt att göra urval bland den samiska befolkningen till nomadskolan. Fel sorts barn i nomadskolan ansågs äventyra målsättningen att 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, arbetar med skötsel av fjällrenar till kategorin nomadskolelever. Det kunde alltså även röra sig om personer som i övrigt betraktades som bofasta.²¹ I Arjeplogs nomadskoldistrikt kom dock skogssamerna att räknas till de nomadiserande när det gällde skolfrågor.²² Anledningen till detta undantag hade att göra med flera skrivelser från Arjeplogs skolrådsordförande, kyrkohedern 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

¹⁶ SFS 1913: 287 § 44.

¹⁷ Olof Wallin, *Utredning och förslag angående ordnandet av folkskoleväsendet i lappmarksförsamlingar med icke finsktalande befolkning*, 1915, s. i Ecklesiastikdepartementets konselj nr. 23 1919. XX

¹⁸ Ecklesiastikdepartementet, KSA 1916, 23/9 nr. 22, ”De sakkunnigas förslag till ändringar i reglementet för lappmarks ecklesiastikverk”, s. 55-57.

¹⁹ Erik Nordberg, ”Arjeplogs lappskola” i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, nr. 89-90, Stockholm 1955, s. 389-390.

²⁰ Ecklesiastikdepartementet, konseljakt 23/9 1916, nr. 22, yttrande av folkskolinspektören i Norrbottens norra inspektionsområden den 25 juli 1915.

²¹ Ecklesiastikdepartementet, konseljakt 23/9 1916, nr. 22, ”De sakkunnigas förslag till ändringar i reglementet för lappmarks ecklesiastikverk”, s. 71; SFS 1916:463.

²² *Handlingar rörande prästmötet i Luleå 16-18 augusti 1921*, s. 96-97.

nomadskolan.²³ 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, så skulle godtycke och olikartade tillvägagångssätt mellan olika skoldistrikt försvinna. Så förefaller det dock inte vara. 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.²⁴ 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 i procent	14,8	15,2	19,1	20,7	33

Källa: nomadskolinspektörens årsberättelser, åren 1938-1939, 1940-1941, 1942-1943, 1944-1945 och 1945-1946, D IV, rikets nomadskolors arkiv, HSL.

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 boplatser 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 lapplägar ej skulle få gå i samma skola.²⁵

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 gränzonen mellan bofast liv och nomadiserande. Viktigare

²³ Ecklesiastikdepartementet konseljer, 1919 XX

²⁴ 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.

²⁵ Nomadskolinspektörens årsberättelser, åren 1938-1939, D IV, rikets nomadskolors arkiv, HSL.

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.

Kategoriseringsproblematiken av tattare

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, 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 skilt 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.²⁶ Däremot diskuterades det om barn till tattare borde skiljas från sina föräldrar och jämnåriga svenskar för att uppfostras och undervisas vid särskilda uppfostringsanstalter. Av det skälet genomfördes en inventering år 1923 för att kartlägga antalet tattare i Sverige samt utröna om det fanns skäl att ge gruppen särskild undervisning.²⁷

Tattarnas levnadssätt hade uppmärksamats i press, och i riksdagen sedan slutet av 1800-talet.²⁸ 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 ligger en så djupt rotad benägenhet för ett kringströvande liv, att barnen själva kan fara illa om de omhändertogs på särskilda anstalter.²⁹ Man menade att de egenskaper som är påverkade av miljö och uppväxtförhållanden kan förändras genom uppfostran och utbildning, vilket barnen själva egentligen är villiga till. Men att förhindra deras nedärvda lust att vandra kan inte påverkas av uppfostran och därför är tvångsomhändertagande skadligt mot barnens natur.³⁰ Det förordas istället insatser som inriktas på att göra tattarna bofasta och genom lagstiftning förhindra lösdriveri.

Efter första världskriget förändras debatten. Istället för att hjälpa tattare och zigenares barn för deras egen skull, så måste samhället och nationen skyddas från dessa grupper. 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.”³¹ Skyddsåtgärder mot dessa grupper ansågs vara lika berättigade som karantän mot smittkoppor

²⁶ *Betänkande och förslag rörande folkskoleväsendet i de finsktalade delarna av Norrbottens län*, Stockholm 1921; Lars Elenius, *Både finsk och svensk: Modernisering, nationalism och språkförändring i Tornedalen 1850-1939*, Umeå 2001, s. 301.

²⁷ SOU 1923: 2, s. 80-89

²⁸ A.K. motion nr. 70, 1897; 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; A.K. motion nr 234, 1921; A.K. protokoll nr. 17, 1921, s. 133-140; Andra kammarens andra tillfälliga utskott nr. 2, 1921.

²⁹ Kommittébetänkande nr. II 1900. *Betänkande och förslag angående vanartade och i sedligt afseende försummade barns behandling*, sid. 115.

³⁰ Kyrkoherde Kronvalls skrivelse 1911 och häradshövding Kronlunds skrivelse 1917. SOU 1923:2, s. 336.

³¹ A.K. motion nr. 234, 1921. (Osberg); jämför Thesleff, Arthur, ”Zigenare och tattare” i Herman Lundborgs *Rasfrågor i modern belysning: Populär handledning under medverkan av fackmän*, Stockholm 1919, s. 73-83.

och kolera. Barnen borde därför tagas om hand i fostringsanstalt för att bli ”goda människor”; misslyckas detta så skulle de upptas på arbetsinrättningar, ansåg motionären.³²

Mot denna bakgrund gjordes år 1923 den första systematiska undersökningen i syfte att kartlägga tattare och zigenares levnadssätt, och särskilt barnens skolgång. Motivet var att skydda samhället genom att förhindra att barnen blev vanartade.

Pastorsämbeten runt om i Sverige gavs i uppdrag att lämna uppgifter om ”förekomsten av tattare och zigenare samt en del med dem likställda personer, vilkas kringstrykande levnadssätt innebure uppenbara faror och olägenheter för samhällsordningen”.³³ Uppdraget kunde enligt min mening tolkas på fyra olika sätt: a) enbart rapportera in förekomsten av tattare och zigenare; b) inrapportera alla tattare och zigenare och personer som kunde likställas med dem; c) enbart tattare och zigenare som förde ett liv som innebar en fara för samhällsordningen och d) alla personer som innebar en fara för samhällsordningen, oavsett om de var tattare och zigenare eller inte. Den första tolkningen implicerar en klar uppfattning om vem som vara att betrakta som tattare eller zigenare. Vid denna tid, och ej heller senare, fanns en sådan klar uppfattning. Den sista tolkningen implicerar att det var ett på förhand bestämt levnadssätt som avgjorde om man uppfattades som zigenare och tattare eller inte och det var förekomsten av dessa individer som skulle inrapporteras – alltså personer som levde *likt* zigenare. Detta är heller inte särskilt troligt med tanke på att undersökningen riktade sig till bestämda grupper av människor. Kvarstår alltså tolkningarna b och c, vilka båda är troliga. Var och en kan se att denna tolkningsfråga, som pastorsämbetena hade att ta ställning till, var av betydande vikt för undersökningens resultat. Hur pastorsämbetena kom att tolka uppgiften är svårt att veta, men jag vill visa på de uppenbara problem som formuleringen förde med sig. Man kan hålla för troligt att inte en enhetlig tolkning av kommitténs uppgift till pastorsämbetena förelåg, därför är även resultaten osäkra.³⁴

Resultatet av inventeringen kunde inte användas för att göra en riktad utbildningssatsning mot tatternas barn, även om inventeringen redogjorde för 935 barn under 16 år, varav 393 barn hade anmärkningar vad gällde skolgång och uppfostran. Problemet var om det var tattare som var en fara för samhället som hade identifierats, eller om det enbart var individer som var en fara för samhället som hade identifierats.

En ny inventering

I början av 1940 fick Socialdepartementet flera skrivelser som behandlar den så kallade ”tattarplågan”. Socialstyrelsen skrev 1940 i *Sociala meddelanden* att:

Det är allbekant, att tatternas 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 tatterna 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.³⁵

Detta, får man anta, berodde på flera politiska initiativ. Länsstyrelser, barnavårdsnämnder, fattigvårdsstyrelser och kyrkoherdar beklagar sig nämligen i början av 1940-talet över tatternas levnadssätt och kräver att samhället gör någonting för att anpassa tatterna till

³² A.K. motion nr 234, 1921.

³³ Ibid., s. 338.

³⁴ Denna osäkerhet framgår i pastorsämbetenas svar till socialstyrelsen, YK 213, vol.HV. Även flera forskare är osäkra om uppgifterna. Svensson (1993), s. 152, menar polisinventeringarna 1922 bara räknade med 940 tattare, jmf Hazell s. 79.

³⁵ *Sociala meddelanden* 1940, s. 807.

samhället.³⁶ Skrivelserna beskriver hur skolsituationen ser ut för tättarbarn runt om i landet och kräver att Socialdepartementet utreder och bereder ett förslag till lösning för tättarnas bristande skolgång.³⁷ Socialstyrelsen beskriver i sitt utlåtande över framställningen sin bild av tättarnas levnadssätt och barnens skolsituation.

Såsom exempel kan nämnas, att bestämmelserna om skolplikt för dem ha föga betydelse. I mycket stor utsträckning hålla de sina barn borta från skolan med dess undervisning och fostran. Likaså undandraga de sig i stor omfattning de åtgärder, vilka ankomma på barnavårdsnämnd. Här erbjuda sig mången gång problem, vilka det ej är att förvåna sig över att en barnavårdsnämnd är oförmögen att bemästra. På grund av sin asocialitet skapa de vidare ofta ett verkligt osäkerhetstillstånd för övriga medborgare och utgöra ekonomiskt en tung börda för samhället. I skrämmande omfattning förekomma de i våra fängelser, på tvångsarbetsanstalter, alkoholistanstalter, psykopatanstalter m.fl. dylika institutioner.³⁸

Särskilt uppmärksammar Socialstyrelsens tättarbarns situation:

Vad särskilt beträffar barnen är det uppenbart, att de helt sakna den uppfostran till ett regelbundet levnadssätt, som man vill hoppas skulle kunna göra dem till nyttiga samhällsmedlemmar, istället vänjas de genom familjernas kringflackande och genom tiggerier och snatterier vid ett lättjefullt liv.³⁹

Socialstyrelsen finner det besvärande att det inom ett ordnat samhälle kan tolereras att vissa grupper kan leva i "ett slags undantagstillstånd som gynnar uppväxten av parasitära medborgare".⁴⁰ Det är inte bara besvärande ur den synpunkten att det skapar osäkerhet hos allmänheten, utan även av "befolkningskvalitativa hänsyn" finner styrelsen anledning att vidta åtgärder från allmänhetens sida.⁴¹ Styrelsen anser att direkta åtgärder, speciellt inriktade mot denna befolkningsgrupp, är att förordas, trots att i "ett demokratiskt rättssamhälle all särslagstiftning för en viss befolkningsgrupp ingiva betänkligheter, men fråga är om icke dessa betänkligheter måste vika på grund av de nedslående erfarenheter, som gjorts ifråga om andra metoder för problemets lösning".⁴²

I september 1942 fick Socialstyrelsen i uppdrag av Kungl. Maj:t att genomföra en landsomfattande inventering av tättare och zigenare.⁴³ Uppdraget specificerades inte närmare än så. 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 framför allt av den allmänna pressen, vilket gjorde att undersökningens omfattning borde ta hänsyn till zigenarnas och tättarnas totala livssituation och deras förhållande till samhället.⁴⁴ Styrelsen menar att deras uppdrag avser:

att ge ett begrepp om omfattningen av de sociala frågor, som kunna yppa sig beträffande tättare 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 tättarna från övriga invånare avvika livsförsel går tillbaka till en ursprunglig skillnad i ras och kultur eller enbart härleder sig till från sociala och

³⁶ Socialvårdsbyrå, 5E1aa, vol 1 (inkomna skrivelser), 25 september 1942; Socialstyrelsen konseljakt (KSA) 101, 25 september 1942 innehåller en lång redogörelse över remisserna. Dock saknas remiss från Skolöverstyrelsen som finns i SÖ, Folkskoleavdelningen, vol. B1a, 223 8/2 1935 och 220 21/12 1934.

³⁷ Socialvårdsbyrå, 5E1aa, vol 1.

³⁸ Socialvårdsbyrå, 5B1aa (utgående skrivelser)

³⁹ Socialvårdsbyrå, 5B1aa (utgående skrivelser)

⁴⁰ Socialvårdsbyrå, 5B1aa (utgående skrivelser)

⁴¹ Socialvårdsbyrå, 5B1aa (utgående skrivelser). Styrelsen menar att steriliseringslagen bör tillämpas på denna befolkningsgrupp.

⁴² Socialvårdsbyrå, 5B1aa (utgående skrivelser); Socialstyrelsen KSA 101, 25 september 1942.

⁴³ Socialvårdsbyrå, 5E1aa, vol 1.

⁴⁴ *P.M. angående planläggning av undersökning rörande tättare och zigenare*, s. 1, Socialvårdsbyrå FXÖ, vol. 3.

ekonomiska miljöfaktorer, synes det icke heller kunna bestridas, att man har att göra med en speciell befolkningsgrupp.⁴⁵

Hur skulle Socialstyrelsen få fram uppgifter som gav ett samband mellan ”sociala spörsmål” och tattare i egenskap av en särskild befolkningsgrupp? Frågan ter sig särskilt svår eftersom det inte fanns någon definition vem som var tattare. Styrelsen fäster till en början förhoppningar till att definitionsfrågan skall kunna lösas av en antropologisk undersökning under ledning av Gunnar Dahlberg, chef för Rasbiologiska institutet. Delvis oberoende av antropologiska undersökningen prövade styrelsen andra vägar. Man menade att det bland tatarbefolkningen fanns en uppfattning om dess särart, som kunde bli användbar. Andra vägar att pröva var att förlita sig på landsortsbefolkningens ”hävdvunn[a] uppfattning om dylika familjers främlingskap för bygden”, och att ”vid betsämmandet av vilka personer, som äro att betrakta som tattare, förlita sig på bygdetraditionen”.⁴⁶

Hur skulle Socialstyrelsen kunna samla in uppgifter från lokalbefolkningen i de områden som tattarna förväntades uppehålla sig vid? Ett problem var att tattaren per definition förde ett rörligt liv och inte förväntades stanna vid samma ort under en längre tid. Styrelsens inventering var tänkt att fungera som en trestegsraket. I ett första skede skulle polisen införskaffa mantalsuppgifter och folkbokföring angående tattare i olika kommuner. Därefter skulle polisen vända sig till ”med ortstraditionen förtrogna personer”, så kallade sagesmän, som skulle fastställa vilka personer som var att räkna som tattare inom bygden. Då denna källa i främsta rummet var att räkna med för landbygdens del, skulle sedan en förteckning göras över vilka tattare som bott i bygden tidigare, men som flyttat därifrån. Med hjälp av denna förteckning kunde tatarfamiljer som flyttat in till städer identifieras.⁴⁷

Hur inventeringen skulle låta sig göras var inte enbart en intern fråga inom Socialstyrelsen. Jag skall nedan återge innehållet i ett pm och som behandlar avgränsningsproblemet och vilka åtgärder mot tattare som föreföll lämpliga.

Nils Holmberg, filosofie doktor i historia och arkivarie vid landsarkivet i Göteborg, uttrycker i ett pm till Socialstyrelsens byråchef Ali Berggren sina betänkligheter i fråga om inventeringen och avgränsningsproblematiken:

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.⁴⁸

Holmberg menar att det som i allmänna medvetandet konstituerar tattare är dels att tattarna är en särskild befolkningsgrupp, dels att deras livsföring präglas av asocialitet. En sådan definition är orimlig att lägga i händerna på uppgiftslämnarna, eftersom man då får fram personer som varit ”bärare av en viss kultur eller på ett mindre lämpligt sätt skiljt sig från den övriga befolkningen”.⁴⁹ Risken, menar Holmberg, är att inventeringen kommer att bestå av personer som anses vara oordentligt folk, som råkat bli bofasta i en socken. Dessutom kan

⁴⁵ P.M. angående planläggning av undersökning rörande tattare och zigenare, s. 4, Socialvårdsbyrån FXÖ, vol. 3

⁴⁶ P.M. angående planläggning av undersökning rörande tattare och zigenare, s. 4, Socialvårdsbyrån FXÖ, vol. 3

⁴⁷ P.M. angående planläggning av undersökning rörande tattare och zigenare, s. 5, Socialvårdsbyrån FXÖ, vol. 3

⁴⁸ Anteckningar rörande tatarfrågan, 22 maj 1945, Socialstyrelsen, byrå 5, Tattarundersökningen 1943, H10, vol.1-5.

⁴⁹ Ibid., Socialstyrelsen, byrå 5, Tattarundersökningen 1943, H10, vol.1-5.

förfaringssättet medföra dubbelbokföring av rörliga tattare på landsbygden. Samtidigt kommer tattare i städer att ”glida ur nätet”. Holmberg konstaterar därför:

Någon som helst grundval för att bedöma omfattningen av tatarproblemet får man sålunda icke och följaktligen [sic] 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 tatarfrågan är ett miljö- eller ett ärftlighetsproblem eller en kombination av båda.⁵⁰

Holmberg ställer två förslag som alternativa förfaringssätt. Det första är att genomföra en provinventering för att kunna konstruera en hållbar definition. Det andra förslaget är att genomföra en så kallad monografisk undersökning. Den skulle innehålla några kända tattersläkter som genealogiskt skall undersökas ur vissa bestämda synpunkter, såsom brottslighet, hälsotillstånd, ärftliga sjukdomar, begåvningsgrad, fruktsamhet, asocialitet, yrke och utbildning.⁵¹ En sådan undersökning skulle ge svar om tatternas mentalitet var miljöbetingad eller ärftlig. Vore den miljöbetingad borde åtgärderna inriktas på att förbättra villkoren för tatarungdomen, är däremot ”tattarna [...] en ras framskapad genom en misslyckad selektion, blir frågan ärftlighetsmedicinsk”.⁵² Holmberg avslutar sin PM med frågeställningen: ”Äro tattarna patrask? Är patrasket tattare?”.

Inventeringen genomförs

I det inventeringsformulär som skickas ut till landets polisdistrikt ber man uppgiftslämnarna beskriva tatternas levnadssätt, om vederbörande talade tatterspråk och varför vederbörande ansågs vara av tattersläkt. På den sista frågan fanns fyra svarsalternativ: a) Enligt en i orten sedan länge hävdvunnen uppfattning?, b) På grund av från den övriga befolkningen avvikande utseende eller rasdrag?, c) På grund av familjemedlemmarnas levnadssätt? och d) Av andra skäl och i så fall vilka? I följbrevet, som gav instruktioner till inventeringens genomförande, påpekar socialstyrelsen att i första hand skall de personer som är upptagna i församlingsboken som tattare redovisas. Därefter skall personer som inte står i församlingsboken men som enligt en eller flera trovärdiga utsagor är av tatarbörd tas med. Styrelsen understryker att ”inventeringen kommer omfatta samtliga tattare och icke endast begränsas till asociala element”.⁵³

Styrelsens resultat presenteras i *Sociala Meddelanden* 1945, där slutsatsen är:

man borde till övervägande upptaga de åtgärder, som kunna ifrågakomma för att upphäva denna befolkningsgrupps bristande anpassning i samhället. [...] [U]tredningen bestyrker, att ett starkt behov av dylika överväganden föreligger. Visserligen kan det anses ådagalagt, att man icke kan tänka sig åtgärder, avseende tattarna såsom en antropologiskt avskild befolkningsgrupp, men å andra sidan ger utredningen starka skäl för att denna ur sociala m. fl. synpunkter särpräglade grupp göres till föremål för åtgärder inom den allmänna lagstiftningens ram. Innan man kan skrida till positiva åtgärder, tarvas emellertid ytterligare, mera på djupet gående undersökningar, som äro ägnade att kasta ljus över den säregna tatarfrågans verkliga innebörd.⁵⁴

Några vidare undersökningar och särskilda åtgärder gentemot tatarbarnens skolgång, eller för den delen tatarbefolkningen i stort, blir aldrig mer belysta. Tatarfrågan försvinner från

⁵⁰ Ibid., Socialstyrelsen, byrå 5, Tatarundersökningen 1943, H10, vol.1-5.

⁵¹ Holmbergs förslag till monografisk undersökning fick inte genomslag i tatarinventeringen 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 tatternas identitet konstrueras genom ett levnadssätt som stod i strid med gängse normer.

⁵² PM. *Angående undersökningen i fråga om tattare i landet*, 2 februari 1943, Socialstyrelsen, byrå 5, Tatarundersökningen 1943, H10, vol.1-5.

⁵³ *Uppgifter till inventering av tattare*, Socialstyrelsen, byrå 5, Tatarundersökningen 1943, H10, vol.1-5.

⁵⁴ *Sociala Meddelanden*, 1945 nr. 5, s. 392.

Socialstyrelsens ärenden som en enskild fråga. Inte heller ges några skäl till att inga vidare åtgärder eller undersökningar görs. Antagligen kan förklaringen hänskjutas till flera omständigheter. Den ena rör avgränsningsproblemet. Sedan undersökningen 1923 hade tatarbefolkningen ökat ungefär fem gånger. Denna stora ökning kan knappast förklaras demografiskt, särskilt inte med tanke på befolkningsökningstakten i landet i stort. Något avsevärt tillskott från invandrande tattare var knappast heller att räkna med efter att landets gränser stängdes 1914.⁵⁵ När detta konstateras återstår enbart att söka förklaringen i själva inventeringarna. Inventeringen år 1943 konstaterar att 1923 års undersökning var ”summerisk” och i någon mening slarvig, medan den förevarande undersökningen varit fullständig. Styrelsen kan dock tänka sig att ”begreppet tattare i de folktraditioner, varpå föreliggande uppgifter huvudsakligen grunda sig, kan ha utvidgats under senare tid att omfatta personer, som genom sitt levnadssätt kommit i mer eller mindre nära beröring med tattarmiljön eller kanske endast förete vissa likheter med tattare”.⁵⁶ Styrelsen menar alltså att det är tänkbart att patrascket räknats till tatterna, för att tala med Nils Holmberg. Likväl anser styrelsen att det existerar en grupp som kan bestämmas och definieras som tattare. Emellertid var undersökningen år 1923 likalydande med den förklaring som styrelsen ger. Uppdraget år 1923 var att rapportera tattare och zigenare och ”med dem likställda personer”. I båda undersökningarna fanns alltså ett tolkningsutrymme, vilket troligen användas mer frikostigt i den senare undersökningen.

Tidigare forskning har uppmärksammat den kraftiga ökningen av antalet tattare mellan undersökningarna. Flera hävdar att det skedde en ”tattarisering” av socialt lägre stående samhällsmedlemmar, där stigmatiserade grupper som på grund av levnadssätt, utseende och kriminell belastning stämplades som tattare.⁵⁷ Denna stämpling, menar man, tycks ha varit särskilt stark under 1920- och 1930-talen, vilket förklarar den stora ökningen av antalet tattare mellan inventeringarna 1923 och 1944. Denna förståelse av ökningen av antalet tattare finns det anledning att ifrågasätta. På grundval av att nästan ingen ökning verkar ske mellan 1935 års Tattarundersökning i Skåne och 1943 års undersökning, som redogjorts ovan, måste antas att stämplingen i så fall var starkast fram till 1935 för att sedan helt avta.

Men det finns ett annat problem och det är att inventeringarna inte nödvändigtvis syftar på samma grupp människor. Instruktionen till 1923 års undersökning lyder: ”förekomsten av tattare och zigenare samt en del med dem likställda personer, vilkas kringstrykande levnadssätt innebure uppenbara faror och olägenheter för samhällsordningen”.⁵⁸ Vad som särskilt betonas som karaktäriserar en tattare och zigenare är deras levnadssätt. Inventeringen 1943 definierar inte tattare enbart på grund av deras levnadssätt, utan även sådana som av hävd sedan länge betraktats som tattare skall medräknas. Dessutom de som på grund av visst utseende eller vissa rasegenskaper ansågs vara tattare. Att definitionen 1943 var vidare innebär inte att myndigheterna uppfattade fler personer som tattare, utan att 1923 års inventering enbart medräknade vissa tattare.

Inventeringen visade även att avgränsningsproblemen snarare ökade än minskade i och med undersökningen. Den för undersökningen föregripande uppfattningen var att tattaren var skild från den svenska befolkningen, att tattaren hade ett rörligt levnadssätt, att han talade ett särskilt språk och att han var asocial. Samtliga föreställningar visade sig svåra att belägga. Den antropologiska undersökningen som Rasbiologiska Institutet lät göra kunde inte ge tatterna några bestämda rasegenskaper. Endast 16 % av tatterna ”förde ett kringflackande liv”,

⁵⁵ Se Svanberg och Tydén (1992), s. 254, 274-287.

⁵⁶ *Sociala Meddelanden*, 1945 nr. 5, s. 381.

⁵⁷ Svensson (1993), s XX; Svensson, Birgitta, ”Kriminella, tattare och tatuerade: betydelsen av social kategorisering för kulturell identitetsformering”, i *Historisk tidskrift* 1998:4 s. 532-546; Svanberg & Runholm (1988), s. 417.

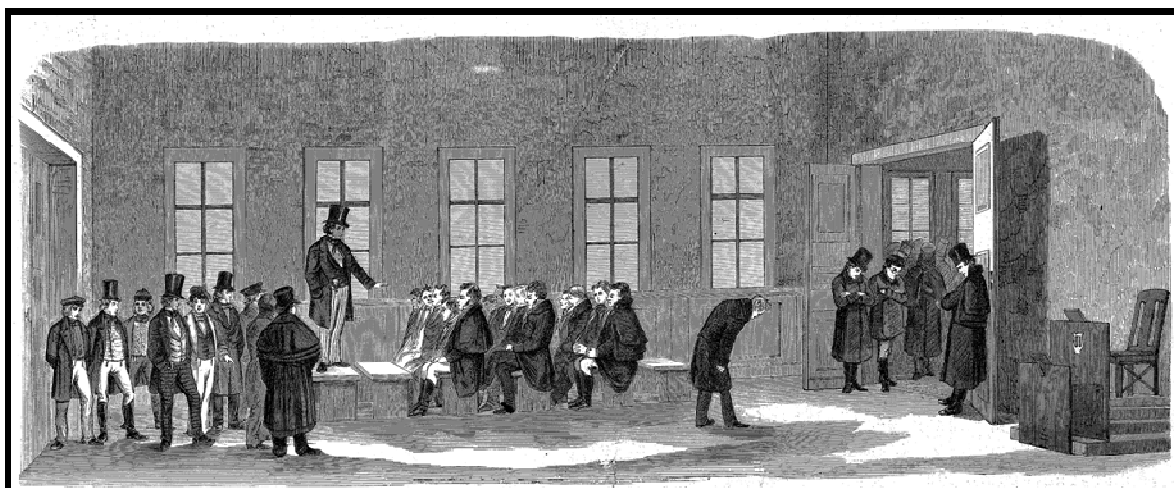
⁵⁸ SOU 1923:2, s. 338.

endast 7 % talade tattarspråket. Däremot redovisades omkring 1000 personer som icke skötsamma. Detta resultat torde tyda på att tattarna i stor utsträckning bestämdes med avseende på deras skötsamhet.

Sammanfattning

Jag har i detta pm berört några avgränsningsproblem som riktade utbildningssatsningar för etniska minoriteter inbegrep under 1900-talets första hälft. Avgränsningsproblemen hörde ihop med problemet att definiera den etniska kategori som utbildningen skulle vara riktad till. När det gällde de nomadiserande fjällsamernas undervisning så skapades en utbildningsorganisation som var särskilt anpassad efter deras levnadsförhållanden. 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 utbildningszon 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.



Koncilium/bestraffningsritual vid Gävle gymnasium, 1820-tal. Vid många av 1700-talets och det tidiga 1800-talets utbildningsinrättningar existerade elaborerade system för kamratfostran bland elever.¹

Elevcentrerad verksamhet och kamratfostran som studieområden inom utbildningshistoria – eller om vikten av att bita i ett surt utbildningshistoriskt äpple²

Björn Norlin

Inledning

Det finns mycket ogjort inom utbildningshistoria vad gäller studiet av kamratfostran, elevcentrerad verksamhet samt elevers bidrag till den egna skolgången. Därmed inte sagt att forskning på området helt saknas (jag ska återkomma till detta), men väl att forskningsansatser riktade mot skolor i det förflutna traditionellt sett hellre ställt sådant som organisatoriska, politiska eller pedagogiska perspektiv i förgrunden än ägnat aspekter av det mer vardagsnära institutionslivet intresse. Att det funnits elever vid undersökta inrättningar, och att vad de sysslat med utanför klassrummet kan ha varit av värde för den utbildning som gavs, har därmed hamnat i skymundan. Det finns många rimliga skäl till detta. De källor som berättar om elevers bidrag till skolmiljön är i regel mer svårtillgängliga än de som, liksom läroplaner och offentligt utredningsmaterial, behandlar skolans övergripande intentioner, och det finns inte heller någon etablerad tolkningstradition med anpassade teorier och begrepp

¹ Se exempelvis G E Lundén, *Bidrag till Gävle skolors historia. Del I. Läroverkets historia*, Gävle 1930, kap. 14; Per-Johan Ödman, *Tid av frihet, tid av tvång: utvecklingslinjer i svensk 1700-talspedagogik*, Stockholm 1990 s. 165-194; Johan Wennhall, *Från djäkne till swingpjatt: om de moderna ungdomskulturernas historia*, Uppsala 1994; Esbjörn Larsson, *Från adlig uppfostran till borgerlig bildning: Kungl. Krigsakademien mellan åren 1792 och 1866*, Uppsala 2005 samt Björn Norlin, "Kamratuppfostran och subordination: om våldet vid svenska gymnasier under tidigt 1800-tal", i *Ny utbildningshistorisk forskning: tio bidrag från Nationella forskarskolan i utbildningshistoria*, red. Esbjörn Larsson, *Årsböcker i svensk utbildningshistoria* (vol. 209), Uppsala 2009. Illustration: "Om pennalismen vid svenska läroverken", *Ny illustrerad tidning* 1872:13/14. Denna är tidigare publicerad i Lundén 1930.

² Ingår i sessionen "Elevkultur och institutionsliv – empiri, teori, material och möjligheter i forskning om skolan utanför klassrummet", vid Den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen i Uppsala 1-2 oktober 2009.

som fångar upp denna typ av verksamhet. Till skillnad från mer nutidsanknuten forskning som sysslat med socialisationsprocesser bundna till elevers självaktivitet, betraktas detta inom utbildningshistoria inte heller som ett forskningsområde i sin egen rätt. Den kanske enklaste förklaringen till frånvaron av elever i forskning om skolan i det förflutna är att deras närvaro i skolmiljön alltför mycket tas för given.

I föreliggande text förs ett resonemang 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.³ Detta kräver inramning och förutom att ett slags internationell forskningsöversikt inledningsvis ges, diskuteras i texten 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.

En historisk och "historiografisk" fond

Internationellt sett har forskning som i olika omfattning uppmärksammat elevers, och studenters, självverksamhet och bidrag till skola och utbildning i en förfluten kontext funnits med relativt länge, och en samlad översikt på området är svår att göra. Jag ska här nöja mig med specifika nedslag vilket får ses som ett försök att åtminstone teckna konturer av ett slags forskningstradition. Denna skissering har en böjelse för amerikansk och brittisk forskning av två huvudsakliga anledningar; dels på grund av mina egna språkliga tillkortakommanden, dels på grund av att det faktiskt är hit man måste vända sig för att hitta något som liknar en historia av undersökningar på området. Först något av en allmän utgångspunkt. Jag delar, tillsammans med många andra, ett tämligen brett perspektiv på vad som rent rumsligt utgör en skolinrättning. Skolor är komplexa institutioner och genererar sammansatta sociala miljöer. De sträcker sig långt utanför tröskeln till klassrum och verksamheter bedrivna under lärares översyn och försorg, och innefattar även interaktionen mellan elever på raster, på skolgårdar, i inackorderingshem, i skolnära föreningsliv och över huvud taget på de arenor där elever involverar sig just som elever. Med detta synsätt blir studiet av elevcentrerad verksamhet en angelägen uppgift för utbildningsforskning.⁴

Det är givetvis ingen ny tanke att skolor, genom historien, haft förmågan att alstra ett institutionellt kringliv inbegripande krafter som varken med enkelhet kan infogas i eller förstås med hjälp av de officiellt uttryckta intentioner som syftat till att reglera dessa inrättnings verksamhet. I föreläsningarna om sekundärutbildningens historia i Frankrike hållna 1904-1905 ägnade exempelvis Émile Durkheim väsentligt utrymme åt att beskriva det dynamiska kringliv (tillkomsten av studenthus/colleges, med mera) som uppstod i anslutning till, eller kanske snarare föregick, det medeltida universitetsbygget i Paris. Detta gjordes inte som underhållande kuriosa utan för att det framstod som centralt i förståelsen av hur

³ Ett forskningsområde är enligt min mening ett område som det aktivt forskas på, som är medvetet om sin egen existens, som inrymmer en diskussion kring teori, metod och empiri samt vars nya bidrag relateras till tidigare bidrag på området.

⁴ Intressant att notera är exempelvis att Peter W. Cookson Jr och Caroline Hodges Persell i studier av utbildningen vid amerikanska elit- eller internatskolor menar att det snarare var själva inackorderingsbyggnaden än klassrum, bibliotek och skolkapell som, ur studenters perspektiv, utgjorde den huvudsakliga arenan för socialisation. Peter W. Cookson Jr & Caroline Hodges Persell, *Preparing for power: America's elite boarding schools*, New York 1985, s. 128.

universitetsorganisationen tog form.⁵ Vidare har det i studiet av medeltida och tidigmoderna skolinrättningar, både universitet och sekundärskolor, uppmärksammats hur student- och elevkorporativ, med egenhändigt utpräglade traditioner, uppstått i anslutning till berörda inrättningar och där blivit oskiljbara komponenter i övrig skolning. Här kan bland annat nämnas Hastings Rashdalls omfattande verk om de medeltida europeiska universitetskomplexen (detta utkom redan 1895 och berör även förberedande skolor).⁶ Likaså har en rad studier vilka berört utbildningsinrättningar i det sena 1700-talets, 1800-talets och det tidiga 1900-talets allt mer expanderande utbildningssamhällen förlagt fokus till socialisation knuten till elevgruppen (se nedan).

Ett bredare genomslag vad gäller intresset för elever och studenter i det förflutna kan sättas i samband med ungdomsforskningens formering på 1970-talet. Här följde inte bara en utökad vilja att synliggöra ungdom och ungdomsgrupperingar som krafter i samtida och historiska samhällen i allmänhet, utan också deras liv och organisering i anslutning till utbildningssystemen.⁷ Amerikanerna Joseph F. Kett och John R. Gillis är två av flera forskare som i ungdomshistoriska översiktsverk publicerade under 1970-talet ägnat skolungdomars organisering betydande, om än sekundärt, intresse.⁸ Ytterligare ett tidigt amerikanskt bidrag på området, och som mer direkt behandlade ungdom och skolliv, utgjordes av Paula S. Fass *The damned and the beautiful: American youth in the 1920's* (1979). Här undersöktes medelklassungdomars självfostran och ungdomstidens allmänna premisser huvudsakligen i aktiviteter kopplade till collegens kringliv. Exempelvis hävdade Fass att de amerikanska collegen under 1920-talet snarare exponerade ungdomar för jämnåriga än för vuxna, samt att den utbildning som gavs vid inrättningarna svårigen kan förstås utan att den fostran som pågick elever emellan tas i beaktande.⁹ Denna studie har senare följts av bland annat Peter W. Cookson Jr och Caroline Hodges Persells, *Preparing for power: America's elite boarding schools* (1985) vilken, mer snävt och samtidsinriktat, behandlat eliternas utbildningsanstalter och historia i Amerika, men också tydligt velat betona betydelsen av elevsocialisation. Vidare har mansforskningens appellering för homosociala miljöer gjort att forskare, som exempelvis Anthony E. Rotundo i *American manhood: transitions in masculinity from the revolution to the*

⁵ Émile Durkheim, *The evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France*, London 1977, kap. 8-10.

⁶ Hastings Rashdall, *The universities of Europe in the middle ages* (Vol. I-III) Oxford 1997. I synnerhet behandlas detta i vol. II, kap. XIV, s. 376-385, 419-439. Se även Alan Cobban, *English university life in the Middle ages*, London 1999, s. 198-211 samt Olaf Pedersen, *The first universities: studium general and the origins of university education in Europe*, Cambridge 1997, s. 245. I svensk kontext: Per-Johan Ödman, *Tid av frihet, tid av tvång: utvecklingslinjer i svensk 1700-talspedagogik*, Stockholm 1990, s. 165-194; Anders Florén, "En hop rebellsallar: universitetet och ungdomskulturen", *Alla tiders ungdomar: fem sekel av ungdomshistoria* (Ungdomstid) Stockholm 1994:3; John Strömberg, *Studenter, nationer och universitet: studenternas härkomst och levnadsbanor vid akademien i Åbo 1640-1808*, Helsingfors 1996, s. 113-121 samt *När studenten blev modern: Uppsalas studenter 1600-1850*, Henrik Ågren (red.), Uppsala 1999 (passim).

⁷ Enligt Konrad H. Jarausch stärkte 1960-talets studentrevolter synen på ungdomar som en aktiv styrka i samhället. Detta slog inte bara igenom i ungdomssociologi och psykologi, utan ledde också till att ungdomens historiska rötter aktivare började sökas. Konrad H. Jarausch, "Restoring youth to its own history", *History of education quarterly* 1975: 15:4, s. 445-456 samt "The old new history of education: a German reconsideration", *History of education quarterly* 1986, s. 233-34.

⁸ Joseph F. Kett, *Rites of passage: adolescence in America 1790 to the present*. New York 1977, s. 173-211 (speciellt s. 174, 183) samt John R. Gillis, *Youth and history: tradition and change in European age relation 1770 - present*. New York 1981.

⁹ Paula S. Fass, *The damned and the beautiful: American youth in the 1920's*, Oxford 1979, s. 121, 129ff, 220 samt (Kap. 3 passim).

modern era (1993), ägnat manlig ungdomskultur i anslutning till skollivet intresse.¹⁰

I brittisk utbildningshistorisk forskning finns en väletablerad tradition av studier riktade mot Public school-väsendet vilka ofta på ett närgånget sätt berört inre förhållanden och elevaktiviteter vid dessa inrättningar. Här bör speciellt nämnas John R. de S. Honeys *Tom Brown's universe: public school in the nineteenth century* (1977) och John Chandos *Boys together: English public schools 1800-1864* (1984) mer traditionellt utbildningshistoriskt riktade studier, samt arbeten av James A. Mangan (1987), Christine Heward (1988) och John Tosh (1999) vilka närmat sig skolningen vid denna typ av inrättningar med mer raffinerade genusvetenskapliga teori- och frågekomplex.¹¹ Vad gäller forskning rörande manlig ungdoms-, gymnasist- och studentrörelse i 1800-talets och det tidiga 1900-talets Tyskland har bidrag getts av forskare som Konrad H. Jarausch (1978), Walter Laqueur (1984) och Michael Mitterauer (1986).¹² I likhet med historisk ungdomsforskning i allmänhet tycks även utbildningshistorisk forskning riktad mot elevcentrerad verksamhet kännetecknas av social och könsmässig snedvridning. Fokus har företrädesvis fästs på pojkar och unga män ur medel- och överklass.

Vid sidan av utbildningshistorisk forskning om elevcentrerad verksamhet och kamratfostran finns en betydligt bredare tradition av mer elaborerade studier riktade mot samma område i samtida skolkontexter. De tidigaste bidragen kom från amerikanska sociologer och funktionalister vilka, i sin strävan att upprätta modeller för förståelse av samhällen som sociala system, även intresserade sig för aspekter av skollivet. Talcott Parsons underströk redan i "The school class as a social system: some of its functions in American society" (1959) den samhälleliga betydelsen av just kamratfostran (han diskuterade även komponenter i densamma; så även vad gällde fostran i familjen), men i analysen av barn och ungdomars roll i skolmiljön var det en tämligen snäv syn som gjorde sig gällande. Här var det oavkortat klassrummet och den formella utbildningen som ägnades intresse samt hur dessa fungerade till att internalisera samhällets värden i elever samt förberedde och sorterade dem

¹⁰ Anthony E. Rotundo, *American manhood: transitions in masculinity from the revolution to the modern era*, New York 1993, s. 62-71 samt "Boy culture: middle-class boyhood in nineteenth-century America", Mark C. Carnes & Clyde Griffen (red.), *Meanings for Manhood: construction of masculinity in Victorian America*, Chicago 1990.

¹¹ John R. de S. Honey, *Tom Brown's universe: public school in the nineteenth century* London 1977; John Chandos, *Boys together: English public schools 1800-1864*. Oxford 1984; Christine Heward, *Making a man of him: parents and their sons' education at an English public school 1929-50*, London 1988; "Public school masculinities: an essay in gender and power", *History of education: major themes. Education in its social context*, red. Roy Lowe, 2, London/New York 2000, s. 521f; J. A. Mangan, "Social darwinism and upper-class education in late Victorian and Edwardian England", *Manliness and morality: middle-class masculinity in Britain and America 1800-1840*, J.A. Mangan & James Walvin (red.), New York 1987; "The other side of the coin: Victorian masculinity, field sports and English elite education", J.A Mangan (red.), *Making European masculinities: sport, Europe, gender*, London 2000 samt John Tosh, *A man's place: masculinity and the middle class home in Victorian England*, New Haven 1999.

¹² Konrad H. Jarausch, "Liberal education as illiberal socialization: the case of students in imperial Germany", *The journal of modern history*, Vol. 50, nr. 4, 1978; Walter Laqueur, *Young Germany: a history of the German youth movement*, London 1984 samt Michael Mitterauer, *Ungdomstidens sociala historia*, Göteborg 1991, s. 249f samt där refererade källor. Se även (i mager utsträckning) James Albisetti, *Schooling German girls and women: secondary and higher education in the nineteenth century*, Princeton/NJ 1988, s. 51ff. En kort översikt av tysk forskning gällande sekundärskola och universitet ges i Konrad H. Jarausch, "The old new history of education: a German reconsideration", *History of education quarterly* 1986, s. 233-34.

för skilda samhällsroller.¹³ Ett mer omfattande arbete var James S. Colemans *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education* (1961), i vilken skilda aktiviteter, fostrans- och värdemönster bland elever vid en rad amerikanska high schools undersöktes. Coleman menade här att utbildningssystemets utbyggnad under 1900-talets första hälft lett till att ungdomar allt mer bröts loss från den fostran som pågick i familjen. Denna ersattes i stället av utbildningsinrättningarnas semi-autonoma ungdomsmiljöer vilka han ansåg blev av minst lika stor vikt för ungdomars socialisation som familjeliv och utbildning. Jämfört med Parsons (som placerade kamratfostran utanför skolan) tillskrev han följaktligen ungdomar en betydligt mer autonom och påverkande roll vid de undersökta inrättningarna, och fogade på funktionalistiskt vis in det hela som en liten kugge – eller kanske snarare grus – i samhällets sociala maskineri. Ytterligare ett tidigt amerikanskt bidrag på området kom genom Carl Werthmans studie om manliga elever och gängbildning i ”Delinquents in school: a test for the legitimacy of authority” (1963), i vilken han bland annat argumenterade för sociokulturell bakgrund som underordnad i förståelsen av hur försumligt beteende utvecklades.¹⁴

Vid ungefär samma tid publicerade Pierre Bourdieu och Jean Claude Passeron arbeten kopplade till det franska utbildningssystemet, till studenters aktiviteter vid sidan av studierna samt till deras förhållande till kultur. Detta fogades in i mer övergripande teorier om samhällelig social och kulturell reproduktion och här framställdes istället socialt och kulturellt bagage som i högsta grad av betydelse i hanterandet av skolan och för studieframgång. I synnerhet behandlas frågor av sådan karaktär i *The inheritors: French students and their relation to culture* (utgiven första gången 1964) samt den senare utgivna *The state nobility: elite schools in the field of power* (publicerades första gången 1989).

Från slutet av 1960-talet och under 1970-talet, och i samband med nyriktningen av utbildningssociologin (för övrigt även av det utbildningshistoriska fältet), bedrev också en rad brittiska utbildningssociologer och etnografer studier vilka i olika grad, och i olika regioner av utbildningssystemet, intresserade sig för elevkultur samt elevers adaption av den egna skolgången. Hit kan bland annat räknas David H. Hargreaves *Social relations in a secondary school* (1967), Colin Lacey's *Hightown grammar* (1970), samt Paul Willis mer kända och marxistiskt orienterade *Learning to labour: how working class kids get working class jobs* (1977); den sistnämnda behandlande engelska arbetarklasspojars motsträviga möte med skola och medelklasskultur. Ett försök att i antologiform samla den forskning som ditintills bedrivits på området, under det övergripande temat elevkulturens sociologi, gjordes i början av 1980-talet av Martyn Hammersley och Peter Woods i *Life in school: the sociology of pupil culture* (1984). Här ingick ett tiotal forskare vilka alla studerat elevrelationer i skolan och med källmaterial i huvudsak producerat i etnografiska studier.

Från och med slutet av 1980-talet tycks skolforskning riktad mot aspekter av skolans inre sociala liv, elev- och lärarrelationer samt kamratfostran växt ut i många olika riktningar, ut ur

¹³ Talcott Parsons, ”The school class as a social system: some of its functions in American society”, *Harvard educational review*, Vol. XXIX (Fall 1959), s. 297-318 [e-publicering]. Liknande forskning inriktad på skola och differentieringsprocesser bet sig för övrigt fast även i en svensk kontext. Se exempelvis Staf Callewaert & Bengt A. Nilsson, *Skolklassen som socialt system: samhället och skolans inre arbete*, Lund 1980.

¹⁴ James S. Coleman, *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*. New York 1963 samt Carl Werthman, ”Delinquents in school: a test for the legitimacy of authority” (1963), Hammersley & Woods 1984 (text 14).

utbildningssociologin och på samma gång ut till översiktighet. Några exempel kan dock lyftas fram. Från sent 1980-tal och framåt publicerade den brittiske psykologen och utbildningsforskaren Peter Blatchford (ensam eller tillsammans med andra) ett flertal studier rörande betydelsen av både grund- och sekundärskoleelevers lek och sociala praktiker utanför direkt lektionstid (han definierade för övrigt två separata perspektivkluster vad gällde forskning om elevers sociala aktivitet utanför klassrummet; ett förankrat i sociologin/etnografin samt ett i psykologin).¹⁵ Med utgångspunkt i att detta var en sfär av skolan, eller del av skoldagen, som glömts bort, argumenterade han bland annat i *Playtime in the primary school: problems and improvements* (1989) samt senare i *Social life in school: pupils' experiences of breaktime and recess from 7 to 16* (1998) för att det i barns/elevs verksamheter aktiverades en rad kompetensområden vilka var mer eller mindre nödvändiga för vuxenlivet. Hit hörde sådant som att klara sig självständigt och slå sig fri från beroendet av vuxna, upprättandet av vänskapsförbindelser och sociala nätverk, utvecklandet av social kompetens, hanterandet av konflikter samt aggressionskontroll. Tillsammans med en annan brittisk psykolog, Sonia Sharp, sammanställdes även en antologi med skolgården och elevers skolgårdsbeteende som tema, *Breaktime and the school: understanding and changing playground behaviour* (1994).¹⁶ Här ingick ett tiotal forskare från en rad olika discipliner, vilka vände och vred på elevers sociala aktiviteter kopplade till skollivet. Ytterligare ett bidrag värt att nämnas, inte minst för att den tillhör den minoritet av studier som riktat sig mot flickor, är den amerikanska utbildningsvetaren Amira Prowellers *Constructing female identities: meaning making in an upper middle class youth culture* (1998). I denna undersöktes just identitetsformering, med betoning på klass- och könsperspektiv, bland elever vid en Nordamerikansk privat övre medelklasskola för flickor.¹⁷ I antologin *Learning to labour in new times* (2004) redigerad av amerikanerna Nadine Dolby och Gregory Dimitriadis sammanställdes vidare en rad artiklar på det tema som Willis introducerat ett 20-tal år tidigare. Mer nyligt publicerades även konferensantologin *Family, school, youth culture: international perspectives of pupil research* (2008) av den tyske pedagogen Heinz-Herman Krüger med flera, i vilken ett 20-tal utbildningsforskare från olika länder och med bakgrund i flera olika discipliner bidragit med artiklar. En övergripande ambition var att med eleven i centrum, mer lyhört men inte helt olik Parsons förfaringssätt nästan femtio år tidigare, betona interaktionen just mellan familj, skola och ungdomskultur. Här ingick studier berörande sådant som kamratfostran, lärare-elev-relationer samt differentieringsprocesser.¹⁸

Vilken är poängen med att studera och historisera elevcentrerad verksamhet?

Varför är elevers självverksamhet viktig att studera? Sådana som Hammersley, Woods, Blatchford och Sharp uttrycker här snarlika tankar. De menar att elevers gestaltningar,

¹⁵ Peter Blatchford, *Social life in school: pupils' experiences of breaktime and recess from 7 to 16*, Routledge 1998, s. 18. [e-publicering]

¹⁶ Peter Blatchford & Sonia Sharp (red.), *Breaktime and the school: understanding and changing playground behaviour*, Routledge 1994. Ett svenskt bidrag i linje med detta är Elisabeth Nordin-Hultmans avhandling om svenska och brittiska förskolemiljöer i *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*, Stockholm 2004.

¹⁷ Proweller 1998. Se även Mary Fuller, "Black girls in a London comprehensive school" samt Lynda Measor, "Gender and the sciences: pupils' gender-based conceptions of school subjects", Hammersley & Woods 1984.

¹⁸ Heinz-Herman Krüger, Werner Helsper, Gesine Foljanty-Jost, Rolf-Torsten Kramer & Merle Hummrich (red.) *Family, school, youth culture: international perspectives of pupil research*, Frankfurt am Main 2008. En mindre anspråksfull svensk motsvarighet kan hittas i: Anders Persson, *Skolkulturer*, Lund 2003.

upplevelser och tolkningar av skola, skolmiljö, pedagogik, skolorganisation samt de sociala praktiker de ingår i vid sidan av klassrumsundervisningen utgör en väsentlig dimension av utbildningsgången, och att forskning på området bereder terrängen för en bättre förståelse av skolan. Sådana studier genererar kunskap om vad som faktiskt händer i en skolmiljö, vilka fostrande och stratifierande processer som pågår utanför klassrummen samt vilka mer allmänna betydelser dessa har. Med sådan kunskap följer möjligheten att arbeta för att förändra och förbättra skolmiljön; exempelvis genom att effektivisera den eller förändra dess inverkan på elever.¹⁹ Även om förutsättningarna för historisk forskning på området givetvis skiljer sig från forskning riktad mot en samtida skolkontext (vad gäller möjliga metoder, objekt och inte minst utsikt att förändra) kan den för det första motiveras med att den förser oss med ett fylligare kunskapsunderlag vad gäller det förflutnas skolinrättningar just som sociala och kulturella instanser. För det andra är det en rimlig tanke att historiserandet av skolmiljön och institutionslivet på dessa områden kan hjälpa till att upptäcka en samtida skola på nya sätt, och på så vis erbjuda åtminstone tankeredskap i tacklandet av skolproblem. En mer allmän vinst med att sätta elevcentrerad verksamhet i fokus i utbildningshistorisk forskning torde vara att detta tvingar ner analytiskt fokus från vad som annars ofta stannar vid ett beskrivande av skolans syfte eller intention, till att även innefatta ett implementerat, praktiskt och vardagsnära institutionsliv. Detta tillåter i sin tur resonemang om reell påverkan eller utkomst av skolorna.

Eleven i olika tolkningsriktningar – offer, agent, aktör?

Utbildningsforskning med hemvist i skilda teori- och tolkningstraditioner skiljer sig ofta väsentligt åt vad gäller det intresse som fästs vid elever och vilket handlingsutrymme de tilldelas i en skolkontext. I förlängningen handlar detta även om vilken betydelse elevcentrerad verksamhet och kamratfostran tillskrivs för skolans funktion i ett samhälle.²⁰ Även om marxistiskt, eller historiematerialistiskt, influerade tolkningar försett forskare med ett tydliggörande och kritiskt betonat underlag i förståelsen av utbildningens samhällsfunktion hör åtminstone tidiga reproduktionsteorier, genom emfasen av strukturer, strukturella samband och konflikter mellan samhällsgrupper, till dem som tillskriver individer minst handlingsutrymme. Den givna följden blir att barn/ungdomar/elever, i mötet med institutions- eller organisationsliv, tenderar att reduceras till ett slags offer för situationen och till allmän värnlöshet i vuxnas kamp om dessa institutioners och organisationers innehåll. Ta Louis Althusser:s syn på skolan som ett exempel; han skriver att skolan “takes children from every class at infant-school age, and then for years, the years in which the child is most ‘vulnerable’, squeezed between the family State apparatus and the educational State apparatus, it drums into them, whether it uses new or old methods, a certain amount of ‘know-how’ wrapped in the ruling ideology (French, arithmetic, natural history, the sciences, literature) or simply the

¹⁹ Hammersley & Woods 1984, s. 3; Blatchford & Sharp, ”Introduction: why understand and why change school breaktime behaviour?”, i Blatchford & Sharp 1994, s. 1ff.

²⁰ Liknande resonemang kan hittas i Hammersley & Woods 1984; Proweller 1998; samt, i Sverige, Maria Sundkvist, ”Ungdom, vuxen eller någon stans där emellan? Om gymnasieföreningarnas förändrade innebörd under 1900-talet”, i: *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (red) Staffan Selander 2003.

ruling ideology in its pure state (ethics, civic instruction, philosophy)”, och så vidare.²¹ Ett sådant synsätt begränsar givetvis hur elevers roll i skolan kan uppfattas, och en liknande instrumentell syn på barn i skolan återfinns även hos nämnde Parsons, men då ur funktionalistiskt (och mer psykologiserande) vinkel.²² Ett illustrativt svenskt exempel som kombinerar dessa förhållningssätt är sociologen Göran Sidebäcks *Kampen om barnets själ: barn- och ungdomsorganisationer för fostran och normbildning 1850–1980* (1992). Här tecknas, både med ett prövande funktionalistiskt och konfliktcentrerat perspektiv, en mycket intressant historisk översikt över det under nämnda period existerande raster av olika ungdomsorganisationer såsom söndagsskolor, scoutrörelsens förbund, arbetarrörelsens organisationer för barn samt barnorganisationer knutna till lantbrukslivet. Det är dock inte en historia som närmare berör reell aktivitet och bildningsverksamhet bland barn och ungdomar inom dessa organisationer, än mindre om huruvida de internaliserade eller ställde sig avvisande till förmedlade normer, utan i huvudsak handlar den om vuxnas kollektiva ambitioner att via organisationsliv skapa social kontroll i linje med den egna samhällsgruppens intressen. Kampen om barnets själ var, som Sidebäck tecknar den, alltså aldrig en direkt angelägenhet för barn eller ungdomar själva och de aktörer som berörs i studien är just grupperingar av vuxna.²³

Det finns givetvis andra infallsvinklar än de traditionellt marxistiska och funktionalistiska. Bourdieusinspirerad forskning kan delvis ses som ett avsteg från en rent strukturellt förankrat syn eftersom detta förhållningssätt erbjuder forskare att, istället för att betrakta barn och ungdomar som historiska parenteser, tydligare se dem som bärare av strukturer och som delaktiga i reproduktionen av kultur. Strukturer blir här i högre grad empiriskt undersökbara via människors sätt att förkroppsliga dem. Ett exempel kan hämtas från Bourdieus och Passerons nämnda *The inheritors*. För dem är skolan och den högre utbildningens roll till att

²¹ Försättningen lyder: ”Somewhere around the age of sixteen, a huge mass of children are ejected ‘into production’: these are the workers or small peasants. Another portion of scholastically adapted youth carries on: and, for better or worse, it goes somewhat further, until it falls by the wayside and fills the posts of small and middle technicians, white-collar workers, small and middle executives, petty bourgeois of all kinds. A last portion reaches the summit, either to fall into intellectual semi-employment, or to provide, as well as the ‘intellectuals of the collective labourer’, the agents of exploitation (capitalists, managers), the agents of repression (soldiers, policemen, politicians, administrators, etc.) and the professional ideologists (priests of all sorts, most of whom are convinced ‘laymen’.” Om Althusser och skolan se: Louis Althusser, *On ideology*, ”Ideology and ideological state apparatuses (Notes towards an Investigation)”, London 2008, s. 17ff, 28-31 (cit. s. 29). Se även Nicos Poulantzas, ”On social classes”, *Classes, power and conflict: classical and contemporary debates*, Anthony Giddens & David Held (red.), London 1982, s. 109f.

²² För Parsons framstod klassrummet mer eller mindre som en direkt förlängning av hemmet, där läraren övertog moderns roll som primärt föremål för identifikation. Han skrev: “[...] the school remains adult-controlled and moreover, induces basically the same kind of identification as was induced by the family in the child’s pre-oedipal stage. This is to say that the learning of achievement- motivation is, psychologically speaking, a process of identification with the teacher, of doing well in school in order to please the teacher (often backed by the parents) in the same sense in which a pre-oedipal child learns new skills in order to please his mother.” Detta förhållande komplicerades dock successivt. Parsons 1959.

²³ En direkt motpol till Sidebäcks sätt att närma sig barn- och ungdomsverksamhet är historikern Kent Walterssons avhandling *Bildning för livet: framtidsstrategier och bildningssträvanden i Tengene JUF 1930–1960*. Denne analyserar i stället på ett mycket närgånget sätt praktisk bildningsaktivitet inom den i titeln angivna Jordbrukare-Ungdomens Förbund i Tengene (vilket för övrigt är en av de organisationer som i teorin även ingår i Sidebäcks avhandling). Perspektivet är, liksom hos Sidebäck, aktörscentrerat men aktörerna i detta fall utgörs av barn och ungdomar, vilka tillskrivs en högst aktiv roll som strategiskt handlande medaktörer i hela landsbygdens modernisering. Det är med andra ord två väldigt olika avhandlingar, berörande liknande forskningsområde men tecknande detsamma från helt skilda analytiska håll.

börja med inte att fungera kulturgenererande, utan snarare att arrangera eller ordna kulturen av den dominerande klassens kultur. Studenters växlande kulturellt bundna fritidsaktiviteter i anslutning till det akademiska livet framhölls av författarna som centrala i den akademiska skolningsprocessen och i förlängningen även för akademisk framgång. Men även om studenter tillskrevs en långtifrån passiv roll var det inte som kulturskapare eller skapare av något nytt, utan snarare som skapare av sig själva; det vill säga de ärvde redan befintligt kulturellt gångbart gods, lärde sig att behärska det samt anlägga de rätta förhållningssätten till detsamma. Ytterst sett handlade det om en kulturell investering och om ett kulturellt agentskap.²⁴ Wills studie bygger på snarlikt tänkande men tecknat från närmast motsatt håll; i mötet med medelklassens skolkultur utvecklade arbetarungdomar egna strategier för motstånd. De undvek på så sätt ackulturation från hemmiljö och arbetarkultur, men konsekvensen blev ändå, till syvende och sist, att de på detta sätt snarast lärde sig själva att veta sin plats i samhällets sociala hierarki. Florin och Johanssons behandling av elevkulturen vid det svenska läroverket, i sin givetvis långt mer omfattande studie om denna inrättning, kan i huvudsak sägas ligga i linje med detta synsätt.²⁵

Tillsammans med det ökande intresset för och den successiva tillförseln av tolkningsverktyg på området (symbolisk interaktionism, nyriktningen av barndoms- och ungdomssociologin samt kulturteorins och identitetsforskningens explosion) har emellertid ytterligare infallsvinklar förts in på området vilka tydligare betonar skolmiljön som en arena för mer autonoma processer av kultur- och identitetsskapande bland barn och ungdom. Till forskare som drivit sådana resonemang kan bland annat räknas nämnda Blatchford, Sharp och Proweller. I en svensk kontext hör Maria Sundkvist till dem som hävdar att barn och ungdomar knappast kan eller bör betraktas som passiva objekt skapade av vuxnas institutioner och disciplinerande ambitioner, utan att de i högsta grad är aktiva såväl i skapandet av sig själva som i skapandet av de strukturer som formar skolans vardag eller kultur.²⁶ Ytterligare svenska bidrag drivna av detta synsätt är Staffan Wennerholms *Framtidsskaparna: vetenskapens ungdomskultur vid svenska läroverk 1930-1970* (2005), där han argumenterar för att läroverkselevers självverksamhet ska förstås just som avspeglade kulturell produktion, samt Johan Wennhalls *Från djäkne till Swingpjatt: om de moderna ungdomskulturernas historia* (1994). Han ställer sig frågan varför det är så svårt att se ungdomar som ”medkreatörer” vad gäller strukturförändringar och varför tendensen är så stor att ”frånkänna” både nutida och historisk ungdom medverkan i samhällsutvecklingen.²⁷ Ett utslag av denna typ av forskning är följaktligen en större vilja att synliggöra barn/ungdom/elever, samt att tillerkänna dem med ett aktörskap.

För att försöka knyta ihop resonemanget: det är alltså tydligt att olika teoretiska utgångspunkter bär upp skilda sätt att förhålla sig till elevers roll och funktion i skolan.

²⁴ Bourdieu & Passeron 1979, s. 54-66, speciellt s. 55. Här skrivs det: ”[...] a student's creativity can only ever be a self-creation. Only rhetorical exuberance can lead one to forget what makes the very definition of a student's role: to study is not to create something but to create oneself; it is not to create a culture, still less a new culture, but to create one's capacity to be, at best, a creator of culture, or, in most cases, an informed user or transmitter of a culture created by others, that is, a teacher or specialist. More generally, to study is not to produce, but to produce a capacity to produce. This does not mean that the student is cast into a passive role, as if there were no alternative between ingurgitation and creation.”

²⁵ Florin & Johnsson 1993 samt Johansson 2000.

²⁶ Sundkvist 2003.

²⁷ Wennerholm 2005, s. 279-294 samt Wennhall 1994, s. 126.

Renodlat som en förskjutningstrend från strukturalism och klassanalyser, via sociala och kulturella reproduktionsteorier till kultur- och identitetsteoretiska perspektiv med mera, kan man laborera med föreställningen om en successiv förflyttning i synen på eleven i enlighet med tankekedjan offer – agent – aktör.²⁸ Det kan också formuleras som att forskning tidigare i bästa fall uppmärksammade att elever fanns vid undersökta inrättningar till att den successivt började tillskriva dem betydelser av olika slag. Detta bör dock ses som en ren tankefigur eftersom ovan nämnda tolkningsriktningar fortfarande i högsta grad är i omlopp och att forskare därtill aldrig riktigt tycks drivas av den förtydligande svartvita syn på verkligheten man gärna ville att de, för enkelhetens skull, skulle drivas av.

Elevkultur

Elevkultur har använts som ett omfattande samlingsbegrepp åsyftande de allehanda sociala praktiker som utvecklats av elever vid eller i nära anslutning till skilda skolinstitutioner. Att närmare precisera detta begrepp är egentligen lönlöst då det kan röra sig om så många skilda aspekter att det snarare blir en fråga för varje enskild forskare som närmar sig området att definiera vad det är som studeras. Inte minst styrs detta av hur man definierar själva kulturbegreppet. Enligt min mening är det i vart fall inte relevant att upprätta en tydlig gräns mellan skolkultur och elevkultur (vilket ibland görs), eftersom den aktivitet som alstrats kring institutionslivet knappast går att särskilja från skolan i övrigt. Vill man ändå vrida till det skulle det som studeras kunna kallas en process av subkulturell formering i anslutning till skolans normativa kultur,²⁹ eller kanske hellre att det som studeras är de delar av skolkulturen där elever äger självstyre och där socialisationsprocesser pågår vilka ligger utanför lärares och övriga vuxnas direkta inflytanden. I forskning riktad mot detta område har energi bland annat lagts vid att lyfta fram skollivets inbundna särskiljande processer; exempelvis sådant som relationen mellan skolans organisation, skolprestation och elevers gruppbildningar, samt att visa hur vissa av dem utvecklats konformistiskt gentemot skolan medan andra upprättats kring tydligare element av motstånd både mot de auktoriteter och mot de normativa värden de upplevt att skolan ställt dem inför (med andra ord motkulturer).³⁰ Här har givetvis även det bagage elever burit med sig till skolan (sociokulturell bakgrund, kön, ålder, etnicitet och så vidare) framhållits vara av intresse, inte bara som förklaringsgrund för allmän studieframgång, utan också vad gäller elevers sociala koagulering och mer konkreta aktiviteter utanför klassrummet.³¹ Även om det är lätt att tänka sig att konformistiska elevgrupperingar återfinns i utbildningssystemets mer exklusiva segment och vice versa, har

²⁸ För agenter bestäms aktivitet av yttre faktorer; aktörer bestämmer sig själva och påverkar i högre grad yttre förhållanden.

²⁹ Jfr Christopher Lacey "Differentiation and sub-cultural polarization" (något annorlunda dock), Hammersley & Woods 1984.

³⁰ Exempel på motkulturer se Willis 1977, s. 11-47.

³¹ Parsons såg exempelvis redan på 50-talet att flickor och pojkar strikt grupperade sig efter kön, att grupperingarna hade högst flytande gränser, att de fungerade som träning i självständighet (bland annat genom att bryta mot av vuxna premierat beteende), att de fungerade som källor till socialt godkännande utanför just relationen till vuxna, att de innefattade moraliska koder, att det, i synnerhet för pojkar, var fysik, mod och senare idrottsprestationer som blev av betydelse för acceptans och status, och så vidare. Parsons, 1959. Se även Hammersley & Woods 1984, s. 1; Christopher Lacey "Differentiation and sub-cultural polarization"; Stephen J. Ball, "Banding, identity and experience"; Mary Fuller, "Black girls in a London comprehensive school", Hammersley & Woods 1984; Peter Blatchford, "Research on children's school playground behavior in the United Kingdom (A review)", Blatchford & Sharp 1994.

det dock visats att den strävan efter skolframgång och de differentieringsmekanismer som kan återfinnas vid elitskolor lika väl kan underbygga polarisering av elevgruppen och utvecklandet av antiskolkulturer bland lågpresterande. På samma sätt har det visats att grupper som inte alls tycks lyckas i skolan eller har dess kultur på sin sida ändå kan utveckla mer eller mindre konformistiska subkulturer i anslutning till densamma.³²



Till vänster: skoltidskrifter. Från tidigt 1870-tal växte det fram en flora av offentliga tidskrifter för gymnasister, för flickskoleelever samt för skolungdom i allmänhet. Redaktörskapet utövades av elever själva eller av vuxna. Tillsammans med bland annat elevföreningsmaterial och elevkorrespondens utgör detta ett källstoff som kan berätta om elevsocialisation, och som förtjänar betydligt större intresse än vad det hittills getts. Till höger: Umeå Gymnasii-Förening, 1901. Föreningslivet vid läroverken blommade ut på allvar från 1800-talets mitt och blev snabbt en stomme i läroverkets institutionella kringliv. Uppkomsten av elevsammanslutningar vid skolinrättningar för högre utbildning är inget unikt för Sverige under 1800-talet, utan företeelsen har sin motsvarighet på ett flertal andra håll.³³

Materialet

Även om förutsättningarna för bedrivande av skolstudier i en samtida och i en historisk kontext är högst skilda, finns ändå gott om material som tillåter ett närmare studium av elevcentrerad verksamhet även i det förflutna. I en svensk kontext utgör det mångskiftande källstoff som föreningslivet vid läroverken genererat ett sådant, och en reservoar av detta finns i KB:s samlingar av småtryck. Här kan man bland annat hitta stadgeböcker, programskrifter och spridda tidningar från föreningar vid läroverk runt om i landet från 1800-talets mitt och framåt. Här finns även mycket av det nationella och internationella tidskriftsmaterial som under samma tid publicerats av eller för gymnasister och skolungdom i allmänhet. Vill man ha ytterligare information om elevers föreningsverksamhet är man

³² Jfr Christopher Lacey "Differentiation and sub-cultural polarization" samt Mary Fuller, "Black girls in a London comprehensive school", Hammersley & Woods 1984.

³³ Om föreningslivet vid svenska läroverk, se bland annat: Florin & Johansson 2000, s. 32-37; Johansson, *Normalitet, kön och klass: liv och lärande i de svenska läroverk 1927-1960*, Tavelsjö 2000, s. 203-237 samt Maria Sundkvist, *Klassens klasser: gymnasieföreningar i läroverk och gymnasieskolor 1846-1996*, Stockholm 2006 s. 37-46.

därefter hänvisad till de lands-, stads-, skol- eller folkrörelsearkiv som förvaltar enskilda föreningsarkiv. I dessa enskilda föreningsarkiv kan man i sin tur hitta allt från korrespondens mellan elever och föreningstidningar till biblioteks- och musikförteckningar, föredrag, uppsatser, lyrik, illustrationer, foton, etcetera. Detta är ett material som på många sätt utgör en guldgruva för dem som är intresserade av skolan ur elevers perspektiv, och med tanke på att en likartad föreningstradition fanns även i övriga nordiska länder, torde liknande material stå att finna även på annat håll (mycket av den litteratur som berört området i en internationell kontext tycks i huvudsak ha byggt analyser på självbiografiskt material och till viss del korrespondens, och frågan är om inte källaget i en svensk kontext rent av är fördelaktigt). Till ytterligare källor hör även bevarade studentskrivningar och självfallet även enskilda inrättningsars kollegieprotokoll och bestraffningsnoteringar (här kan man om man har tur få en ganska tydlig inblick i elevers beteendemönster; åtminstone det som avvek från det i skolan premierade). Vidare utgör facktidsskrifter för lärare, minnesteckningar/skolminnen, självbiografier, dagböcker och brev intressanta källor, och även lokalt pressmaterial kan vara värdefullt då elevers aktiviteter och uppträdande ofta var en angelägenhet även för stadsbefolkningen. En utmaning blir onekligen att hitta material som berättar om elever vid folkskolan där sådant som föreningslivens skriftliga källor verkar saknas. Vid sekelskiftet 1900 initierades emellertid en omfattande kamratkorrespondens mellan i första hand skolor, vilken, om åtminstone delar av den kan återfinnas, framstår som högst intresseväckande.

Avslutande reflektion – ett splittrat forskningsområde

I arbetet med min egen avhandling har jag lärt mig åtminstone tre saker vad gäller utbildningshistorisk forskning som tidigare, på ett eller annat sätt, berört aspekter av elevcentrerad verksamhet i en nationell kontext: den finns, den är intressant och den är solitär. Majoriteten av studierna har behandlat universitets- och studentliv; betydligt färre har ägnat sig åt skolor på lägre nivåer i utbildningssystemet.³⁴ Det saknas alltså inte helt forskning, men betraktat som forskningsområde i egentlig mening är det ett knappt alls sammanhållet sådant, det är underteoretiserat och i behov av fler tankeverktyg och perspektiv att hänga upp analyser på. Konsekvensen blir bland annat att man lämnas med teorier som egentligen inte är designade för uppgiften samt att det är svårt att mer konkret ställa det man hittar i relation till annan forskning. Det saknas på något vis en gemensam hållpunkt och ett allmänt underlag för diskussion. Detta kan jämföras med exempelvis det utbildningssociologiskt eller psykologiskt förankrade samtidsstudiet som successivt förts i riktning mot egna forskningsfält, upprättat modeller i förståelsen av elevers sociala tillvaro i skolmiljön, definierat temaområden i beskrivandet av densamma samt diskuterat orsaker till varför det ser ut som det gör och varför resultat kan skilja sig åt. Utvecklingen av något liknande skulle enligt min mening vara högst givande även för utbildningshistorisk forskning på området.

Avslutningsvis. Det finns både utmaningar och vinster i skrivandet av ett slags elevsocialisationens historia. Till utmaningarna hör onekligen att justera den sociala och

³⁴ I urval om universitet och studentliv: Skoglund 1991; Florén 1994; Strömberg 1996; Rönnholm 1999; Ågren 1999; Sjöberg 2002 samt Widding 2006 (en mer djuplodande forskningsöversikt görs i Widding 2006, kap. IV). Om läroverket/sekundärutbildning: Ödman 1990; Florin & Johansson 1993; Wennhall 1994; Sundkvist 1998/2006; Johansson 2000; Peterson 2000; Wennerholm 2005 samt Larsson 2005.

könsmässiga snedvridning som lätt infinner sig när tillgången på källmaterial ökar ju närmare manlig ungdom ur medelklassen man rör sig, att tydligare foga ihop en svensk utbildningskontext med en mer omfattande internationell forskning, att låta mer nutida utbildningsvetenskapliga angreppssätt gällande elever och kamratfostran inspirera även historien om desamma. Hit hör även att våga låta elevverksamhet utgöra huvudobjekt i studier och inte bara betraktas som biprodukt och beskrivas från abstraktionsnivåer där alla frågor redan är ställda (och ofta även besvarade), att låna in eller utveckla nya teorier och begrepp anpassade för området samt försöka hitta *kompletterande* infallsvinklar till redan väl etablerade klass- och könsperspektiv. Till vinsten med forskning som uppmärksammar elevers medverkan i gestaltandet av skolmiljön och socialisation knuten till elevgruppen hör att den kan utmana vår perception av vad skolan är och vad som konstituerar en skolinrättning. Den kan på ett vidgat sätt ge kunskap om skolans sociala och kulturella funktion i skilda samhällen, vid skilda tidpunkter och i skilda delar av utbildningssystemet. Den kan vidare erbjuda jämförelsepunkter mellan skolans normerande intentioner och deras genomslag bland elever. Ytterst kan en sådan historia bereda vägar till en rikare förståelse av utbildningens förflutna och, kanske, till förnyelse av det utbildningshistoriska fältet.

Litteratur

- Albisetti, James, *Schooling German girls and women: secondary and higher education in the nineteenth century*, Princeton/NJ 1988
- Althusser, Louis, *On ideology*, London 2008
- Ball, Stephen J., "Banding, identity and experience", Hammersley & Woods 1984
- Blatchford, Peter, "Research on children's school playground behavior in the United Kingdom (A review)", Blatchford & Sharp 1994
- Blatchford, Peter & Sonia Sharp (red.), *Breaktime and the school: understanding and changing playground behaviour*, Routledge 1994.
- Blatchford, Peter, *Social life in school: pupils' experiences of breaktime and recess from 7 to 16*, Routledge 1998, s. 18. [e-publicering]
- Bourdieu, Pierre & Jean Claude Passeron, *The inheritors: French students and their relation to culture*, Chicago 1979
- Callewaert Staf & Bengt A. Nilsson, *Skolklassen som socialt system: samhället och skolans inre arbete*, Lund 1980
- Chandos, John, *Boys together: English public schools 1800-1864*, Oxford 1984
- Cobban, Alan, *English university life in the Middle ages*, London 1999
- Coleman, James S., *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*. New York 1963
- Cookson, Peter W. Jr & Caroline Hodges Persell, *Preparing for power: America's elite boarding schools*, New York 1985
- Durkheim, Émile, *The evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France*, London 1977
- Fass, Paula S., *The damned and the beautiful: American youth in the 1920's*, Oxford 1979
- Florén, Anders, "En hop rebellsallar: universitetet och ungdomskulturen", *Alla tiders ungdomar: fem sekel av ungdomshistoria* (Ungdomstid) Stockholm 1994:3
- Florin, Christina & Ulla Johansson, "Där de härliga lagrarna gro...": kultur, klass och kön i

det svenska läroverket 1850-1914, Lund 1993

Fuller, Mary, "Black girls in a London comprehensive school", Hammersley & Woods 1984

Gillis, John R., *Youth and history: tradition and change in European age relation 1770 – present*, New York 1981

Hammersley, Martyn & Peter Woods, *Life in school: the sociology of pupil culture*, Milton Keynes 1984

Heward, Christine, *Making a man of him: parents and their sons' education at an English public school 1929-50*, London 1988

Heward, Christine "Public school masculinities: an essay in gender and power", *History of education: major themes. Education in its social context*, red. Roy Lowe, 2, London/New York 2000

Honey, John R. de S., *Tom Brown's universe: public school in the nineteenth century* London 1977

Jarausach, Konrad H., "Restoring youth to its own history", *History of education quarterly* 1975: 15:4

Jarausach, Konrad H., "Liberal education as illiberal socialization: the case of students in imperial Germany", *The journal of modern history*, Vol. 50, nr. 4, 1978 Jarausach, Konrad H., "The old new history of education: a German reconsideration", *History of education quarterly* 1986
Johansson, Ulla, *Normalitet, kön och klass: liv och lärande i de svenska läroverk 1927-1960*, Tavelsjö 2000

Kett, Joseph F., *Rites of passage: adolescence in America 1790 to the present*. New York 1977

Krüger, Heinz-Herman, Werner Helsper, Gesine Foljanty-Jost, Rolf-Torsten Kramer & Merle Hummrich (red.) *Family, school, youth culture: international perspectives of pupil research*, Frankfurt am Main 2008

Lacey, Christopher, "Differentiation and sub-cultural polarization", Hammersley & Woods 1984

Laqueur, Walter, *Young Germany: a history of the German youth movement*, London 1984

Larsson, Esbjörn, *Från adlig uppfostran till borgerlig bildning: Kungl. Krigsakademien mellan åren 1792 och 1866*, Uppsala 2005

Lundén, G. E., *Bidrag till Gävle skolors historia. Del I. Läroverkets historia*, Gävle 1930

Mangan, J. A., "Social darwinism and upper-class education in late Victorian and Edwardian England", *Manliness and morality: middle-class masculinity in Britain and America 1800-1840*, J.A. Mangan & James Walvin (red.), New York 1987

Mangan, J. A., "The other side of the coin: Victorian masculinity, field sports and English elite education", J.A Mangan (red.), *Making European masculinities: sport, Europe, gender*, London 2000

Measor, Lynda, "Gender and the sciences: pupils' gender-based conceptions of school subjects", Hammersley & Woods 1984

Mitterauer, Michael, *Ungdomstidens sociala historia*, Göteborg 1991

Norlin, Björn, "Kamratuppfostran och subordination: om våldet vid svenska gymnasier under tidigt 1800-tal", i *Ny utbildningshistorisk forskning: tio bidrag från Nationella forskarskolan i utbildningshistoria*, red. Esbjörn Larsson, *Årsböcker i svensk utbildningshistoria* (vol. 209), Uppsala 2009

Ny illustrerad tidning 1872:13/14.

Parsons, Talcott, "The school class as a social system: some of its functions in American society", *Harvard educational review*, Vol. XXIX (Fall 1959), s. 297-318 [e-publicering].

Pedersen, Olaf, *The first universities: studium general and the origins of university education in Europe*, Cambridge 1997

Nicos Poulantzas, "On social classes", *Classes, power and conflict: classical and contemporary debates*, Anthony Giddens & David Held (red.), London 1982

Rashdall, Hastings, *The universities of Europe in the middle ages* (Vol. I-III) Oxford 1997

Rotundo, Anthony E., *American manhood: transitions in masculinity from the revolution to the modern era*, New York 1993

Rotundo, Anthony E., "Boy culture: middle-class boyhood in nineteenth-century America", Mark C. Carnes & Clyde Griffen (red.), *Meanings for Manhood: construction of masculinity in Victorian America*, Chicago 1990

Rönnholm, Tord, *Kunskapens kvinnor: sekelskiftets studentskor i mötet med den manliga universitetsvärlden*, Umeå 1999

Sidebäck, Göran, *Kampen om barnets själ: barn- och ungdomsorganisationer för fostran och normbildning 1850–1980*, Stockholm 1992

Skoglund, Crister, *Vita mössor under röda fanor: vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i Sverige 1880-1940*, Stockholm 1991

Strömberg, John, *Studenter, nationer och universitet: studenternas härkomst och levnadsbanor vid akademien i Åbo 1640-1808*, Helsingfors 1996

Sundkvist, Maria, "Ungdom, vuxen eller någon stans där emellan?: om gymnasieföreningarnas förändrade innebörd under 1900-talet", *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (red) Staffan Selander 2003

Sundkvist, Maria, *Klassens klasser: gymnasieföreningar i läroverk och gymnasieskolor 1846-1996*, Stockholm 2006

Tosh, John, *A man's place: masculinity and the middle class home in Victorian England*, New Haven 1999

Waltersson, Kent, *Bildning för livet: framtidsstrategier och bildningssträvanden i Tengene JUF 1930–1960*, Linköping 2005.

Wennerholm, Staffan, *Framtidsskaparna: vetenskapens ungdomskultur vid svenska läroverk 1930-1970*, Lund 2005

Wennhall, Johan, *Från djäkne till swingpjatt: om de moderna ungdomskulturernas historia*, Uppsala 1994

Werthman, Carl, "Delinquents in school: a test for the legitimacy of authority" (1963), Hammersley & Woods 1984

Widding, Ulrika, *Identitetsskapande i studentföreningen: köns- och klasskonstruktioner i massuniversitetet*, Umeå 2006

Willis, Paul E., *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*, Farnborough 1977

Ågren, Henrik (red.), *När studenten blev modern: Uppsalas studenter 1600-1850*, Uppsala 1999

Ödman, Per-Johan, *Tid av frihet, tid av tvång: utvecklingslinjer i svensk 1700-talspedagogik*, Stockholm 1990

Petter Sandgren

Sandgren.petter@gmail.com

Mastersstudent, Institutionen för utbildning, kultur och medier

Fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen, Uppsala 1-2 oktober 2009

Paper till sessionen: Elevkultur och institutionsliv – empiri, teori, material och möjligheter i forskning om skolan utanför klassrummet.

De svenska internatläroverkens födelse

Elevernas roll vid importerandet av en anglosaxisk elitutbildningsstrategi till Sverige.
En fallstudie av elevkulturen vid Lundsbergs skola mellan åren 1900-1990

Innehållsförteckning

Inledning	1
Internatläroverken – överklassens och den ekonomiska elitens nya utbildningsstrategi?	
Eliternas utbildningsstrategier.....	2
Internatläroverkens funktion?	
<i>Hypotes:</i> Ominstitutionalisering av utbildningskapitalet.....	2
Vilka valde den nya skolan?.....	3
Den totala institutionens syfte -isolering och gränsdragningar.....	4
Elevkulturens roll vid skapandet av en särskiljande utbildningsstrategi	
Tillgängliga källor.....	5
Fostringsideologins bakgrund och dess inflytande på elevkulturen.....	6
Grundandet av Lundsbergs skola.....	7
Interna strider om makten över Lundsbergs skola.....	8
Elevernas roll vid konstruktionen av en svensk <i>public school</i>	9
Gemenskap genom dubbla lojaliteter.....	11
Analys och framtida forskning	
Internatläroverkens roll inom det svenska elitutbildningsfältet mellan åren 1900-1990.....	13
Skilda utbildningsstrategier för elitgrupper inom näringslivet och politiken.....	14
Internatläroverken som en importerad anglosaxisk elitutbildningsstrategi.....	14

Inledning

Enligt tidigare utbildningshistorisk forskning har de svenska läroverken fungerat som elitskolor mellan åren 1850-1960.¹ Vid läroverken skapades en gemensam kulturell identitet för skolans elever, vilket medförde att läroverken under senare delen av 1800-talet och början av 1900-talet fyllde en viktig funktion vid den svenska medelklassens formering. Den gemensamma kulturella identiteten som skapades vid läroverken blev även konverterad till konkreta akademiska meriter i form av en studentexamen. Den studentexamen som läroverken gav blev en viktig förutsättning för de personer som ville nå höga positioner inom arbetslivet vilket bidrog till att en specifik kulturell identitet och livsstil blev sammankopplad med höga positioner inom arbetslivet.² Att läroverken beskrivs som elitskolor kan spåras i de parallella utbildningsvägarna som fanns i Sverige med folkskolan för folkets barn och real-läroverk för de högre skiktens barn. Det pågick dock en ständig kamp inom det svenska utbildningsfältet under 1900-talets första årtionden och framåt, mellan de som ville behålla läroverkens exklusivitet, genom en fortsatt exkludering av flickor och arbetarklassens barn, och de som förordade allas lika tillgång till läroverken. Under 1900-talets första årtionden gick den sistnämnda gruppen segrande i allt fler strider inom utbildningsfältet, vilket exemplifieras i 1927 års skolreform men framförallt under 1940-talets skolutredning. Synen på läroverken som en rikemansskola skulle tvättas bort, arbetarklassen och flickor skulle inkluderas, terminsavgiften till statsverken skulle tas bort och skolorna skulle erbjuda läxhjälp till de elever som inte fick tillräckligt med stöd hemifrån. Detta medförde dels att det utbildningskapital som en läroverksexamen gav började förlora i värde, men även att den exklusiva gemensamma kulturella identiteten som formerades vid skolorna började förändras.³ I utbildningshistoriska översiktsverk ges bilden av att den svenska skolans utveckling under 1900-talet, med grundskolans slutgiltiga införande 1962, ledde till att världens mest centraliserande, enhetliga och likvärdiga skolsystem skapades.⁴ Men hur reagerade den övre medelklassen, överklassen, samt nya framväxande eliter, på att exklusiviteten och marknadsvärdet av det kulturella kapitalet som de hade institutionaliserat i läroverken förlorade i värde? Var fanns det nya exkluderande skolmiljöer som garanterade att fostran och umgänget blev tillräckligt selektivt?

Syftet med detta paper är att ur ett utbildningssociologiskt perspektiv försöka förstå sambandet mellan att de svenska läroverken under 1900-talets första femtio år börjar tappa sin funktion som en elitskola och att det under samma tidsperiod uppstår fyra stycken avgiftsbelagda, stiftelseägda, brittiskt public school- inspirerade internatläroverk⁵ i Sverige. För att kunna förstå vilken funktion internatläroverken fyllde inom det svenska utbildningssystemet genomförs dels en undersökning av vilka sociala grupper som sökte sig till Sveriges första internatläroverk, Lundsbergs skola. Men framförallt är undersökningen inriktad på den särskiljande elevkulturen och livsstilen som uppstod vid internatläroverken.⁶ Vilken funktion fyllde den särskiljande elevkulturen? Varifrån kom elevkulturens ideologiska förebild? Vilka grupper var det som skapade och upprätthöll den?

Texten bör läsas som en förstudie kring de svenska stiftelseägda internatläroverken mellan åren 1900-1990 och dess eventuella funktion som en reproduktions- och konverteringsstrategi för olika svenska elitgrupper.

Internatläroverken – överklassens och den ekonomiska elitens nya utbildningsstrategi?

Eliternas utbildningsstrategier

I utbildningssociologisk forskning om elitskolor kan man skönja ett antal strukturella omständigheter och strategier som skulle kunna leda till att ett skolsystem blir segregerat. Den första omständigheten är decentralisering, vars frihet leder till att olika elitgrupper kan starta sina egna utbildningsalternativ, *Preparatory Boarding Schools* i USA eller det avgiftsbelagda public schools i England är två exempel. Fritz Ringer har myntat uttrycket "segmenterat" för att beskriva fenomenet när effekten av ett segregerat skolsystem leder till att det finns olika skolor för olika sociala grupper och att dessa skolor även har skilda undervisningsmetoder och fostringsmål.⁷ Den andra omständigheten är när det uppstår inflation inom ett utbildningsområde, vilket illustreras genom att den konkurrensfördel som en akademisk examen tidigare gav börjar tappa värde. Vid en inflation av elever eller examina blir eliternas strategi att särskilja sin utbildningsväg från övriga grupper, detta sker genom kunskapen om hur man ska navigera sig igenom snårskogen av utbildningsalternativ, det viktigaste blir exempelvis inte att eleven har en civilingenjörsexamen, utan ifrån vilken skola som eleven har fått denna examen.⁸ En viktig strategi som de olika elitgrupperna använder sig av för att särskilja sitt utbildningsalternativ från de övriga utbildningsalternativen är att konstruera distinktioner kring elevkulturen och livsstilen. Inom de centraliserade skolsystemen har Pierre Bourdieu forskning visat hur den speciella livsstilen som uppstod vid de franska elitskolorna *les Grandes Ecoles* fungerade som en tydlig barriär mot den livsstil som fanns vid de franska universiteten.⁹ Ett liknande mönster finns även vid de engelska public schools inom det decentraliserade engelska skolsystemet, där det hierarkiska elevstyret över internatets elevhem samt betoningen av den fysiska karaktärsdaningen genom tävlingsidrotter skapade särskilda normsystem och beteendekulturer bland eleverna, och i de amerikanske elitskolorna representeras detta genom vad som beskrivs som *the preppy identity*.¹⁰

Internatläroverkens funktion?

Hypotes: Överklassen och den ekonomiska eliten ominstitutionaliserar det kulturella kapitalet från läroverken till internatläroverken

Detta paper utgår från hypotesen att den svenska överklassen och den ekonomiska eliten använder sig av de fyra avgiftsbelagda internatläroverken, Lundsbergs skola (1896) Solbacka läroverk (1901) Sigtunaskolan (1917) och Sigtuna humanistiska läroverk (1926), för att ominstitutionalisera det utbildningsalternativ som gav tillgång till kulturellt kapital från läroverken till internatläroverken. Hypotesen grundar sig på korrelationen mellan att det under 1930-talet fanns fyra nyetablerade avgiftsbelagda privatägda internatläroverk och den samtida förändringen av den sociala sammansättningen vid de statliga läroverken.¹¹

Det är dock viktigt att poängtera att den absoluta överklassen, det vill säga adeln, även innan 1900-talets början försökt främja sig från övriga samhällsgrupper genom att använda särskiljande utbildningsinstitutioner, från hemundervisning till krigsakademin på Karlbergs slott. Det som skiljer överklassens användande av internatläroverken som utbildningsstrategi, jämfört med de tidigare försöken att fjärma sig, är att dessa skolor har precis samma utformning som läroverken i Härnösand, Västerås eller Stockholm vad det gäller undervisning och den studentexamen som är slutmålet. Det som skiljer internatläroverken från städernas läroverk är att internatläroverken är privatägda, stiftelserna som äger skolan skapar en skola avsedd för överklassen med hjälp av de höga terminsavgifterna och stiftelsen som beslutar om vilka som ska bli antagna till skolan.

De höga terminsavgifterna fungerar som en säker barriär mot intrånget från lägre sociala grupper, men konstruktionen av en egen elevkultur och livsstil, som skiljer sig åt från övriga svenska utbildningsalternativ fyller även en central roll. Om det inte fanns några distinktioner mellan utbildningsalternativen skulle alla utbildningsinstitutioner ge ett lika högt eller lågt utbildningskapital. Användandet av speciella ritualer, beteendemönster och symbolhandlingar skapar konformitet inom den egna gruppen och fungerar som en barriär mot andra grupper, där livsstilen fungerar som den främsta klassbarriären. De två huvudfrågorna för att styrka tesen blir därmed, Vilka sociala grupper är det som valde internatläroverken som utbildningsstrategi? Finns det skillnader i beteendekulturen, och den kulturella identitet som den skapar, vid internatläroverken jämfört med läroverken?

Vilka valde den nya skolan?

Hypotesen att det sker en förskjutning från läroverken till de fyra internatläroverken som en utbildningsstrategi bland samhällets dominerade grupper finner delvis stöd i det faktum att elevantalet ökar kraftigt på dessa fyra avgiftsbelagda internatskolor mellan åren 1930-1950. Detta är den tid, enligt Ulla Johanssons studier, då läroverken börjar bli mer tillgänglig för människor ur de bredare folklagren.¹² Det centrala i sambandet mellan att internatskolorna ökade i popularitet samtidigt som läroverken fick en mer folklig framtoning ligger i vilka sociala grupper som valde att placera sina barn i de nystartade internatläroverken. Redan under 1900-talets första decennium började folk ur den svenska börsadeln att skicka sina barn till den nystartade Lundsbergs skola i Värmland. Adelsfamiljerna Posse, Trolle, Bonde, von Platen, de Geer, Douglas, Wachtmeister, von Rosen med flera har alla skrivit in sina barn vid Lundsberg från början av 1900-talet.¹³ Den kanske främsta statusindikatorn var när Sveriges arvprins Gustaf Adolf skrevs in på Lundsberg år 1918. De tre andra prinsarna från familjen Bernadotte följde alla i sin brors fotspår och skickades till Lundsberg, Sigvard (1918), Bertil (1926), Carl Johan (1928) och sedermera prins Carl Philip.¹⁴ Mellan åren 1896-1984 har 50 olika svenska adelssläkter placerat sina barn vid Lundsbergs skola.¹⁵ Enligt den statliga maktutredningen från 1980-talet, vars huvudrapport presenterades i *Demokrati och makt i Sverige SOU 1990:44* dominerar den svenska eliten av två stora block, representerade av näringslivet och politiken. Dessa gruppers maktinflytande sker delvis på den kulturella elitens bekostnad, vars ställning i Sverige är betydligt svagare än i ett land som Frankrike.¹⁶ En befogad fråga blir därmed vilka utbildningsstrategier de dominerande elitblocken, näringsliv och politik, har använt sig av fram till 1980-talet, detta förutsatt att man utgår ifrån tanken att de rådande maktförhållandena är resultatet av tidigare strider samt att skolvalet och skolmiljön fyller en viktig funktion vid reproduktionen av gamla eliter och formeringen av nya eliter. Enligt den amerikanske sociologen E. Digby Baltzell finns det en distinktion mellan begreppen överklass och elit.

The *elite* concept refers to those individuals who are the most successful and stand at the top of the *functional* class hierarchy. These are the leaders in their chosen occupation or professions; they are the final-decision-making in the political, economic or military sphere as well as leaders in the law, engineering, medicine, education, religion and the arts. Regardless of social origin or family position, whether Negro, Gentile or Jew, all successful and productive men and women are included within the elite concept. [...] The *upper class* concept, then, refers to a group of *families*, whose members are descendants of successful individuals (elite members) of one, two, three or more generations ago. These families are at the top of the *social class* hierarchy; they are brought up together, are friends, and are intermarried one with another; and, finally, they maintain a distinctive style of life and a kind of primary group solidarity which sets them apart from the rest of the population.¹⁷

I den ovan nämnda maktutredningen från 1980-talet är näringslivet, i Baltzells mening, en inflytelserik elitgrupp inom det svenska samhället medan adeln representerar en överklass vars ställning är kumulativt uppbyggd av släktens tidigare, eller kontinuerliga, elitposition. I en undersökning av den svenska borgligheten presenterar C-H Hermanson en lista över de

femton mäktigaste finansfamiljerna i Sverige år 1965.¹⁸ Ur de femton familjerna identifierar Hermansson fem finansiella "furstesläkter": Wallenberg, Wehtje, Johnson, Bonnier och Broström. Vid en granskning av de fem "furstesläkternas" utbildningsstrategier framgår att alla fem familjerna har placerat sina barn vid Lundsbergs skola. Av de femton mest inflytelserika finansiella släktdynastierna har tio av familjerna haft barn inskriva vid Lundsbergs skola.¹⁹ Utöver Hermanssons femton familjer har även finansiella släktdynastier som Treschow, Douglas, Kockum, Bennet och von Koenigsegg haft barn inskrivna på Lundsberg.²⁰ Noterbart är att valet av Lundsbergs skola inte grundades på någon närhetsprincip, där den sociala sammansättningen då skulle kunna förklaras av att skolan var placerad i ett exklusivt bostadsområde. Lundsbergs skola ligger i Värmland vid Hålsjön några mil utanför Kristinehamn, ett område som aldrig tidigare varit något epicentrum för makt och ekonomiskt inflytande. Lundsbergs elever kom från vitt spridda geografiska områden, exempelvis har Göteborgs köpmannasläkt Dickson och Wijk och borgarsläkten Unander-Scharin från Umeå placerat sina barn vid Lundsberg från början av 1910-talet.²¹

Denna relativt ytliga undersökning av den sociala sammansättningen skulle kunna tyda på ett symbiosförhållande mellan Lundsbergs skola och stora delar ur den svenska adeln (gamla eliten) samt de mest inflytelserika finansfamiljerna (en framväxande ny ekonomisk elit). Detta förhållande mellan Lundsberg och adel/finansfamiljerna startar runt 1910-talet och sträcker sin in i 2000-talet.²² Att den svenska kungen, samt stora delar av den svenska adeln och finanseliten, valde den ruralt placerade avgiftsbelagda internatskolan som deras utbildningsstrategi bör förstås i kontexten av att det var en samtida internationellt etablerad utbildningsväg för elitgrupper i flera olika länder. Brittiska forskare har visat hur public school systemets fostringsideologi, om hur och var barn tillhörande familjer ur samhällets övre medel- och överklass skulle fostras, under slutet av 1800-talet spreds över den brittiska intressesfären till Asien, Afrika och Nordamerika. Fostringstanken införlivades delvis i dessa länders egna utbildningskulturer och traditioner men vissa centrala inslag i fostringsideologin måste bevaras för att systemet skall kunna fylla sin ursprungliga funktion som exkluderande skolmiljöer som garanterar att fostran och umgänget blir tillräckligt selektivt.²³

De gemensamma nämnarna i den brittiska elitskoltanken är följande: en fristående, avgiftsbelagd skola, vilken oftast drivs som en internatskola som finns till för överklassen och medelklassen. Därefter följer några gemensamma centrala inslag om hur fostran bör förmedlas: moralisk karaktärsfostran skall ske genom tävlingsinriktad idrott, kyrkan, samt genom delegering av självstyret till de äldsta eleverna, vilka ska ansvara över all den tid som tillbringas utanför lektionssalen.²⁴ Sammanfattningsvis bygger de flesta anglosaxiska elitskolornas distinktionsstrategi på höga terminsavgifter, vilket leder till ett selektivt umgänge bestående av den ekonomiska elitens barn, samt skapandet av en särskiljande livsstil som ger eleverna en gemensam kulturell identitet.

Den totala institutionens syfte -isolering och gränsdragningar

De svenska internatläroverken, likt de amerikanska och engelska, var idealiska institutioner för att avgränsa sig från andra sociala grupper. Dels var internatläroverken avgiftsbelagda. År 1912 var årsavgiften på Lundsberg 1200 kronor för de yngre eleverna och 1500 kronor för de äldre. En familj med en son inskriven vid Lundsberg skulle år 1912 behöva betala cirka 9000 kronor i skolavgift för de genomsnittliga sex åren som eleven gick vid skolan.²⁵ En annan garant för selektiviteten är att skolorna drivs som en stiftelse, där huvudmannen är stiftelsens styrelse, stiftelsen består oftast av före detta elever och privata donatorer. Denna relativa frihet mot staten medför att stiftelsen själv kan påverka vilka som skall antas till skolan och vilka ideal och värderingar som ska prägla skolan. Utöver att avgränsa sig från andra sociala

grupper rent ekonomiskt genom höga elevavgifter, blir den geografiska placeringen av internatläroverken en lika viktiga barriär. Skolorna placeras mitt ute i den svenska landsbygden med skogar och åkrar som skiljer skolorna från städerna, syftet med detta var delvis att göra det svårt för eleverna att ta sig in till städernas olika frestelser.²⁶ Isoleringen från omvärlden är en av grundtankarna bland internatläroverken. När det under slutet av 1910-talet fanns långt framskrida planer på att starta två nya Lundsbergs skolor, en vid Nynäs havsbad utanför Stockholm och en på Ekolsund slott, betonas att isoleringen är en av de avgörande faktorerna för att Lundsberg ska stödja iden om filialer.²⁷

Ur ett sociologiskt perspektiv skulle de stiftelseägda internatläroverken, med sin lantliga och avskilda placering, kunna betraktas som totala institutioner. Begreppet är myntat av sociologen Erving Goffman för att beskriva sociala inrättningar vars inneslutande och totala karaktär är större än vid andra sociala institutioner. Syftet med den totala institutionens organisatoriska utformning är att på bästa sätt kunna förändra eller styra en människas beteendekultur i önskvärd riktning. I livet utanför den totala institutionen finns det olika livssfärer, en plats som personen arbetar på och en annan där hon sover respektive roar sig. Dessa livssfärer är vid totala institutioner destillerade till en gemensam geografisk plats där alla aspekter av livet utförs på samma plats under en och samma auktoritet.²⁸ Internatläroverkens strikta regelverk, boendegemenskapen och dess placering mitt ute i den svenska landsbygden, med skogar och sjöar som naturliga hinder skulle enligt Goffmans teorier utgöra en idealisk plats för att förändra och påverka elevens beteende. Det beteende internatläroverken ville bryta med, eller särskilja sig från, var det beteendemönster och kulturella identitetsskapande som eleverna fostrades efter vid samtida svenska utbildningsalternativ.²⁹ Detta illustreras kanske tydligast i Lundsbergs grundare William Olssons uttalande om att det svenska utbildningssystemet hade sina förtjänster, men på grund av organisationens upplägg fanns en risk att släppa ut en alltför stor procent andligt förkrympta individer samt att det över hela Sverige producerades samma sorts pojkar vilket ledde till en likformig överproduktion som är helt galen.³⁰ Resterande del av detta paper kommer att bestå av ett empiriskt borrprov från det första svenska internatläroverket, Lundsbergs skola.

Elevkulturens roll vid skapandet av en särskiljande utbildningsstrategi

Tillgängliga källor

Vid rekonstruerandet av den elevkultur som uppstod vid de svenska internatläroverk blir den centrala uppgiften att hitta källmaterial där eleverna själva uttrycker sina tankar och synpunkter. Elevgruppens nedtecknade tankar måste sedan placeras i ett historiskt sammanhang, i fallet med Lundsbergs skola sker detta genom att undersöka hur beteendekulturen vid Lundsberg kan relateras till samtida idéer och mentaliteter bland människor ur den svenska och utländska adeln samt den övriga ekonomiska eliten. Grundantagandet i undersökningen blir att beteendekulturen vid internatläroverken inte uppstår ur ett vakuum, den är dels påverkad av den kultur eleverna fått med sig från hemmet men även de ideal och värderingar som skolan försöker förmedla. Undersökningen av den elevkultur som uppstod måste därför förstås utifrån relationen mellan kulturen från hemmiljön och kulturen från skolmiljön. I Pierre Bourdieus undersökningar av de franska elitskolorna *les Grandes Ecoles* samt i Brian Simmons med fleras undersökningar av de engelska elitskolorna *Great Public Schools*, har ett tydligt samband betonats mellan eliternas hemmiljö och de ideal, livsstil och värderingar som tillskrevs värde inom elitskolorna.³¹ Vid undersökningen om de fyra svenska internatläroverken fyller funktionen av elitskolor är det därför viktigt att belägga att den elevkultur som uppstod vid skolan överensstämmer med den beteendekultur som de skulle fostras in i, om de två beteendekulturerna inte överensstämmer utgör internatläroverken förmodligen inte heller någon effektiv reproduktionsstrategi för den svenska adeln och finanseliten. Källmaterialet som används för att rekonstruera elevernas

beteendekultur består av elevtidningen *Lundsbergaren* (1910-), skolans officiella "minnesböcker" där fördetta elever och lärare retrospektivt reflekterar över sin skoltid, samt ett antal självbiografiska böcker där författaren själv beskriver sin skoltid.³² Vid undersökningar av de värderingar och ideal som skolan ville förmedla används dels de texter som lärare, skolans grundare och rektorer skrivit i skoltidningen samt officiella böcker där ledningen presenterar målet och meningen med deras skola.³³ En genomgång av elevtidningarna visar att det råder ett relativt öppet debattklimat som delvis kan härledas till att många av tidningens debattinlägg är anonymt signerade. Skolans officiella "minnesböcker" är retrospektiva och består av ett urval av texter som godkänts av stiftelsens styrelse, styrkan i det källmaterialet ligger i att det ger en inblick i den bild av skolan som stiftelsen vill förmedla till sin omgivning.

I undersökningen kommer begreppet *habitus* att användas för att undersöka vad det är för dispositioner som reproduceras vid Lundsbergs skola. Begreppet *habitus* kommer här definieras som en kollektiv livsstil, innefattande sätt att föra sig, tänkesätt, smak. I undersökningen förutsätts inte alla elever vid Lundsbergs skola var exakt lika vad det gäller smak, uppförande, inre tankar och åsikter. Det som rekonstrueras är den *habitus* som erkänns och tillskrivs värde bland eleverna som en kollektiv grupp.

Fostringsideologins bakgrund och dess inflytande på elevkulturen

De stiftelseägda internatskolorna Lundsbergs skola, Solbacka läroverk, Sigtunaskolan och Sigtuna humanistiska läroverk angav alla att deras ideologiska förebild var det exklusiva engelska *public school* systemet. Inspirationen manifesterades tydligast i tanken om skolans organisatoriska uppbyggnad. Internatläroverken skulle ligga beläget på landsbygden, där skolhuset skulle vara huvudbyggnaden för undervisningen och det övriga skolområdet skulle vara uppbyggt av olika elevhem, där det inom varje elevhem skulle finnas en åldersspridning, vilket skulle leda till att de äldre eleverna uppfostrar de yngre eleverna. Skolledningen är ansvarig för fostran under lektionerna och eleverna uppfostrar varandra under all övrig tid. I England är det denna uppdelning av ansvaret som skiljer en *privat school* från en *public school* (även fast båda är privatägda och avgiftsbelagda).³⁴ Denna organisatoriska uppdelning av ansvaret ledde till problem vid de engelska *public schools* och så skulle även ske vid Lundsberg hundra år senare. I England började det under 1800-talet att ifrågasättas vad eleverna, vilka var barn till övre medelklassen samt överklassen, fostrades till i detta system. I *public schools* som Eton College, Rugby och Harrow ledde det fria ansvaret över sin lediga tid till att eleverna drev runt längst landsbygden där de startade slagsmål och vandaliserade. Vid elevhemmen rådde anarki och eleverna ägnade sig åt brutala jaktlek där de dödade hundar, förbipasserande åsnor och fåglar med stenar.³⁵ Vid Lundsberg tycks självstyret av den lediga tiden inte ha lett till brutalitet utan snarare förslappning:

Det var den passiva likgiltighetens motstånd som var ett värdigt uttryck för lundsbergarens andliga som lekamliga *habitus*: händerna i byxfickorna. Det blev ett slags horribelt mod att gå omkring och vara slapp och slö och log och lat och likgiltig och de som inte hade anlag för dessa egenskaper gjorde sitt bästa för att se ut som om de hade dem. (före detta elev i tidningen *lundsbergaren* år 1917)³⁶

Om skolledning skulle ha övertagit det disciplinära ansvaret av tiden som eleverna tillbringade utanför klassrummen skulle den för *public school* centrala tanken om självstyrelse gå förlorad. Lösningen på disciplinproblemen vid elevhemmen samt att eleverna drev runt längst landsbygden skedde genom delegering av ledarskapet till de äldsta eleverna samt organiserandet av idrottstävlingar.³⁷ De brittiska *public school* forskarna har visat att det fanns en maktaspekt i denna nya form av övervakning och disciplinering av eleverna. De pedagoger som införde förändringarna under 1830-talet, där Rugbys rektor Thomas Arnold ses som den nya filosofins upphovsman, var noggranna att få eleverna att känna att det nya systemet var något som eleverna

själva startade. Pedagogerna introducerade de nya sporterna, sedan delegerade de ansvaret att arrangera och upprätthålla utövandet till de äldre eleverna, detta skapande ett accepterat elevhierarkiskt system som sedan kunde föras över som styrelseform vid elevhemmen.³⁸ Resultatet av omstruktureringen av maktförhållandena vid de engelska internatskolorna ledde till ett tydligt elevhierarkiskt system, där en skolgång vid exempelvis Eton, Rugby eller Harrow tog eleven genom en progressiv maktresa, från underordnad under de första skolåren vidare till en överordnad maktställning under elevens sista skolor.³⁹ Idrotten, eller *games* som de kallas vid skolorna, som ursprungligen skapades för att behålla eleverna på skolområdet blev intimt sammanbundet med skolans inre maktstruktur, de var de främsta seniora idrottsutövarna, vilka kallades *Bloodes*, som även fick ledarpositioner som *Prefect*, *Monitors* eller *Head of School* vid elevhemmen.⁴⁰ Från slutet av 1700-talet och början av 1800-talet har detta system reproducerat idealet om den fysiskt starka kristna mannen, *Muscular Christianity*, som genom den hierarkiska elevkulturen lär sig att bli en framtida ledare. De sociala grupper som hade tillgång till denna unika fostringsmöjlighet var barn till den övre medelklassen (den ekonomiska elit som växte fram under industriella revolutionen) samt överklassen (den gamla adeln).⁴¹

I utvecklingen av de engelska elitskolornas fostringsideologi förefaller det som att riten kom innan myten, det vill säga att fostringssystemet med idrottstävlingar och delegerat elevstyre (riten) var en produkt och ett motgift till de anarkistiska omständigheterna, sedan skapades en mytologisk historia om vad detta system fostrar sina elever till. Den samtida synen och mytologiseringen av public school systemets funktion illustreras delvis i det citat som tillskrivs lord Wellington, "The battle of Waterloo was won on the playing-fields of Eton"⁴², samt i utlåtandet av Clarendon Commission, som var en kungligt tillsatt skolutredningskommitté.

The public schools are the chief nurseries of our statesmen....Britain's commanding world position is due to the high quality of its political and governmental leadership, selected and educated in its unique system of public schools.⁴³

Anledningen till denna långa utläggning om det engelska public school systemet är att det var denna fostringsideologi som Lundsbergs grundare och hans efterträdande rektorer ville införa i Sverige. En förutsättning för att det nya utbildningsalternativet skulle nå framgång var att det fanns sociala grupper som hade ett intresse för det nya radikala utbildningsalternativet. Enligt denna texts hypotes finns det under 1900-talets första årtionden sociala grupper som söker nya utbildningsstrategier för att särskilja sig från den begynnande studentexamensinflationen vid läroverken.

Grundandet av Lundsbergs skola

De svenska stiftelseägda internatläroverkens grundare var brukspatronen William Olsson, född och uppväxt i London men utbildad i Sverige, som fick ärva sin svärfars gård i Lundsberg. Inspirerad av det exkluderande engelska public school systemets betoning på karaktärsdaning genom fysisk fostran grundade Olsson år 1896 en skola som skulle betona det fysiska arbetet lika mycket som den akademiska bildningen. William Olssons var väl medveten om vilka elever som skulle lockas till skolan, eftersom det krävdes ekonomiska resurser att placera sina barn på ett internat, men han höll länge fast vid att skolan skulle vara en praktisk skola som skulle lära barnen arbete, att utbildningen skulle leda till studentexamen fanns inte med i Olssons planer.⁴⁴ Det var studentexamens vara eller icke vara som blev den första striden inom "det svenska internatläroverksfältet". Lundsbergs skola hade redan under sina första år lockat till sig barn ur adelns familjer samt barn till utlandsboende Svenska företagare.⁴⁵ Florin och Johansson har i sina undersökningar visat vilken betydelse studentexamen fått under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet, för adeln och företagen var det därför otänkbart att deras barn inte skulle få tillgång till studentexamens praktiska och symboliska förtjänster. Resultatet av denna strid skulle få stor betydelse för Lundsbergs framtida utveckling, samt även för dess efterföljare i Solbacka och

Sigtuna. Det tal William Olsson höll vid Lundsbergs skolavslutning 1906 har nästan fått mytologiska proportioner, i skoltidningen *Lundsbergaren* kan man långt in under 1990-talet läsa hänvisningar till detta tal. Det Olsson gjorde var att han ”gav” skolan till eleverna. Hela skolan med tillhörande byggnader och skog skulle övergå till en stiftelse som skulle bestå av före detta elever och alla skolans före detta elever skulle få rösträtt på stiftelsestämmen där man utsåg stiftelsens styrelse. Olsson ansåg att detta skulle skapa en större kärlek mellan eleverna och skolan, en kärlek som det enligt Olsson fanns i England vid public schools som Eton och Harrow, där om ”den gamla skolan lider så lider de gamla eleverna”.⁴⁶

Denna överföring av styret över skolan från dess grundare (William Olsson satt dock kvar som preses och hade fortsatt stort inflytande över skolan under lång tid) till eleverna fick två stora konsekvenser, dels en elevkultur som betonar konservatism samt en skola vars ideal och fostringsvärderingar styrs av folk ur den svenska adeln samt näringslivets absoluta elit (eftersom båda grupperna utgjorde en stor del av skolans alumner).

Interna strider om makten över Lundsbergs skola

Den första konsekvensen av självstyret blev en mentalitet bland samtida och före detta elever som bestod i att de förvaltade ett arv. I skolhusets vestibul finns en inskription i sten där det står *Lundsbergare, Du äger skolan känn Ditt ansvar för arvet*.⁴⁷ I detta självstyre uppstod det grupper med olika intressen om vad målet och meningen med utbildningen vid Lundsberg skulle leda till. Denna inre strid om makten över inflytandet över skolan ställdes på sin spets när skolan skulle skriva sin egen författning under slutet av 1910-talet. Skilda författningsförslag kom in: gamla lundsbergares stadgeförlag (1917), målsmän och föräldrars (1917), Lundsbergsskolans kollegie (1918), målsmannen direktör Anders Olssons egna förslag (1918). Förslagen skiljde sig åt radikalt, de gamla lundsbergarna (eleverna) ville ha all makt i stiftelsen, målsmän och kollegiet skulle inte få några positioner i det beslutande organet. Den slutgiltiga författningen blev en kompromiss, men de före detta eleverna fick majoritet i styrelsen (vilket var i överensstämmelse med William Olssons tankar vid talet 1906). De olika grupperna ville tillförskansa sig makt och inflytande över skolans utformning. Lundsbergs intendent mellan åren 1911-1921 Emanuel Nylin har i elevtidningen *Lundsbergaren* sammanfattat de olika ståndpunkter som de olika grupperna intog:

Kampen mellan gamla lundsbergare och målsmän inom stiftelsen är central och en brännpunkt i författningsfrågan. De äldre föräldrarna till nuvarande elever är de radikala medan de yngre före detta eleverna är de konservativa. Författningsförslaget från några av de mest inflytelserika före detta eleverna var att helt ta bort målsmännens rösträtt. Målsmännen blir oron i urverket, de före detta eleverna den statiska kraften, den av brinnande kärlek och pietism för vad som varit, för traditioner och hävd.⁴⁸

Att de nuvarande, men framförallt de före detta eleverna, fungerar som den bevarande konservativa kraften som motsätter sig reformer kan eventuellt även spåras i synen på att det är eleverna som äger skolan och att de ska bevara arvet. Bevarandet av ett arv blir mer konkret när skolgången vid Lundsberg ”ärvs” från fader till son, vikten av att behålla traditioner och ritualer blir än viktigare då Lundsbergs ritualer knyts samman med den egna släktens ritualer. För många släkter fyller hela skolgången vid Lundsberg en accepterad *rite de passage* från ungdomen in i vuxenvärlden.⁴⁹ Fenomenet att ett systems organisation och utformning reproduceras, med hänvisning till tradition och ritualer, finner vi även spår av inom det brittiska skolsystemet. Under 1700-talet fanns det kritik mot de rådande makthierarkierna som fanns inom de brittiska public schools. John Chandos hävdar att systemet inte ändrades på grund av det stöd som fanns för systemet bland framstående personer. De hade själv en gång i tiden fostrats inom samma system av självstyrande elevgemenskap och ville bevara det intakt.⁵⁰ Den bild som rektor Nylin beskrev, vid slutet av 1910-talet, av en elevgrupp bestående av samtida och för detta elever som starkt motsatte sig allt för snabba eller stora förändringar av skolkulturens utformning kan spåras från nämnda 1910-talet och in under 2000-talet. Erik Johansson, som var lärare och husfar

mellan åren 1955-1986, beskriver hur han själv och rektor Martin Lindström, under slutet av 1950-talet kämpade för att få bort missbrukandet av elevhierarkin. Det Johansson och Lindström framförallt motsatte sig var hur de äldre eleverna rutinmässigt använde sig av kroppsaga som en straffmetod. Det system av *fagging*, som var vanligt vid brittiska public schools, förekom även i 1950-talets Lundsberg. Med *fagging* menas att de yngre eleverna fungerar som en upppassare för de äldre eleverna, där de äldre eleverna straffade sina *fags* (kallad "tarmar" på Lundsberg) om de inte utförde uppgifterna eller om tarmarnas uppförande bröt mot den beteendekultur som tillskrevs värde av de äldre eleverna. Johansson beskriver hur svårigheterna med att ändra på systemet berodde på att systemet försvarades av elever, föräldrar (före detta elever) och äldre hemföreståndare.⁵¹

Två moderna incidenter där maktrelationen mellan eleverna (nuvarande och före detta) och lärare/skolledning ställts på sin spets inträffade under mitten av 1990-talet och i början av 2000-talet. Den första episoden inträffade när några elever skändar ett porträtt av den dåvarande rektorn, eftersom han ville ändra maktstrukturen på elevhemmen, det slutade med att stiftelsen (som består av före detta elever) beslöt att rektorn fick avgå. I rektorns avgångsvederlag ingick ett krav att han inte fick uttala sig om Lundsbergs skola i media.⁵² Det andra exemplet på elevernas inflytande inträffade i början av 2000-talet när en representant ur föräldraföreningen lämnade in en motion om att du-reformen skulle införas även vid Lundsberg, de kraftiga elevprotesterna medförde att motionen röstades ner.⁵³ Incidenterna, attacken mot att beröva språkbruket sin schibboletfunktion samt kraven på en reform av det ritualiserade elevstyret av elevhemmen, illustrerar vilken sprängkraft och symbolvärde ritualer och traditioner har vid skolan. Reform skulle bryta mot de arv som eleverna ska bevara och utan de distinktioner som språket, organisationen och livsstilen utgör skulle Lundsbergs skola inte längre vara en utbildningsschibbolet. Eleverna och de före detta eleverna motiverar sin ståndpunkt mot förändring genom att hänvisa till att det skulle bryta mot "lundsbergsandan", "lundsbergsiden" eller "lundsbergsstilen". Om vi utgår ifrån att lundsbergsstilen/andan är en faktor som skiljer skolan från andra samtida utbildningsalternativ samt att de som får tillgång till denna lundsbergsstil är barn till adeln, finanseliten och det övriga övre ekonomiska skiktet som har råd med terminsavgifterna, blir frågan vad denna lundsbergsstil består av? Hur den har uppkommit? Samt vilken funktion eleverna fyllde vid bevarandet av den?

Elevernas roll vid konstruktionen av en svensk "public school"

Årtiondena som följde efter stiftelsens övertagande av Lundsbergs skola år 1907 blev en tid där skolan byggde upp sin kollektiva identitet och hur denna identitet skulle skilja sig från andra samtida svenska skolalternativ. I skoltidningen *Lundsbergaren* debattsidor går det att följa denna formeringsprocess och de aktörer som var inblandade i den. Det första steget togs av Lundsbergs grundare genom att bygga upp den organisatoriska infrastrukturen samt att i skolans stadgar formulera att verksamheten bör ytterst ledas i en kristen evangelisk uppfattning. År 1913 presenterade skolledningen även de stadgar som skulle gälla för elevstyret.⁵⁴ När den organisatoriska infrastrukturen var införd av skolledningen sker det i tidningen *Lundsbergaren* en mytologiseringsprocess bland eleverna som liknar den i England, där grundtanken till elevernas självstyre härleds till eleverna själva. Följande inlägg skrevs 1917 av en före detta elev.

Lundsbergsrådet är inte upprättat av lärarna eller på myndighetens initiativ, inte heller är det dess ursprungliga uppgift att gå kollegiet tillhanda i ett eller annat avseende. Initiativet kom från pojkarna själva för att främja gruppens intressen, det var omständigheterna som gjorde dess koppling till kollegiet och rektor. (Före detta elev i tidningen *lundsbergaren* år 1917)⁵⁵

Den av skolledningen ursprungligen formulerade iden om att Lundsberg skulle bli en svenska motsvarighet till de engelska public schools förs även vidare och inkorporeras i elevernas syn

på skolans mål och mening. I tidningen *Lundsbergaren* publiceras mellan åren 1910-1920 reportage, skrivna av samtida och före detta elever, av besök vid Christ Church hospital school, Oxford University, Eton College och beskrivningar av de tyska studentduellerna.⁵⁶ Eton College beskrevs i reportagen som Lundsbergs systerskola och att Lundsberg skulle förhoppningsvis i framtiden bli, likt Eton College, en viktig länk och en drivande kraft i sitt lands utveckling.⁵⁷ Ständiga referenser gjordes även till boken *Tom Browns Schooldays*⁵⁸, en fiktiv bok som beskriver livsstilen och ritualerna vid elitskolan Rugby. Redan under mitten av 1910-talet framgår det att Lundsberg lyckats profilera sig som en "svensk public school". När kronprins Gustav VI Adolf skulle välja utbildningsplats för hans tronföljare prins Gustaf Adolf föll valet på Lundsbergs skola med motiveringen att Lundsberg var den enda svenska internatskolan av engelskt snitt.⁵⁹

Mellan åren 1920-1950 fyllde även idrotten en viktig symbolisk funktion, dels genom vilka idrotter skolan praktiserade, på vilket sett de idrottade, men även genom vilka skolor Lundsberg valde att tävla emot. De i samtiden särskiljande sporterna som praktiserades vid Lundsberg var bland annat rodd, skytte, cricket⁶⁰ och långfärdsridskor. Vid idrottsutövningen var nyckelordet tävling, eleverna skulle tävla inbördes mot varandra och de olika elevhemmen skulle tävla mot varandra. Den andra symbolhandlingen var att de svenska internatläroverken började tävla mot varandra, vilket inleddes under början av 1930-talet när Lundsbergs och Sigtuna påbörjade sina årliga roddtävlingar, vilken var uttalat inspirerade av tävlingarna mellan Oxford och Cambridge.⁶¹ Dessa tävlingar fyllde funktionen av ett dubbelt identitetsskapande, dels främjade tävlingarna lojaliteten till den egna skolan, men det skapade även en gemensam "internatläroverkskänsla" bland eleverna. Fenomenet växte sig starkare under efterkrigstiden då det uppstod skoltävlingar där Lundsberg tävlade mot internatskolorna Sigtuna (om "grevinnan Bondes pris") och Solbacka i olika idrottsgrenar. Även detta fenomen har sin förlaga bland de engelska public schools, där exempelvis den årliga Lord's Match mellan Eton och Harrow fyllde en liknade identitetsskapande funktion, vilket framgår av en före detta Harrow elevs beskrivning av tävlingarna.

The supreme rite when one identified oneself with every member of the side, suffered in their failures, exalted in triumphs.⁶²

Lundsbergs elever ansåg att skoltiden vid Lundsberg bidrog till att ge dem en särskild kulturell identitet, ett resultat av denna självbild var att det bland eleverna uppstod ord för att beskriva de som inte var som lundsbergarna. Bland annat användes ordet *tjås* för att beskriva alla som inte var som lundsbergarna. *Tjås* har i källmaterialet, med första belägget från 1940-talet, används som benämning av den värmländska lokalbefolkningen, underklassen i allmänhet eller alla som inte hade gått vid Lundsbergs skola.⁶³ En vidare utveckling av ordet blev adjektivet *tjåsigt* som var en beskrivning av beteende och handlingar vilka uppfattas som underklassbeteende, att åka tredje klass på tåget var exempelvis *tjåsigt*.⁶⁴

De ovan nämnda exemplen skulle tyda på att Lundsbergs elever fyllde en viktig funktion vid formeringen av en egen kulturell identitet, en identitet som delvis skapades genom att eleverna jämförde och identifierade sig med elever och elevkulturer från utländska elitskolor samtidigt som de försökte skapa en skiljelinje till elever från det övriga svenska utbildningssystemet. Det kan även skönjas ett avståndstagande från grundaren William Olssons ursprungliga ide om en skola som ska fostra rekorderliga, ansvarstagande unga män. Diskrepansen mellan den ursprungliga skolledningens och elevgruppens framväxande syn på Lundsbergs mål och mening framgår tydligt i en beskrivning av en elev som gick vid Lundsberg under 1940-talet:

Det inpräntades i oss att vi var privilegierade som fick gå på denna skola, att därmed följde ett stort ansvar som måste axlas. Vi skulle få viktiga uppgifter i livet och samhället, från vilka vi skulle skilja oss med heder. Ovanpå detta lagrades en föraktfull överklassattityd, som inte uppmuntrades av rektorn och de andra lärarna, utan som många elever hade med sig hemifrån. Man såg ner på lägre samhällsklasser, inte med elakhet men nedlåtande. (Peter Nobel, *Mitt liv i idealisk riktning*)⁶⁵

Dubbla lojaliteter

Vid skapandet av en gemensam identitet uppstod två relativt motsägelsefulla fenomen, lojalitet genom gemenskap och lojalitet genom segregering. Det första fenomenet, lojalitet genom gemenskap, skapade ett band mellan eleverna och sin skola. Detta uppnåddes som tidigare nämnts genom att det är eleverna indirekt äger skolan, de har rösträtt vid stiftelsestämmor och därmed inflytande över skolans framtida utformning. Elevföreningar som Föreningen Gamla Lundsbergare och dess dotterföreningar Uppsala Lundsbergares Klubb, FGL- Västra kretsen och Lundagillet är alla "Old boys"-sällskap som bidrar till att skapa ett band mellan föredettingarna och skolan genom att anordna årliga återträffar. "Old boys"-sällskap är dock inget unikt för Lundsberg utan finns inom många föreningar och andra institutionella miljöer. Det centrala vid konstruktionen av lojaliteten och samhörigheten var istället elevgruppens kollektiva uppfattning av att de skiljde sig åt från andra grupper. Detta framgår i elevernas egen syn på vad en lundsbergare är.

I elevernas inlägg i tidningen *Lundsbergaren*, under perioden 1910-1990, är den mest frekventa uppfattningen att skolan fostrar sina elever efter "ridderliga" och engelska "gentleman" ideal. En fulländad yttre stil skulle påverka den inre stilen.⁶⁶ Denna tanke om en omvänd psykosomatisk process där den inre stilen skulle uppkomma om den yttre stilen fanns där uppnåddes genom att de äldre eleverna bestraffade de yngre eleverna när de bröt mot skolans stil codex. Detta system har bevarats under skolans historia och även år 2008 blir en yngre lundsbergselev bestraffad av en äldre elev om han tar för stora klunkar av måltidsdrycken eller om han inte lägger ner sina bestick mellan tuggorna.⁶⁷ Vid sidan av ett korrekt uppförande hyllade eleverna den skickliga och fysiskt starka idrottsmannen. Från 1910-talet och framåt framgår det i tidningen *Lundsbergaren* att normen bland eleverna var den skickliga idrottsmannen, detta på bekostnad av den akademiska intellektuella studenten:

Idrotten har en lika hög status vid Eton som den har vid Lundsberg. En skicklig cricket eller fotbollsspelare vid Eton, är förmer i lärares och kamraters ögon än den flitiga plughästen (Ur en *Lundsbergaren* artikel från år 1912, skriven av en före detta elev)⁶⁸

Lundsberg passar inte för alla. Så är det bara. En avgjord fördel, ja, kanske till och med ett villkor för att känna sig hemmastad, förutsatte ett stort idrottsintresse. Den som inte besatt detta, hade det svårt. Några större kulturell aktivitet kan jag inte erinra mig var förhärskande. (Fredrik Ohlsson. Elev vid Lundsberg mellan åren 1944-1952)⁶⁹

På Lundsberg finns inte mycket till politiskt liv, det finns bara en politisk förening på skolan där 128 av de 150 eleverna är medlemmar och det är konservativ ungdom. Att det inte finns något föreningsliv kan kopplas till det starka band som eleven har till sitt elevhem samt den starka idrottsrörelsen. (Några Solbacka elever beskriver Lundsberg i tidningen *Lundsbergaren*, efter ett besök vid skolan hösten 1964)⁷⁰

Sammanfattningsvis var det den kristna fysiskt starka gentlemannens habitus som tillskrevs värde i den kollektiva elevgruppen. Men dessa eftersträvarsvärda ideal delades inte av samtliga elever. I tidningen *Lundsbergaren* finns det redan från 1910-talet kritik mot att idrotten hade för dominant roll vid skolan, vilket illustrerades i en rad debattinlägg under titeln "idkas för mycket idrott vid Lundsberg?".⁷¹ Under 1930-talet syns denna kamp mellan fysisk och intellektuell fostran i lundsbergarens debattserie "Sparta eller Aten", där några före detta lundsbergselever ansåg att skolan lutar för mycket mot Spartas krigiska och fysiska

fostran i förmån för Atens mer intellektuella fostran.⁷² Trots invändningarna under 1910 och 1930-talet gick de elevgrupper som försvarade de fysiska idealen segrande i striden om hur, och följaktligen även till vad, eleverna skulle fostras. Detta illustreras dels genom idrottens fortsatta starka ställning vid skolan, ett litet föreningsliv, samt ett politiskt intresse som präglades av konformitet. Den politiska ensidigheten och ett icke existerande engagemang för politik, illustreras dels genom uttalandet av den före detta eleven Peter Nobel som tillträdde skolan under 1940-talet, *politik diskuterades aldrig vid skolan, eftersom konservativa värderingar var självskrivna*.⁷³ Ensidigheten bland elevernas politiska sympatier är genomgående under hela 1900-talet, där fascismen var den enda och starkaste rörelsen under 1930-talet, konservativ ungdom under mitten av 1960-talet och år 2003 fick moderata samlingspartiet över 90 procent av rösterna i skolvalet.⁷⁴

Fysisk styrka och tävling var även ingredienser i tanken om sammanhållning, eller snarare fostran, genom segregering. Vid Lundsberg odlades inte enbart lojalitet till skolan utan även lojalitet till det elevhem som eleven bodde vid. Eleverna var inackorderade i samma elevhem under hela sin skoltid, dessa elevhem beskrivs som stater i staten, eleven skrevs inte bara in vid skolan utan även vid ett specifikt elevhem.⁷⁵ Det finns ett kontinuerligt band mellan olika släkter och olika elevhem, exempelvis släkten Bernadotte och elevhemmet Gransäter, adelssläkterna de Geer och Wachtmeister vid elevhemmet Forest hill⁷⁶. De olika elevhemmen har sina egna regler, initieringsritualer, vapensköldar och i klädselns manifesteras tillhörigheten genom att vid sidan av den för skolan gemensamma gröna lundsbergskavajen bar eleven en mössa och slips som är i respektive elevhems färger.⁷⁷ Elevhemmen tävlade mot varandra i rodd, fotboll och mångkamp, där förutom äran även vandringspriset veritaspokalen stod på spel, vilken tilldelades det elevhem som hade de bästa idrottsresultaten. Detta resulterade i en ständig konkurrenssituation, vilket beskrivs av den före detta eleven Sigvard Bernadotte:

Det var en mycket stark sammanhållning inom varje elevhem mot de andra elevhemmen. De var som små autonoma enklaver som stred och slogs och tävlade. Vissa hem var sedan länge arvfienter. Så var exempelvis mitt hem Gransäter i ständig fejd med Forest Hill. Det gällde att komma åt varandra var man kunde, framförallt på tävlingar. Men även utanför tävlingsbanan organiserades bataljer.
(Sigvard Bernadotte. Lundsberg 1918-1926)⁷⁸

I tidigare forskningen kring elitskolor och slutna institutioner, och den elevkultur de skapar, finns det olika förklaringsmodeller kring den tillsynes motsägelsefulla idén om inbördes tävlan och uppdelning för att uppnå fostran och sammanhållning. I Christine Heward och Brian Simons analys av det engelska public school systemet skulle den av skolledningen upprättade tävlingsmomentet resultera i en manlighetsfostran.⁷⁹ Eleverna skulle socialiseras genom att härdas, både psykiskt och fysiskt, i ett tävlingsinriktat hierarkiskt system där de starkaste skulle överleva medan de svagare skulle lida i tystnad och de allra svagaste skulle sållas bort.⁸⁰ Även Pierre Bourdieu har betonat tävlingsmomentets centrala funktion vid de franska elitskolorna och i svenska utbildningshistorisk forskning har Esbjörn Larsson visat att redan under 1800-talet fanns det vid Karlbergs krigsakademi, vilken då var en skola för samhällets övre skikt, tankar om sambandet mellan inbördes tävlan och manlighetsfostran.⁸¹ Den brittiska utbildningshistorikern J.A Mangan betonar däremot att tävlan och den medvetet valda segregationen även kan förstås utifrån Foucaults tankar kring makt och övervakning. Genom att dela upp eleverna i mindre enheter var det lättare att kontrollera dem, elevhemmet fungerade även som mikrokosmos av skolan vilket medförde att varje enhet lättare kunde fostra eleverna mot önskvärda ideal och normer.⁸²

En annan förklaringsmodell till att det inom elevgruppens decentraliserade självstyre uppstod en idrottsskult, med egna normer och statussymboler, betonar elevgruppen som den drivande

aktören. Enlig den förklaringsmodellen var de av eleverna inbördes erkända statussymbolerna, vilka främst manifesterades och fördelades genom idrotten, ett tecken på en strävan efter gemensamma värderingar och en meningsfull tillvaro inom den totala institutionen. Davidson Ketchum beskriver i sin bok *Ruhleben* hur en grupp engelska krigsfångar under fängelsetiden utvecklade ett komplext system av olika idrottstävlingar och turneringar för klara av de psykologiska påfrestningarna av fångenskapen. Detta ledde till att de interner som var de främsta idrottsutövarna även blev de som hade störst respekt och inflytande inbördes inom den kollektiva gruppen av interner.⁸³ Den av Ketchum mer psykologiska förklaringsmodellen om behovet av att skapa mening och en känsla av självständighet inom den totala institutionen skulle dock kunna förenas med de sociologiskt influerade tankarna om makt och övervakning. Detta skulle ge en förklaringsmodell där både eleverna och skolledningen tjänar på systemet med tävlingar och uppdelningen av eleverna i mindre enheter. Eleverna erhåller en fritidssysselsättning och en känsla av frihet från institutionen och skolledningen får en inre organisation som underlättar fostringsarbetet och övervakningen av skolans många elever.

Analys och framtida forskning

Internatläroverkens roll inom det svenska elitutbildningsfältet

De strider som pågick inom det svenska "elitutbildningsfältet" från 1920-talet och framåt ledde till att läroverkens exkluderande funktion började ifrågasättas. Maktförskjutningen inom utbildningsfältet påverkade även den interna läroverkskulturens syn på vem den ideala läroverkseleven var. Under 1800-talet var idealbilden av en läroverkselev den begåvade medelklasspojken, med den obegåvade arbetarpojken som dess motsats. Under slutet av 1940-talet blev det istället rikemanssonen, vars föräldrar kunde betala extraundervisning, som blev nidsbilden av en elev som inte borde vara på läroverken.⁸⁴ Under efterkrigstiden är det den stora svenska medelklassen som har haft makten över utformningen av det svenska utbildningssystemets mål och mening. Eliterna och överklassen har istället försökt minimera skoltidens inflytande över deras barn genom att använda "fritiden" för att ge sina barn ett särskiljande socialt och kulturellt kapital.⁸⁵ Enligt Broady och Börjessons hypotes bidrar decentraliseringen av det svenska skolsystemet år 1990 till att ge överklassen och eliterna möjligheten att starta egna utbildningsalternativ vilket leder till att medelklassen börjar tappa sitt inflytande över det svenska utbildningssystemets mål och mening.⁸⁶ Den empiriska förundersökningen, om Lundsbergs skola, som har presenterats i detta paper skulle kunna tyda på att elitgrupper (i det här fallet den ekonomiska eliten) och överklassen startade sina egna utbildningsalternativ i form av internatläroverken redan från 1900-talets första årtionden. Den stora skillnaden är att de utbildningsalternativ som olika elitgrupper använder sig av under 1990-talet tydligare ingår i det svenska skolsystemet, de är statligt finansierade och avgiftsfria, vilket skulle kunna leda till att kontrollen över det svenska skolsystemets värdehierarki övergår från medelklassen till samhällets övre skikt. Mellan åren 1910-1950, när stora delar av den svenska adeln samt de främsta finansfamiljerna började placera sina barn vid de dyra internatläroverken, rådde det fortfarande konsensus kring socialdemokraternas folkhemstanke om allas rätt till likvärdig utbildning. Det rådande samtida samhällsklimatets syn på det svenska utbildningssystemets mål och mening bidrog till att de exklusiva internatläroverken huserade i ytterkanterna av det svenska utbildningssystemet. Trots att Lundsberg fostrade prinsar, grevar och barnen till de rikaste finansmännen blev skolans nyckelord diskretion. Eleverna skulle vara stolta och känna sig privilegierade att de fick gå vid Lundsberg men de skulle inte diskutera det med utomstående.⁸⁷

Att internatläroverken verkade i det svenska skolsystemets ytterkanter framgår även genom att elevkulturens värderingar och normer skiljde sig åt från dem som skapades vid städernas läroverk (som då var epicentret i det svenska skolsystemet). En tydlig diskrepans mellan elevkulturen vid internatläroverken och läroverken framkommer exempelvis i synen på förhållandet mellan det fysiska och det intellektuella. I städernas läroverk hyllades det intellektuella framför det fysiska och vid internatläroverken (alla fall vid Lundsbergs skola) var förhållandena de motsatta. 1905 års läroverksreform innebar att bandet mellan läroverken och kyrkan bröts och förstärkte bilden av skolorna som sekulära borgliga institutioner. Under samma tid gick internatläroverken (Lundsberg) i motsatt riktning, att Lundsberg ska ledas i kristen evangelisk uppfattning skrevs in i stadgarna under 1910-talet och år 1930 hade skolan byggt sin egen kyrka på skolområdet.⁸⁸ Morgonbönen försvann från läroverken under 1960-talet och ersattes av morgonsamling men på Lundsberg levde morgonbönen kvar. Eleverna vid de statliga läroverken ansåg att de privata läroverken var odemokratiska, snobbiga och till för de elever som inte klarade sig akademiskt. Detta i motsats till den egna bilden av de statliga läroverken som samlade de akademiskt främsta eleverna och som drevs efter demokratiska principer.⁸⁹ Detta visar att även vid städernas läroverk skapade eleverna distinktioner mellan de privata och de statliga läroverken. De handlingar och värderingar som gav symboliskt kapital vid städernas läroverk var intellekt, sekularisering och bildning. Vid Lundsbergs var förhållandet omvänt, där fysisk styrka och religiös tro gav symboliskt kapital.

Skilda utbildningsstrategier för elitgrupper inom näringslivet och politiken?

En möjlig förklaringsmodell till detta motsatsförhållande skulle kunna vara att de två olika utbildningsalternativen, internatläroverken och städernas läroverk, fyllde funktionen av skilda utbildningsstrategier för Sveriges två dominerande elitgrupper, nämligen näringslivet och det politiska. Enligt Ulla Johansson var städernas läroverk elitskolor, trots en bredare rekrytering av elever med skilda sociala bakgrunder, fram till 1960-talet. Under denna tid fostrades eleverna vid läroverken indirekt in i den borgliga politiska offentligheten, ur 1930-talets elevkullar från läroverket i Gävle och Norra latin i Stockholm finns det siffror på att trettio procent av eleverna i vuxen ålder hade någon form av politiskt uppdrag.⁹⁰ De många elevföreningarna som elevkulturen gav upphov till samt skolornas betoning på att lära eleverna att uttrycka sig i tal och skrift fungerade som en förberedelse för framtida politiska eller administrativa tjänstemanna jobb.⁹¹ Den sekundära socialisationen vid Lundsberg var att fostra framtidens ledare, den rådande åsikten var att om en elev kan styra över ett elevhem kan eleven i framtiden även leda ett stort företag eller till och med ett land.⁹² Den progressiva maktresan genom elevhierarkin fungerade dels som en snabbkurs i ledarskap, men resan från underordnad till överordnad härdade även eleverna och gav dem vassa armbågar, ”skinn på näsan” och medlemskap i ett nätverk bestående av Sveriges rikaste personer. Alla dessa ingredienser i Lundsbergs dolda läroplan förberedde eleverna för höga positioner inom näringslivet. De attityder som skapades inom elevgruppen vid Lundsberg, att de var privilegierade, att de som gick vid andra skolor av underklass *tjåsare*, att de hade en inre och yttre stil som var ridderlig, var värderingar som inte var synkroniserade med den samtida svenska majoritetens värderingar. Denna negation av de samtida värderingar och beteenden som tillskrevs värde inom majoritetssamhället var något som skapades internt bland Lundsbergs elever. Fysiska ideal framför läroverkens bildningsideal, fascismen som största politiska parti vid Lundsberg år 1940 när socialdemokraterna samma år hade femtiotre procent i riksdagsvalet, konservativ ungdom som enda skolpartiet under 1968 års vänstervåg och ett kraftigt elevmotstånd mot att införa du-reformen vid skolan år 2001, är exempel på elevernas negationer av majoritetssamhällets värderingar.

Internatläroverken som en importerad anglosaxisk elitutbildningsstrategi?

Att de dyra internatläroverken som institution, och den habitus som de tillskriver värde, verkar i utkanten av det svenska skolsystemet och samhället är analogt med överklassens och den ekonomiska elitens numerära ställning i Sverige.⁹³ Den från majoritetssamhället särskiljande habitus som framförallt adeln institutionaliserat vid Lundsberg skulle kunna undersökas ur två olika perspektiv. Det första perspektivet är att adeln skapade sina egna utbildningsalternativ, där den homogena elevsammansättningen bidrar till att barnen får sitt habitus från hemmiljön bekräftat. Eftersom adelns habitus inte längre tillskrivs samma värde i det svenska majoritetssamhället skulle detta medföra att internatläroverken fungerar som en sista bastion, en förlorad värld, för en tidigare elit som håller på att tappa sitt maktinflytande.

Den andra möjliga förklaringsmodellen för framtida undersökningar utgår från den tidigare kunskapen som finns om elitgruppers förmåga att nyrekrytera, särskilja och anpassa sig vid samhällsförändringar.⁹⁴ Den gamla ekonomiska eliten (adeln) och den nya framväxande ekonomiska eliten (finansfamiljerna) gemensamma val av utbildningsplats skulle kunna vara en del i nyrekryteringen, anpassningen och förnyelsen av den svenska överklassen under början av 1900-talet. Det är även möjligt att de, i ett svenskt sammanhang, särskiljande värderingarna och handlingarna som tillskrevs värde vid internatläroverken samt det utbildningskapital som en examen från en internatskola genererade, inte i första hand var anpassad för den nationella marknaden utan istället var internationellt gångbara och anpassad efter det anglosaxiska "elitutbildningsfältet". Att ha tillbringat sin skoltid vid en dyr internatskola, där det akademiska och intellektuella blev överskuggat av kulten runt *muscular christianity* vilken manifesterades genom ständiga idrottstävlingar och den psykiskt och fysiskt ansträngande resan genom det progressiva hierarkiska elevstyret, bidrog till att en svensk pojke som tillträtt Lundsbergs delade grundläggande referensramar och sociala dispositioner med pojkar som exempelvis gått vid samtida anglosaxiska elitskolor som Eton College i England, Royal College på Sri Lanka, Groton School i USA eller Abbottabad Public School i Pakistan. De som under perioden år 1900-1990 främst förespråkade att de internationellt anpassade, symboliskt kapital alstrande, värderingarna och beteendekulturen skulle bevaras vid Lundsberg var de dåvarande och före detta eleverna.

Noter

¹ Christina Florin, *Where the glorious laurels grow: Swedish grammar schools as a means of social mobility and social reproduction*, i *History of education*, red. Roy Lowe (4), London 2000, s.435-454.

Ulla Johansson, *Normalitet kön och klass – Liv och lärande i svenska läroverk 1927-1960*, Stockholm 2000.

² Ibid

³ Ibid

⁴ För exempel på översiktverk som presenterar den bilden se: Sven Hartman, *Det pedagogiska kulturarvet – Tradition och idéer i svensk undervisningshistoria*, Bokförlaget natur och kultur 2005, s. 35, 53.

⁵ I detta paper kommer begreppet "internatläroverk" att användas som ett samlingsord för skolorna: Lundsberg skola, Solbacka läroverk, Sigtunaskolan och Sigtuna humanistiska läroverk

⁶ Utgångspunkten att det fanns en särskiljande elevkultur vid Lundsberg grundar sig på slutsatserna i: Petter Sandgren. *Mens sana in corpore sana –en studie av Lundsbergs fostrande funktion mellan åren 1910-1968* (otryckt) Masteruppsats, Umeå Universitet 2007

⁷ Fritz Ringer, *On segmentation in modern European education systems: the case of French secondary education, 1865-1920*, i *History of education*, red. Roy Lowe (4), London 2000, s. 376-411

⁸ Se exempelvis: Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron. *The Inheritors. French students and their relation to culture*, The University of Chicago Press, 1979. Johansson 2000, s. 55-59

⁹ Pierre Bourdieu, *The state nobility –Elite schools in the field of power*, Stanford University Press 1996.

¹⁰ J. A. Mangan, *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School*, Press Syndicate of the University of Cambridge 2000 och Peter W Cookson; Caroline Persell Hodges, *Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*, Basic Books 1987

¹¹ Johansson 2000, s. 39-31

-
- ¹² Johansson 2000, s. 55-59
- ¹³ Styrelsen för Föreningen Gamla Lundsbergare. *Gamla Lundsbergare (matrikel) 1896-1984*. Karlstad 1984
- ¹⁴ Föreningen Gamla Lundsbergare. *Lundsbergs skola 100 år 1896-1996*. Filipstad 1996, s.52.
- ¹⁵ Föreningen Gamla Lundsbergare 1984.
- ¹⁶ Donald Broady och Mikael Börjesson, *Griftetal över en svensk modell – några hypoteser om det svenska utbildningssystemets omvandling*, 2007. www.skeptron.uu.se/broad/seg, s. 5. och SOU 1990:40 *Demokrati och makt i Sverige*.
- ¹⁷ Broady/Börjesson 2007, s. 2.
- ¹⁸ C.H. Hermansson, *Monopol och storfinans – de 15 familjerna*. Rabén & Sjögren, Stockholm 1965, s. 264
- ¹⁹ Föreningen Gamla Lundsbergare 1984
- ²⁰ Ibid
- ²¹ Ibid
- ²² Ibid
- ²³ För exempel på public school tankens spridning över världen se: J.A Mangan, *The Games Ethic and Imperialism – Aspects of the diffusion of an ideal*, Frank Cass Publishers 1998
- ²⁴ Mangan 2000, Prologue, s.2.
- ²⁵ Föreningen Gamla Lundsbergare. *Lundsbergs skola år 1912*. Göteborg 1912, s.23.
- ²⁶ Föreningen Gamla Lundsbergare 1912, s.10.
- ²⁷ Föreningen Gamla Lundsbergare, Lundsberg skola, Litterära klubben. Tidningen *Lundsbergaren*, Nässundet 1910-, nr 4 år 1917 s. .5.
- ²⁸ Erving Goffman, *Totala institutioner: Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*, Doubleday & Company, New York 1973, s. 14-18.
- ²⁹ Det var inte bara de övriga läroverkens kulturella identitet som Lundsbergs skola ville bryta med. Det finns även många beskrivningar av att eleverna skickades till Lundsberg för att de haft disciplinproblem vid sina före detta skolor, se exempelvis: Föreningen Gamla Lundsbergare 1996, s.117 och Peter Nobel, *I idealisk riktning – mitt liv*, Atlantis, Stockholm 2004, s.119
- ³⁰ Föreningen Gamla Lundsbergare 1912, s.16
- ³¹ Bourdieu 1996 och Brian Simon, *Systematisation and segmentation in education: the case of England, History of education*, red. Roy Lowe (4), London 2000, s. 411-435
- ³² Föreningen Gamla Lundsbergare 1910-. Föreningen Gamla Lundsbergare 1996. Sigvard Bernadotte, *Krona eller klave*, Bonnier boktryckeri, Stockholm 1975. Peter Nobel 2004.
- ³³ Föreningen Gamla Lundsbergare 1912. Föreningen Gamla Lundsbergare, *Lundsbergs skolas historia 1896-1946*, Stockholm 1946. Stiftelsen Lundsbergs skola, *Lundsberg: En livsstil*, 1963.
- ³⁴ Mangan 2000, s. 22-43.
- ³⁵ Mangan 2000, s. 19.
- ³⁶ *Lundsbergaren*, nr 10 år 1917, s. 5.
- ³⁷ Mangan 2000, s. 13-22.
- ³⁸ Mangan 2000, s. 28-33.
- ³⁹ Denna analys av den progressiva maktökningen förs även av: Christine Heward, *Public school masculinities: an essay in gender and power*, i *History of education*, red. Roy Lowe (4), London 2000. John Tosh, *A Man`s Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*, Yale University Press 1999. Esbjörn Larsson, *Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning –Kungl. Krigsakademin mellan åren 1792-1866*, Historiska institutionen vid Uppsala universitet 2005.
- ⁴⁰ Mangan 2000, s. 74-75.
- ⁴¹ Heward 2000, s. 521-539
- ⁴² Citatet finns återgivet i bland annat, Mangan 2000, Heward 2000 och Lundsbergaren
- ⁴³ Heward 2000, s.521
- ⁴⁴ Stiftelsen Lundsbergs skola 1946, s.41-43.
- ⁴⁵ Föreningen Gamla Lundsbergare matrikel 1984
- ⁴⁶ *Lundsbergaren*, nr 5-6 1911, s.3.
- ⁴⁷ *Lundsbergaren*, nr 6 1968, s.5.
- ⁴⁸ *Lundsbergaren*, nr 10 1919, s. 6
- ⁴⁹ Se bland annat Nobel 2004, s. 119-123: Att det var självskrivet att en före detta lundsbergare även skulle skicka sin son till Lundsberg . Föreningen Gamla Lundsbergare matrikel 1984, som visar kontinuiteten i att vissa adelsläkter har skrivit in sina barn vid Lundsberg under hela 1900-talet
- ⁵⁰ Larsson 2005, s. 269.
- ⁵¹ Föreningen Gamla Lundsbergare 1996, s. 93.

-
- ⁵² Loui Bernal, Karin. C.Falk . *Prinsarnas skola – Lundsberg tio år senare* (Tv-dokumentär). Inspelad 2006. Sändes den 15 januari år 2007 i tv4
- ⁵³ Dagens Industri. *Överklassen slåss för sin överlevnad*, publicerad 2003-09-11.
- ⁵⁴ *Lundsbergaren*, nr 6 1913
- ⁵⁵ *Lundsbergaren*, nr 10 år 1917, s. 5.
- ⁵⁶ *Lundsbergaren*, nr 8 år 1912. nr 11 år 1912. nr 6 1920, nr 5 år 1933
- ⁵⁷ *Lundsbergaren*, nr 8 år 1912
- ⁵⁸ Thomas Hughes, *Tom Brown's schooldays*. 1856.
- ⁵⁹ Föreningen Gamla Lundsbergare 1996, s. 51.
- ⁶⁰ Cricket introducerades vid Lundsberg men blev aldrig populärt bland eleverna. Men som symbolhandling är det viktigt att notera eftersom cricket är intimt förknippat med de engelska public schools och även kulturell imperialism, se exempelvis Mangan 1998.
- ⁶¹ *Lundsbergaren*, nr 7 1934. nr 6 1935
- ⁶² Mangan 2000, s.143.
- ⁶³ *Lundsbergs skola 100 år*, 1996, s. 138. Nobel 2004, s. 129.
- ⁶⁴ Nobel 2004, s.129.
- ⁶⁵ Ibid
- ⁶⁶ *Lundsbergaren* 1910-1990
- ⁶⁷ Loui Bernal, Karin. C.Falk . *Prinsarnas skola –Lundsbergs tio år senare*
- ⁶⁸ *Lundsbergaren*, nr 8 år 1912
- ⁶⁹ Föreningen Gamla Lundsbergare 1996, s. 121.
- ⁷⁰ *Solbackatidningen*, höstnumret 1964, s. 13.
- ⁷¹ *Lundsbergaren*, nr 8 år 1911
- ⁷² *Lundsbergaren*, nr 8 år 1933
- ⁷³ Nobel 2004, s. 123.
- ⁷⁴ *Lundsbergaren*, no 4 år 1933. *Solbackatidningen*, höstnumret 1964, s. 13. Dagens Industri *Överklassen slåss för sin överlevnad*, publicerad 2003-09-11.
- ⁷⁵ Se bland annat: *Solbackatidningen*, höstnumret 1964, s. 13
- ⁷⁶ Föreningen Gamla Lundsbergare (matrikel) 1984
- ⁷⁷ Se bland annat: *Solbackatidningen*, höstnumret 1964, s. 13
- ⁷⁸ Bernadotte 1975, s. 45-46.
- ⁷⁹ Heward 2000, s. 521-539 och Simons 2000, s. 411-435.
- ⁸⁰ Heward 2000, s. 521-539.
- ⁸¹ Esbjörn Larsson, *Klasser i sig och för sig –skillnader i växelundervisningens implementering för olika samhällsklasser i Sverige*, Bidrag till den tredje nordiska pedagogikhistoriska konferensen 2006. Bourdieu 1996, s. 85-86.
- ⁸² Mangan 2000, s. 149.
- ⁸³ J. Davidson Ketchum. *Ruhleben – a prison camp society*, University of Toronto Press 1965, s. 220-230
- ⁸⁴ Johansson 2000, s.54.
- ⁸⁵ Broady/Börjesson 2007, s. 8.
- ⁸⁶ Broady/Börjesson 2007, s. 11-12.
- ⁸⁷ Se exempelvis Bernal/Falk
- ⁸⁸ Sandgren 2007
- ⁸⁹ Johansson 2000, s. 278.
- ⁹⁰ Johansson 2000, s. 261.
- ⁹¹ Johansson 2000, s. 339.
- ⁹² Se exempelvis Nobel 2004, s. 129.
- ⁹³ Enligt den svenska maktutredningen utgörs eliten i Sverige av 2 546 positioner och 2 123 individer, Therborn anger att den svenska bourgeoisien utgör 1-2 procent av den svenska befolkningen. Referaten från maktutredningen och Therborn är hämtade ur Broady/Börjesson 2007, s. 5.
- ⁹⁴ För svensk forskning om eliters reproduktionsstrategier se: *Med börd, svärd och pengar: eliters manifestation, maktutövning och reproduktion 1650-1900*. Gudrun Andersson, Esbjörn Larsson och Patrik Winton (red). Historiska institutionen Uppsala, 2003

EN SKOLA UTAN DETALJREGLERING

Statens agerande under kommunaliseringsdebatten är huvudtemat i denna text. Undersökningen som ligger till grund för mina antaganden är en delstudie till min avhandling som behandlar kommunaliseringen av lärarkåren i Sverige i slutet av 1980-talet. I den är syftet att med utgångspunkt i reformen analysera hur status, autonomi, profession och lön behandlades av de olika aktörerna i debatten kring det förändrade huvudmannaskapet. För att därefter kunna diskutera hur kommunaliseringen kom att inverka på lärarkårens autonomi.

I denna text är ambitionen att skildra delar av statens handlande i kommunaliseringsfrågan. Staten kan i det här sammanhanget inte ses som endast en aktör utan det finns i sammanhanget många olika aktörer knutna till begreppet staten. Inom regeringen är det främst utbildningsdepartementets ställningstagande i kommunaliseringsfrågan, men i viss mån också finansdepartementet som behandlas. Civildepartementet hade också en viss roll i kommunaliseringsdiskussionen, bland annat låg Statens arbetsgivarverk, SAV, under dem, i följande text kommer dock inte någon av deras agerande att behandlas. När det gäller riksdagen så är det i första hand utbildningsutskottets överläggningar som kommer att diskuteras. Förutom det skrivna källmaterialet så ligger intervjuer som jag har gjort med då aktiva aktörer samt nyhetsinslag från 1989 till grund för texten.

REGERINGENS AGERANDE UNDER AVTALSFÖRHANDLINGEN

Fick de som önskade sig en tydligare ansvarsfördelning, med bara en huvudman, på skolområdet en härförare i och med att Göran Persson intog posten som skolminister 1989? I efterhand är det många som menar det. Själv argumenterade Göran Persson i ett inslag från SVT:s Rapport i november 1989 att alla skulle tjäna på att det blev tydligare var ansvaret för skolan låg.¹

Ett förändrat ansvar var en sak, men vem skulle bekosta kalaset? Handlade det från statens sida om att vältra över kostnaderna på kommunerna när staten i ett läge med dåliga finanser skulle sanera sin ekonomi? Det hävdade i alla fall Olof Johansson (C) när kommunaliseringen debatterades i riksdagen. Helt fel ute var inte Olof

¹ Göran Persson (S) skolminister, ur SVT:s Rapport 891128 kl. 19:30, SLBA

Johansson och de andra som menade att finansdepartementet var en av de drivande bakom kommunaliseringen, även om det kanske är att gå för långt att som Göran Perssons företrädare på posten, Bengt Göransson, anse att finansdepartementet redan hade gjort upp med svenska Kommunförbundet om en kommunalisering av lärartjänsterna, innan propositionen var antagen av riksdagen.² Men mer om det i min kommande avhandling.

Faktum är dock att statens offentliga underskott var stort och på väg att bli ännu större i slutet av 1980-talet. Av den anledningen är det begripligt att finansdepartementet inte motsatte sig när kommunerna kunde tänka sig att ta över ett större ansvar för skolan, skriver dåvarande finansministern Kjell-Olof Feldt i sina memoarer.³ Inte heller hade Göran Persson några svårigheter att få igenom en större löneförhöjning till lärarna trots det tak på 4 % som staten hade gått ut med. Nästan 20 år senare beskriver Feldt det hela på följande sätt:

Min minnesbild är att finansdepartementet inte var en aktiv part i det Göran Persson satte igång med, däremot så kom han ju upp när han berättade att han hade nått sin överenskommelse med lärarförbunden, eller fått med dem på den här resan genom att utlova nya lönehöjningar och som låg över de gränser som vi hade tyckt var rimliga. Men jag godtog det. Jag tyckte det var värt det priset.⁴

Emellertid motsätter sig Feldt, i intervjun, att det bara var ekonomiska motiv som styrde, istället hänvisar han till att ambitionen också var att försöka öka decentraliseringen av skolväsendet. Helt enkelt flytta maktbefogenheten och ansvaret för skolan från Skolöverstyrelsen och utbildningsdepartementet till de ansvariga kommunpolitikerna som ständigt arbetade med skolfrågor. Förutom att de som var närmare skolan också hade en större kunskap om skolan skulle man genom den ändrade styrningen komma från att kommunerna alltid kunde skylla ifrån sig på staten när något gick fel.⁵ Idéer som låg väl i tiden med de övriga decentraliseringsplanerna som fanns inom den offentliga sektorn under den här tidsperioden.

En av lärarkårens huvudargument mot förändringen var att deras kompetens skulle gå förlorad och att en kommunalisering skulle medföra både en statusminskning för yrket och att den likvärdiga utbildningen skulle försvinna. Liknande argument fördes fram i motionerna mot propositionen och under

² Intervju med Bengt Göransson 20070903

³ I sina memoarer *Alla dessa dagar*, skriver Feldt att en kommunalisering av skolan skulle medföra att staten sparade över 600 miljoner kronor. Feldt, Kjell-Olof, *Alla dessa dagar*, Stockholm, 1991, s 351f

⁴ Intervju med Kjell-Olof Feldt 20080123. Kjell-Olof Feldt (S) var finansminister 1982-90.

⁵ Intervju med Kjell-Olof Feldt 20080123

riksdagsdebatten i december 1989.⁶ Lars Leijonborg med flera argumenterade på följande sätt mot kommunaliseringen:

Regeringens förslag till kommunaliseringen av skolan är en byråkratisk skenreform. Formellt innebär propositionen egentligen bara en sak: Att rätten att förhandla med lärarfacken flyttar ca 700 meter från statens arbetsgivarverk på Slottsbacken till Svenska Kommunförbundet på Hornsgatan.⁷

Uppfattningen att kommunaliseringen skulle vara ett slag mot lärarkårens professionalism delar inte förre detta finansministern. I stället menar Feldt att Socialdemokraternas utgångspunkt 1989 var att lärarnas professionella kunnande skulle bli mer synligt vid en förändring av driftansvaret. Anledningen till det var att det centraliserade systemets struktur snarare skapade en större passivitet än kreativitet bland lärarkollektivet.⁸ Feldts argumentation skönjs också tydligt i kommunaliseringspropositionen från 1989:

Lärarnas möjligheter att inom givna ramar påverka innehåll och arbetssätt i skolan skall vara stora. Härigenom kan lärarnas kompetens tas till vara och deras yrkesroll stärkas och utvecklas. [...] Den utvecklingen kan dock endast ske om huvudmannaskapet är samlat hos en och samma huvudman, det vill säga kommunerna.⁹

Samma diskussion fanns sedan också med i propositionen ”om ansvaret för skolan”, där det står att ett kommunalt huvudmannaskap skulle medföra en ökad autonomi och makt för lärarprofessionen.¹⁰

RIKSDAGSBESLUTET

Sällan har ett statsråd på så kort tid skapat så mycket av kaos och så mycket av konflikter som han har lyckats med. Det innebär inte alls att jag vill anklaga honom för att vara inkompetent, inte alls - tvärt om. Jag ser honom som en kompetent företrädare för en socialdemokratisk skolpolitik som blir allt mer felaktig.¹¹

Citatet ovan är hämtat från den stundom mycket häftiga och hårda debatten som fördes när kommunaliseringspropositionen i december 1989 var uppe till beslut i

⁶ Protokoll 1989/90:42, *kommunalt huvudmannaskap för lärare m.fl. på skolområdet*, Riksdagen 1989/90 protokoll 41-46, 7.12-14.12, Band A5;

⁷ Motion till riksdagen 1989/90:Ub9 av Lars Leijonborg m fl. (FP), med anledning av prop. 1989/90:41, Riksdagens motioner Ub del 1, Band 11, s 13

⁸ Intervju med Kjell-Olof Feldt 20080123

⁹ Regeringens proposition *Om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syvofunktionärer*, 1989/90:41, s 5f

¹⁰ Ur regeringens proposition 1990/91:18 ”Om ansvaret för skolan”.

¹¹ Carl Bildt (M) partiledare, protokoll 1989/90:42, *kommunalt huvudmannaskap för lärare m.fl. på skolområdet*, Riksdagen 1989/90 protokoll 41-46, 7.12-14.12, Band A5, s 36

riksdagen.¹² Åhörarläktaren var dagen till ära fullsatt av lärare från hela landet som hade åkt till Stockholm för att på plats höra hur framtiden för yrkeskåren skulle gestaltas. Många kom inte in och runt hela riksdagshuset stod 1000-tals upprörda lärare och demonstrerade.¹³ Åhörarna i salen fick uppleva hur de flesta partiledarna flera gånger var uppe i talarstolen och försökte få Socialdemokraterna att dra tillbaka propositionen. De flesta debattörerna argumenterade främst emot att riksdagen genom propositionens hade blivit indragen i avtalsförhandlingen mellan SAV och lärarförbunden. När omröstningen väl var klar, efter sex timmars debatt, visade sig att propositionen hade gått igenom med ytterst liten marginal, röstsiffrorna blev 162 för och 157 emot. Av de andra partierna var det enbart Vänsterpartiet kommunisterna som helhjärtat stödde förslaget. De övriga partierna antog en mer avvaktande hållning, exempelvis lade Centerpartiets utbildningspolitiska talman Larz Johansson ner sin röst.¹⁴

Göran Persson kunde dra en lättnades suck, hans första stora politiska strid som minister hade avslutats med ”fördel Persson”. När SVT:s Aktuellt reporter frågade honom om han kände sig som en segrare svarade han dock på följande sätt:

Nej, det gör jag inte. Men jag tycker att det är skönt att vi har kommit till punkt med en oerhört besvärlig fråga som svensk skola har brottats med i över 30 år. Nu har vi gjort det som väldigt många har försökt göra tidigare. Vi har fått en renodlad situation när det gäller arbetsgivaransvaret för skolan. Nu har lärarna en tydlig motpart, jag tror att det blir mycket bättre i fortsättningen.¹⁵

Beslutet skulle alltså innebära att den svenska skolan äntligen skulle få möjlighet att utvecklas i rätt riktning, var alltså Perssons svar.

FÖRHANDLINGAR I UTBILDNINGSUTSKOTTET

Innan propositionen debatterades i riksdagen hade förslaget vid tre tillfällen varit uppe till diskussion i utbildningsutskottet. Ett starkt motiv till varför Centerpartiet, Moderaterna och Folkpartiet yrkade att riksdagen skulle avslå regeringens proposition

¹² Proposition 1989/90:41, “Om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolläda, biträda skolläda och syofunktionärer”.

¹³ SVT:s Rapport 19891208, kl 19:30, SLBA

¹⁴ Anledningen till det var att VPK i förhandlingar med Göran Persson hade fått igenom att skolorna skulle få 300 miljoner kronor under en 10 års period. Det var en fråga som (VPK) hade drivit länge men inte fått gehör för. Men för att få igenom kommunaliseringen av lärartjänsterna gick (S) dem till mötes. För mer om detta, se nedan under rubriken ”Förhandlingar i utbildningsutskottet”; Röstsiffrorna blev 162 för och 157 emot. Rskr 1989/90:50

¹⁵ Göran Persson (S) skolminister, ur SVT:s Aktuellt fredag 891208 kl. 21:00, SLBA

var att riksdagen mot sin vilja genom propositionen kom att ingripa i avtalsförhandlingen på skolområdet.¹⁶ Moderaterna framförde också åsikten om att trots vad som hade stått i kompletteringspropositionen 1988/89:150 om att en bred analys av vad innebörden och konsekvensen av en kommunalisering kunde innebära skulle göras innan något beslut fattades, så hade detta inte gjorts.¹⁷ En annan kritik från Moderaterna handlade om att de såg en fara i att lokalpolitikernas inflytande skulle öka vid en kommunalisering och utan en konsekvensanalys av vad detta kunde medföra för skolans verksamhet var man inte beredd att godkänna förslaget. Dessutom ställde sig (M) negativa till SAV:s bud till lärarna eftersom det inte bara innebar en kommunalisering utan också en löneutjämning för lärarkåren, oavsett studielängd och studieskulder.¹⁸ Även Miljöpartiet krävde avslag, men ansåg också att riksdagen skulle be regeringen komma in med ett nytt förslag där inte bara kommunaliseringen behandlades utan också utformningen av statsbidragssystemet till kommunernas skolverksamhet.¹⁹ VPK var likaledes bekymrade över att regeringen genom propositionen kom att föra in riksdagen i avtalsförhandlingen, men kunde ändå tänka sig att gå med på propositionen om staten samtidigt erbjöd kommunerna ett lån med så förmånliga villkor att kommunerna hade råd att satsa på upprustning av skolbyggnaderna. VPK begärde också att det även fortsättningsvis skulle utgå ett specialdestinerat bidrag till kommunernas skolverksamhet. Dessutom yrkade VPK att det skulle vara riksdagen som skulle fastställa de nationella behörighetsreglerna för lärarna och att riksdagen skulle begära att regeringen tog fram ett förslag för hur fortbildningen av lärarna skulle se ut.²⁰ Den 28 november tog utskottet upp frågan för sista gången och efter votering beslutade utskottet att preliminärt godkänna propositionen *om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolläda, biträda skolläda och syofunktionärer*. Voteringens utslag blev att Socialdemokraterna och VPK yrkade bifall, medan de andra partiernas ledamöter yrkade avslag på propositionen och det kom in reservationer mot beslutets olika delmoment från (M),

¹⁶ Motionerna 1989/90:Ub2, 1989/90:Ub4, 1989/90:Ub5, 1989/90:Ub7 & 1989/90:Ub9.

¹⁷ Samma kritik riktade SACO/SR genom LR:s förhandlingschef Sven Salin till utbildningsdepartementet när frågan var uppe till överläggning enligt § 2 MBA-R den 23-24/10 1989. Bilaga 1 till protokoll förda 19891023-24, Utbildningsdepartementet, serie E1A volym 3121, reg. okt 1989-10-26 nr 19, Utbildningsdepartementet arkiv 1989, Regeringskansliet, Riksarkivet

¹⁸ 1989/90:Ub4 & 1989/90:Ub5

¹⁹ 1989/90:Ub3

²⁰ 1989/90:Ub8

(FP), (MP) och (C).²¹ Vidare beslutade utskottet att staten även fortsättningsvis skulle fastställa behörighetsreglerna för skolans personal. Dessutom gick VPK:s förslag om att under en tioårsperiod ge kommunerna ett stimulansbidrag för att förbättra skolornas fysiska miljö också igenom.²²

Säkerligen kände VPK:s ledamöter en viss triumf när de fick med (S) på yrkanden som de länge hade kämpat för och som enligt dem skulle leda till en rejäl upprustning av den svenska skolan. Strejken bland SACO-lärarna var dock ett grus i glädjemaskineriet, men varken utskottets ledamöter eller Göran Persson menade att det var något för dem att ta tag i. I stället hänvisade skolministern till att det var civilministern som var ansvarig och som var den som kunde besluta om ett eventuellt regeringsingripande.²³

En grundlig analys innan propositionen lades fram hade flera av de andra partierna önskat sig. Utbildningsdepartementets syn på det hela var att det redan hade gjorts så många offentliga utredningar när det gäller det dubbla huvudmannaskapet att det inte behövdes någon mer grundlig analys innan en proposition lades.²⁴ Det som utbildningsdepartementet alltså hade gjort var att gå igenom de tidigare förslagen och utredningarna som redan fanns och därefter gjort den samlade bedömningen att det nu var dags att överföra hela ansvaret för skolan på kommunerna. Departementet menade sig också i stort sett ha riksdagen bakom sig när det gällde utvecklingen mot en mer målstyrd skola, eftersom det redan hade beslutats om det i styrningspropositionen som lades fram i februari 1989.²⁵ Det som inte hade gått igenom då var själva kommunaliseringen av lärartjänsterna, eftersom dåvarande skolministern Bengt Göransson då inte kunde se att det var nödvändigt, men nu var det alltså tänkt att även detta skulle ske.²⁶ När propositionen offentliggjordes kom Göran Persson att argumentera på samma sätt som Ingvar Carlsson (S) hade gjort gjorde när han var

²¹ Utbildningsutskottets betänkande 1989/90:UbU9, Kommunalt huvudmannaskap för lärare m fl på skolområdet, Utbildningsutskottets betänkande och yttrande nr 1-30, 1Y, band E 11

²² Protokoll 1989/90:9, 19891128, Utbildningsutskottet. Protokoll 1989/90, A1:20; "Pressmeddelande från Sveriges Riksdag", bilaga 2 till protokoll 1989/90:9, Protokoll 1989/90:9, 19891128, Utbildningsutskottet. Protokoll 1989/90, A1:20. Det preliminära beslutet från 28 november justerades två dagar senare i utskottet och sedan var det upp till riksdagen att ta ställning till propositionen. Protokoll 1989/90:10, 19891130, Utbildningsutskottet. Protokoll 1989/90, A1:20

²³ SVT:s Rapport 19891128, kl. 19:30, SLBA

²⁴ Det märks när man läser propositionen 1989/90:41. I den hänvisas till tidigare utredningar på skolans område och kommer inte med någon ny utredning eller analys.

²⁵ Regeringens proposition "Skolans utveckling och styrning", 1988/89:4

²⁶ "Regeringen föreslår att den statliga regleringen av lärartjänsterna upphör", pressmeddelande från utbildningsdepartementet daterat 19891026, Utbildningsdepartementet, serie E1A volym 3121, reg. okt 1989-10-26 nr 19, Utbildningsdepartementet arkiv 1989, Regeringskansliet, Riksarkivet

utbildningsminister, att den centraliserade styrningen hade varit bra när grundskolan byggdes ut, men när nu skolutvecklingen kom in i en annan fas var det bättre om kommunerna tog över hela driftansvaret.²⁷

FÖRÄNDRAD UTBILDNINGSPOLITIK

”En kompetent företrädare för en socialdemokratisk skolpolitik” som var felaktig, så hade Carl Bildt (M) uttalat sig i riksdagsdebatten om kommunaliseringen.²⁸ Stämde det att Göran Persson fullföljde Socialdemokraternas skolpolitik? På sätt och vis stämmer det. Att frågan om en kommunalisering av lärarkåren inte var ny 1989 är uppenbar, i åtskilliga av 1970- och 1980-talets skolpolitiska utredningar är frågan om en ökad decentralisering av skolan uppe till diskussion.²⁹ Det fanns i samhället en strävan att minska byråkratin och öka medborgarinflytandet på många områden. Att dessa idéer även gällde utbildningsväsendets område går tydligt att se i flera de statliga utredningar, bland dessa kan nämnas: länsskolnämndsutredningen³⁰, SIA-utredningen³¹, SSK-utredningen³², samt skoladministrativa kommitténs utredning³³. Utredningarna hade alla till uppgift att analyserar förändringsbenägenheten i offentlig förvaltning, med tyngdpunkten på skolområdet. Trots skillnader i utredningarnas syfte och studieobjekt var den gemensamma nämnaren att decentralisering och resursfördelning diskuterades. Av de ovan nämnda betänkandena var det egentligen bara skoladministrativa kommittén som ställde sig tveksam till en ökad decentralisering. Skoladministrativa kommittén skrev i sitt yttrande att de var oroliga för att en ökad decentralisering skulle medföra att den likvärdiga skolan skulle gå förlorad. De menade också att den nya läroplanen – Lgr80 – tillsammans med SIA-

²⁷ ”Proposition om kommunaliserade lärartjänster”, pressmeddelande från utbildningsdepartementet daterat 19891020, Utbildningsdepartementet, serie E1A volym 3121, reg. okt 1989-10-26 nr 19, Utbildningsdepartementet arkiv 1989, Regeringskansliet, Riksarkivet

²⁸ Carl Bildt (M) partiledare, ur SVT:s Rapport 891128, kl. 19:30, SLBA

²⁹ Wahlström, Ninni, *Om det förändrade ansvaret för skolan: vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*, Örebro, 2002,

³⁰ SOU 1973:48, *skolans regionala ledning*, betänkande av länsskolnämndsutredningen, Stockholm, 1973

³¹ SOU 1974:53, *Skolans arbetsmiljö*, betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA, Stockholm, 1974

³² SOU 1978:65, *Skolan: Ett ändrad ansvarsfördelning*, slutbetänkande av utredningen om skolan, staten och kommunerna, Stockholm, 1978

³³ SOU 1980:5, *Förenklad skoladministration*, slutbetänkande av skoladministrativa kommittén, Stockholm, 1980

utredningen och ett nytt statsbidragssystem redan hade drivit utvecklingen tillräckligt långt i decentraliseringens riktning.³⁴

Att frågan om ett förändrat ansvarsfördelning var på gång redan på 1970-talet är alltså klart. Ingvar Carlssons minnen från sin tid som utbildningsminister i början av 1970-talet ger mer information om detta. Enligt honom var det motiverat med en stark centraliserad styrning av skolan när enhetsskolan byggdes upp. När strukturerna för enhetsskolan väl fanns och det istället var innehållet i skolan som skulle utvecklas, var dock hans tanke att kommunens ansvar för skolan borde öka, då de geografiska förutsättningarna spelar roll för vad och på vilket sätt skolan behöver arbeta.³⁵ Ingvar Carlsson försökte finna gehör hos lärarförbunden för att förändra skolorganisationen så att kommunerna skulle ta över huvudansvaret från Skolöverstyrelsen (SÖ), men trevaren föll inte väl ut, utan det ”visade sig att i valet mellan att ha SÖ som någon sorts huvudansvarig och kommunerna, så ville absolut lärarförbunden ha SÖ”.³⁶ Citatet är hämtat från en intervju med Ingvar Carlsson i januari 2008, vid intervjutillfället har det gått mer än 30 år sedan Ingvar Carlsson var utbildningsminister, men hans utsaga stämmer väl överens med det som faktiskt står i både SIA-utredningen och SSK-utredningen. Båda utredningarna hade, som redan har nämnts ovan, till uppgift att utvärdera dels hur en förändring av det inre arbetet i skolan (SIA-utredningen), dels bena upp hur ansvarsfördelningen mellan skola, staten och kommunen skulle se ut (SSK-utredningen). Idéer som väl passade in i utbildningsministerns politiska strävan att föra över ansvaret för skolorna på kommunerna. I stället för att lägga ett förslag om en ökad decentralisering av skolan valde Ingvar Carlsson alltså att låta utredningarna föra skolpolitiken i den riktningen.

Kan man kalla det för politisk feghet att inte gå vidare i frågan bara för lärarförbunden var emot en förändring? Och hur såg de andra inom partiet på hans förslag? Enligt Carlsson hade han förankrat idén hos statsministern Olof Palme och finansministern Gunnar Sträng, däremot hade det inte diskuterat i någon vidare krets. Anledningen till det var, enligt Carlsson, att det inte fanns något förslag eller ens början på ett förslag. Från hans sida handlade det främst om en första sondering bland lärarorganisationerna. Kommunförbundet kommer han så här långt

³⁴ SOU 1980:5, s 48

³⁵ Intervju med Ingvar Carlsson, 20080121

³⁶ Intervju med Ingvar Carlsson, 20080121

efteråt inte ihåg om han hade kontakt med i den frågan.³⁷ Vid läsning av Kommunförbundets egna material, verkar det vara först i mitten av 1980-talet som man började diskutera saken, även om de i sina remissvar hade ställt sig positiva till de signaler av förändringar som gick att spåra i de utredningar som Ingvar Carlsson var med att sätta i gång.³⁸

Signaler om att en förändring i riktning mot ökat kommunalt styre var på gång går alltså att skönja tidigt, något som också de tre lärarförbunden var medvetna om. För varje år som gick utan att kommunaliseringen kom på tal, var ur deras synpunkt ytterligare ett års tidsfrist. Att debatten en dag skulle blossa upp var de dock medvetna om, det gällde bara att ha sina motstrategier färdiga när frågan väcktes.³⁹

Utredningarna under 1970- och 1980-talet talar ett tydligt språk. Frågan var inte *om* utan *när* kommunaliseringen skulle komma upp på agendan. Det blir uppenbart både vid läsning av de statliga utredningarna och om man tar arbetsgivarorganisationens – Kommunförbundet – situation i beaktning. Det var helt enkelt omöjligt för kommunerna att ha ansvaret för de anställdas arbetsmiljö utan att de själva kunde besluta om deras avtal.

Ingvar Carlsson lämnade posten som utbildningsminister 1973, men släppte aldrig riktigt tanken på att en förändring på området måste komma till stånd. Av hans socialdemokratiska efterträdare inom utbildningsdepartementet var det främst Bengt Göransson som var negativ till en kommunalisering. Att frågan var uppe till diskussion då och då, märks inte minst i propositionen ”Om skolans utveckling och styrning” där både för- och nackdelarna med statligt reglerade lärartjänster analyseras. Göranssons slutplädering i styrpropositionen medförde dock att lärartjänsterna även i fortsättningen skulle vara statliga.⁴⁰

I artikeln ”den goda folkskolan” har Bengt Göransson beskrivit det som att han genom att hålla fast vid den idén kom att skaffa sig och utbildningsdepartementet

³⁷ Intervju med Ingvar Carlsson, 20080121

³⁸ SSK= Skola, stat och kommun. § 38/89 bilaga ”Historik kring behandling av frågan om arbetsgivaransvar för skolan”, Förhandlingsdelegationen, protokoll från 19890814-15, Svenska Kommunförbundet förhandlingsdelegationens styrelseprotokoll 1989; Kristianstad länsavdelning ger dock inte upp utan återkommer till kongressen 1986 med ytterligare en motion i frågan, se § 66 kongressmotion från Kristianstads länsavdelning angående ”kommunerna och arbetsgivaransvaret för skolan”, Svenska Kommunförbundet styrelseprotokoll 1986 I & bilaga II

³⁹ Lärarförbundens olika strategier vid kommunaliseringen såg ut har jag diskuterat i tidigare texter, se exempelvis: Ringarp, Johanna, ”Utbildning, kunskap och kompetens” LR:s strategier mot kommunaliseringen 1985-89”, seminarietext, modernhistoriska seminariet Stockholms universitet, 28 september 2007; Ringarp, Johanna, ”Högre lön eller enhetligt skolväsende?: SFL:s och SL:s fackliga strategier 1987-89”, seminarietext, högre seminariet i historia, Södertörns högskola, 28 september 2006

⁴⁰ Regeringens proposition 1988/89:4, Skolans utveckling och styrning,

starka fienden, både inom Svenska Kommunförbundet och inom finansdepartementet. I artikeln står det bland att Kjell-Olof Feldt hotade med att avgå om inte decentraliseringen blev mer genomgripande. Eftersom en finansminister har tolkningsföreträde framför en fackminister, var Göransson beredd på att dra tillbaka hela propositionen.⁴¹ Nu behövdes inte det, i stället kom finansdepartementet inte att delta i beslutet, skriver Göransson. Hans minnesbild bekräftas av den not på finansdepartementet delexemplar som finns bevarad, där det står:

Enligt tidigare besked från finansministern deltar inte finansdepartementet i den fortsatta beredningen av den skolpolitiska propositionen. Ansvaret för propositionen åvilar skolministern. 1988-06-23.⁴²

Dåvarande finansministern, Kjell-Olof Feldts minnesbild av det som skedde var att skolministerns starka motstånd mot en förändrat ansvarsfördelning på skolans område gjorde det lönlöst att föra en konstruktiv diskussion så länge som Bengt Göransson var ansvarig för det obligatoriska skolväsendet.⁴³

SAMMANFATTNING

Texten ”En skola utan detaljreglering” har behandlat delar av regeringens och riksdagens agerande under 1989 års avtalsförhandling. En löneförhandling som slutade med att lärarkåren kom att kommunaliseras, det vill säga att lärarna som tidigare hade statligt reglerade enbart kom att ha kommunalt reglerade tjänster.

Syftet med texten var att undersöka hur de statliga aktörerna agerade i kommunaliseringsfrågan. Frågor som lyfts och som delvis har besvarat är: Vad hade staten för intentioner med reformen? Handlade det om att gå Kommunförbundet till mötes i frågan eller menade man från statligt håll att den professionella autonomin skulle stärkas genom decentraliseringen? Jag håller svaret något öppet här då jag i min kommande avhandling kommer att problematisera dessa tentativa slutsatser mer ingående. Bilden som framkommer är dock att regeringen hade ett stort inflytande

⁴¹ Göransson, Bengt, ”Den goda folkskolan”, Richardsson, G, (red), *Spjutspets mot framtiden*, Uppsala, Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 1997, s 200. Jämför med Feldts memoarer *Alla dessa dagar*, där han skriver att finansdepartementet och svenska Kommunförbundet var överens. Och att en kommunalisering av skolan skulle medföra att staten sparade över 600 miljoner kronor. Feldt, Kjell-Olof, *Alla dessa dagar*, Stockholm, 1991, s 352

⁴² ”Finansdepartementets reaktion på prop. Om skolans styrning”, 2:30 Gunnar Svenssons arkiv, pärm 2, ARAB

⁴³ Intervju med Kjell-Olof Feldt 20080123

över avtalsförhandlingen. Finansdepartementet hade länge haft som ambition att försöka föra över mer av ansvaret för skolan på kommunerna men tidigare inte lyckats på grund av den tidigare skolministerns, Bengt Göranssons, motvilja mot att decentralisera skolväsendet. Ingvar Carlsson däremot hade som vi sett tidigare i texten, när han var skolminister försökt arbeta för att luckra upp det centraliserade skolsystemet, men varken fått gehör för sina idéer hos lärarförbunden eller hos de andra partierna i riksdagen. Istället kom Carlsson via andra vägar arbeta för en förändrad styrning av skolan och dess personal. När sedan tendenserna i stora delar av samhället kom att gå mot ökad decentralisering och privatiseringar, tog decentraliseringsivrarna chansen att också överföra ansvaret för skolan till kommunerna. Frågan är om Ingvar Carlssons val av den forne kommunalpolitikern Göran Persson i det sammanhanget kan ses som en tillfällighet?

Artikeln har också visat att de övriga partierna, med undantag för VPK, i riksdagens utbildningsutskott och även i riksdagen, försökte avfärda kommunaliseringspropositionen från dagordningen, men utan resultat. I stället kom Socialdemokraterna att göra upp med VPK om att under en tioårsperiod ge kommunerna ett stimuleringsbidrag så att de kunde rusta upp skolbyggnaderna. Den främsta anledningen till att de borgerliga partierna och Miljöpartiet motsatta sig förslaget, var inte att de önskade bibehålla det centraliserade skolsystemet i dess dåvarande form, utan deras största invändning var att riksdagen genom propositionen kom att dras in i avtalskonflikten. De var också rädda för att staten genom reformen försökte vältra över kostnaderna för skolan på kommunerna i ett läge när det offentliga underskottet både hos staten och hos kommunerna redan var stora.

Sammanfattningsvis anser jag att statens mål med kommunaliseringen inte bara kan ha varit att gå Kommunförbundet tillmötes i frågan om att förändra ansvarsfördelningen när det gäller skolpersonalen. Tvärtom tyder det längre perspektivet på att den socialdemokratiska regeringen alltsedan 1970-talet verkat för en förändrad ansvarsfördelning. Med facit i hand verkar följden dock ha blivit ett ökat kommunalt ansvar på bekostnad på den professionella personalens autonomi. För detta antagande pekar bland annat skolavtalets reglering av arbetstider som hämmade professionens möjlighet att självständigt organisera sitt arbete. I skolavtalet kom arbetsgivaren – kommunerna – att få större möjligheter både att kontrollera och styra lärarna. En utveckling som inte för tankarna till ökad professionalisering av lärarkåren utan mot en förlust av deras autonomi.

FOLKSKOLLÄRAREN MELLAN PATRIARKALISM OCH KOMMUNAL DEMOKRATI

FALLET ERIK JOHANSSON I ROBERTSFORS

Texten är baserad på en intervju med rektorn för yrkesskolorna i Robertsfors Erik Johansson. Den genomfördes i två omgångar i Sikeå i juni 1984 och utfrågare var Sune Åkerman och Bo Nilsson, den senare var doktorand på Historiska institutionen vid Umeå universitet.

INDIVID OCH KOLLEKTIV

När vi nu står i begrepp att initiera ett nytt tämligen stort forskningsprojekt med temat folkskolläraren i samhällslivet kan det vara motiverat och kanske inspirerande att granska en enda individs yrkeskarriär och liv. Detta för att ge konkretion åt våra akademiska formuleringar i vårt forskningsprogram. Helt enkelt för att finna individen i kollektivet. (Ett kollektiv som måste studeras för sig och med andra metoder.) Från denna udda utgångspunkt kan det vara lättare att se sammanhang som vi annars skulle riskera att missa, kan det vara lättare att förstå den miljö som lärarpersonalen arbetade i och komma åt de värderingar som fanns inom kåren och i samhället runtomkring.

Vi har som bekant tagit som vårt uppdrag att granska den kvinnliga och manliga folkskollärarkåren både i dess egenskap av undervisare av folkets stora massa och som samhällsmedborgare. Den senare aspekten anser vi inte minst vara viktig och den är tämligen negligerad.

Vi har försöksvis utpekat olika områden där vi förväntar oss att folkskollärarna varit verksamma och förmodligen gjort viktiga insatser på det lokala planet och nationellt. I

förlängningen av vårt projekt ligger också jämförelser med andra länder där andra politiska, ekonomiska och kulturella förhållanden varit rådande; här tänker vi oss att jämförelsen skall utsträckas inte bara till europeiska länder utan till andra kontinenter

Vi skulle inte vara historiker om vi inte gav forskningen ett ordentligt tidsdjup. Den period som skall studeras är grovt räknat de hundra åren 1860-1960. Mycket har förändrats under den tiden i vårt land och i andra länder. Bland det mest genomgripande är just att obligatorisk undervisning av den stora massan medborgare kom till stånd i många länder. Att en majoritet av människorna alltså gick från analfabetism till läs- och skrivkunnighet, vilket förvisso var en formidabel revolution. I den processen kan man självklart tilldela folkskolans lärarkår en nyckelroll. Men lärarnas aktivitetsfält låg inte bara inom skolans väggar, det tycks ha sträckt sig ut till alla hörn av det omgivande samhället. Att försöka belysa hela detta sammanhang blir folkskolläraryrketets nästa forskningsuppgift. Men ändå kan vår ambition inte gärna bli att skriva ett slags totalhistoria. Vi måste vinkla in oss mot vissa betydelsetunga studieobjekt, mot vissa klart avgränsade temata, som vi försökte fånga in redan i vår första projektskiss. Vi är medvetna om att de forskningsresurser som vi kan få oss tilldelade inte gärna kan räcka till annat än strategiskt insatta studier. Vår första tentativa projektplan pekade alltså ut ett antal temata som intuitivt kan uppfattas som rimliga att behandla; här skall vi gå den andra vägen och se hur ett individuellt läraröde kan öppna våra ögon för vad som kan te sig intressant att granska närmare.

INTERVJUN MED ERIK JOHANSSON

Den intervju som skall bilda underlag för våra iakttagelser i fortsättningen utgjorde ett inslag i arbetet med LEVNADSÖDESPROJEKTET, som pågick 1980-85 vid Umeå universitet, Etnologiska institutionen i Uppsala och Nordiska museet i Stockholm. Detta projekt hade som en av flera målsättningar att poängtera värdet av biografiskt material i historieforskningen. Hundratals intervjuer genomfördes i Oskars församling i Stockholm, stadsdelen Kåbo i Uppsala och municipalsamhället Robertsfors i Västerbotten förutom att en äldre invandrargrupp, esterna, utfrågades separat. Ett brett socialt spektrum eftersträvades, vilket innebar att arbetarbefolkning, medelklass och en kategori som måste betecknas som överklass utfrågades. Just i Robertsfors var huvudparten av intervjuoffren ur arbetarklassen. Erik Johansson ingick i en separat satsning på det vi kallade "Kulturpersonligheter i Norrland" dit bland andra radiomannen Sven Wallmark och språkprofessorn Karl Hampus Dahlstedt hörde.

Det inspelade materialet och de utskrifter som projekt LEVNADSÖDEN avkastade finns arkiverat på Forskningsarkivet vid Umeå universitet och på Nordiska museet.

Parallellt med LEVNADSÖDEN drev vi i Umeå ett annat projekt som var helt centrerat på Robertsfors. Det kallades ROBERTSFORS BRUK OCH SAMHÄLLE och var ett samarbete mellan historia, ekonomisk historia och konstvetenskap. Det avkastade en doktorsavhandling i ekonomisk historia, en licentiatavhandling i historia, en omfattande inventering av husbestånd och boendemiljöer, som konstvetarna företog, samt ett tämligen stort antal uppsatser. Projektets huvudsyfte på det politiska planet var att belysa övergången från ett patriarkalt styre till mer demokratiska beslutsformer i en gammal bruksmiljö. När vi nu skall granska de långa intervjuerna med Erik Johansson på nytt blir det en stor tillgång att ha många referenser till bruksorten Robertsfors, att ha goda förkunskaper så att säga. Det bör tilläggas att under mellantiden har den mycket informativa och initierade boken ”Robertsfors historia” tillkommit, författad av den kände TV-producenten Eric Forsgren, som i hög grad lyfter fram Erik Johanssons roll i samhället.

Av det sagda torde ha framgått att intervjun med Erik Johansson inte var inriktad på dennes egenskap av folkskollärare. Vårt intresse för honom gällde snarast hans insatser som kulturpersonlighet och framför allt kulturadministratör och samhällelig idéspruta. Men en förnyad genomlysning och genomläsning av de långa intervjuerna avslöjar tacksamt nog att undervisningsfrågor och folkskollärarkarriär i hög grad också uppmärksammades. Och vidare att Eriks insatser i lokalsamhället i stort blir väl belysta, vilket alltså harmonierar med vårt nya projekts grundidé. Det var för övrigt dessa insatser som renderade honom ett hedersdoktorat vid Umeå universitet år 1986.

ERIK JOHANSSONS BAKGRUND OCH UPPVÄXT

Erik Johansson föddes i Robertsfors år 1924. Hans mor hade vuxit upp på ett större bondehemman i Bygdeå socken i en liten by som heter Junkboda. Hon hade utbildat sig till småskollärarinna. Fadern kom från betydligt enklare förhållanden. Farfadern ägde ett litet ställe utanför Robertsfors, ”som inte ens kunde sägas vara ett torp”. Han drog sig fram med diversearbete delvis på bruket i Robertsfors förutom att han och hans hustru höll några kor

och smådjur. Fadern i sin tur utbildade sig till slöjdlärare, bl a på den berömda Nääs herrgård i Västergötland, där Carl Malmsten fanns bland lärarna. Men fadern var också småföretagare med egen snickerifabrik som han drev tillsammans med två kompanjoner.

Eriks far dog när Erik bara var femton år gammal. Därigenom lades plötslig hela försörjningsbördan över på den hemmavarande modern och tre äldre systrar.

Sammanfattningsvis kan sägas att Erik växte upp under trygga ekonomiska villkor, som avsevärt försämrades genom faderns död, som förmörkade hans tonår. Erik karakteriserade själv sin uppväxtmiljö som lägre medelklass. Men det var en miljö med kulturella ambitioner som vi skall se. Det var också en miljö som helt präglades av Bruket, Robertsfors AB.

Järnbruken i Sverige anses ha avvikit från andra industrimiljöer i Västeuropa, som i stort var lokaliserade till städerna. Bruken däremot anlades företrädesvis på rena landsbygden delvis som en konsekvens av äldre näringspolitik, som var strängt reglerad. De kan på sätt och vis sägas vara ett mellanstadium mellan agrara förhållanden och den fullt utvecklade urbana industrin. Detta framstår tydligt i fallet Robertsfors. Sålunda bestod bruksarbetarnas löner ända fram till efterkrigstiden av kontant lön kombinerad med avkastningen från ett slags små arrendejordbruk under företaget kallade ”nyverken”. Dessa stödjordbruk kunde föda en eller ett par kor och omfattade ungefär fyra tunnland. Inte mindre än 200 arbetare på bruket åtnjöt denna löneförmån. (Erik Johansson skulle livligt beskriva vilken cirkus som utspelade sig varje eftermiddag då alla dessa kor skulle tas hem för mjölkning; det var en uppgift för de halvstora barnen).

Många järnbruk gick över helt eller delvis till trävaruproduktion. Det gäller också Robertsfors där en stor vattendriven såg var den största arbetsplatsen under första hälften av 1900-talet. Sågen kombinerades med en ganska stor mekanisk verkstad, med en massafabrik, med spritproduktion m m. För att överleva som industriort tvingades många bruk att pröva en sådan strategi. Den blev ännu mer utrerad mot slutet av 1900-talet då Robertsfors blivit känt som stor producent av så avancerade artiklar som industridiamanter och högtryckskeramik med världsmarknaden som avsättningsområde. Det var ASEAs engagemang i Robertsfors som medförde en övergång till denna mycket avancerade produktion. En ständig ekvilibristisk kamp har förts – nu som på 1800-talet – för att hålla nedläggningshotet och avfolkningsspöket på avstånd. I den kampen deltog Erik Johansson med liv och lust, som vi skall se längre fram i berättelsen.

Steket är mycket långt mellan det järnbruk, som uppstod på Edfastmarks bys ägor vid mitten av 1700-talet, som beskrivits i en klassisk företagsmonografi av riksarkivarien Bertil Boethius, och våra dagars Robertsfors som har utvecklats till en stadsliknande miljö med bortåt 3.000 invånare. Och det som kan iakttas i den yttre miljön och som kommenterades och dokumenterades av våra konstvetare, det motsvaras av en förändring av det politiska klimatet, där ett rent patriarkalt styre successivt förvandlats till en socialdemokratisk bastion, som efterhand efter inledande konvulsioner under 1900-talets första årtionden tycks ha levt i fredlig samexistens med storföretagandet. Detta har varit så påfallande att den framstående museimannen Per-Uno Ågren, som var chef på Västerbottens läns museum, gjorde en utställning på temat "Robertsfors as Sweden", när han med hjälp av en vandringsutställning sammanfattande och hanterbart skulle informera om vårt land för kinesiska museer på 1980-talet.

ERIK JOHANSSONS SKOLGÅNG OCH STUDIER

Det ligger nära till hands att förutse att en skolpojke med två lärare som föräldrar skulle känna sig hemma i skolans värld. Han mötte ju lärarna både i skolan och i det egna hemmet där de umgicks med föräldrarna. Den lätta anpassningen förstärktes av att Erik hade det mycket lätt för sig även om han inte beskriver sig själv som något skolljus. Han ger lärarna överlag ett gott betyg även om inte alla på folkskolan i Robertsfors var pedagogiska föregångare utan i några fall tvärtom prioriterade andra aktiviteter framför skolarbetet. Vad som har fäst sig i hans minne från skolans värld var också några läraroriginal och de ibland brutala bestraffningar som en del bråkiga elever råkade ut för. Samtidigt framhåller han ändå att lärarna överlag behandlade lågpresterande elever på ett humant sätt. Ett fall av mobbning lyfter han också fram. Det mindes han särskilt för att en arbetarhustru, vars flicka blivit mobbad, var djärv nog att komma till skolan och klaga för överläraren, något som Erik uppfattade som mycket strongly gjort.

Annars sammanfattar han sin skoltid som ljus, inte minst på fritiden som präglades av idrottande och en mängd andra aktiviteter i den lilla värld som var Robertsfors. Bl a var Erik med och startade en egen fotbollsklubb tillsammans med några kamrater. Det som uppenbart stört idyllen var den "småreligiösa" mentaliteten i hemmet där båda föräldrarna var starkt engagerade i Evangeliska Fosterlandsstiftelsen, EFS. (Modern ledde söndagsskolan i fyrtio år

och fadern var en uppskattad kyrkosångare). Inte ens fotbollen fann nåd inför föräldrarnas stränga blickar, än mindre andra former av världsligt beteende och intresse som dans, populärmusik, teater, rökning och drickande av alkohol etc. Detta fick till följd att Erik under en längre tid fick smyga sig iväg till Stantorsvallen med sina fotbollsskor, som han gömde i ett uthus, för att inte bli ertappad med en syndig last. Först när "Jonscha" Johansson blivit en känd fotbollsspelare, som man skrev och berömde i tidningarna, kunde han öppet inför föräldrarna ägna sig åt fotbollsspelandet. Det blir anledning att återkomma till Eriks syn både på religionen och idrottandet i fortsättningen.

Av skolämnena var historia det som intresserade Erik mest. Han menar att lärarinnan med sin berättarkonst i hög grad bidrog till detta. Hon kunde göra allting så levande. Med tanke på Eriks senare breda samhällsengagemang blir det lite paradoxalt att han fann samhällslära vara det i särklass tristaste ämnet på schemat. Däremot var svenska språket, matematik och kristendomskunskap ämnen som tilltalade honom, även här tydligen en följd av lärarinnans intresseväckande undervisning. Att grammatikpluggande kunde vara spännande finner han så här i efterhand vara lite underligt.

Men mest inspirerande var bredvidläsningsböcker som "Svenskarna och deras hövdingar" och då är vi tillbaka till historieintresset. Överhuvudtaget minns Erik att han och kamraterna läste många äventyrsböcker som "Hjortfots äventyr", som man lånade på biblioteket i den vackra gamla träbyggnad vid hängbron över Rickleån, som en gång varit Robertsfors första skola. Bibliotekarie var förrådsförvaltaren Magnus Edström, en man med tordönsstämma, som försökte hålla ordning på de läslystna när de kastade sig över nyinkommen litteratur. Erik frammanar en syn som påminner om slagsmålet i den bekanta målningen "Grindslanten". En gång i framtiden skulle Erik själv fylla samma uppgift som Edström som skolbibliotekarie. "Jag hade 100 kronor om året för detta fantastiska uppdrag".

EN ANNORLUNDA VÄG TILL REALEXAMEN

Under intervjun med Erik fick vi för första gången höra talas om den korrespondensrealskola, som hade startats i början av 1940-talet i Robertsfors i Hermods regi. Den var den första i landet och undervisningen kom därför att gå under benämningen "Robertsforsmetoden". Erik kom att tillhöra den första kullen elever som tog realen i Malmö efter att ha följt

undervisningen hemmavid i drygt två år kompletterat med en längre preparandkurs på institutet i Malmö.

Bakgrunden var denna: Robertsfors var en av alla dessa små tätorter som var helt underförsörjd på högre utbildning. Efter folkskolan fanns ingenting för de många ungdomarna. Att läsa vidare var ett privilegium för överklassen. Då hjälpte det inte att man visat prov på studiebegåvning om man tillhörde fel socialklass. Erik beskrev situationen på detta sätt: ”Så var det ju så att läroverket, förstår du, det var ju en mycket isolerad grupp som gick där. Det var i stort sett provinsialläkarens eventuella barn och så var det disponenten, apotekaren, landsfiskalen och sen, jag minns att överingenjören skickade sin flicka till flickskolan i stan”. Det var osäkert om man ens skulle placera brukets pastor i den här exklusiva kategorin enligt Erik. Som ett kuriosum kan nämnas att den mest kände bland pastorerna är Egil Johansson, den sedermera världsberömde pedagogikhistorikern och läskunnighetsforskaren.

Den chans som Erik fick att fortbilda sig i den nystartade korrespondensrealskolan blev av allra största betydelse för honom. Dock hade det funnits ett alternativ, nämligen folkhögskoleutbildning, som en av Eriks systrar genomgick i Hålland i Jämtland. Man diskuterade också EFS folkhögskola i Frostkåge i Skelleftetrakten som en möjlighet. Men som Erik distinkt formulerade saken ”om det var någon utbildning som Erik Johansson inte skulle välja så var det Frostkåge”. Han hade nämligen i hemmet träffat rektorn för skolan och funnit honom osympatisk och svårartat religiös. Det är tydligt att han redan på detta stadium var på god väg att uppamma ett allergiskt förhållande till all överdriven religiositet.

Vi märkte, för att återvända till korrespondensundervisningen, på Eriks sätt att berätta om läsande, preparandkursen och examinationen nere i Malmö vilka ljusa minnen allt detta framlockade. Man samlades vissa dagar i veckan tillsammans med en ung studentska, som skulle fungera som samordnare och administratör. Hon kunde också ge viss undervisning särskilt i fråga om språken och då främst vad gällde uttalet. Enligt Erik hotades elevernas engelska uttal annars av det förhållandet att en samling linguaphoneskivor, som man använde i undervisningen, kommit att bli liggande i en fönstersmyg på Folkets Hus i skarpt solljus. De hade blivit skeva och engelskan på dem lät också mycket skruvad, vilket fick till följd att flera elever kom att för en tid tala en speciell Robertsforsvariant av det engelska språket!

Men den mesta inlärnigen var självverksamhet. Rättningen av korrespondensbrev skedde alltså på Hermods i Malmö på distans. Ändå var förstås skolsituationen med många elever som skulle lösa liknande uppgifter ett stort stöd och inspiration. Undervisningen skedde på läktaren i gamla Folkets Hus. Erik uppehöll sig en längre stund vid examinationen i Malmö på ett av läroverken där med lektorer och adjunkter som ledde förhören. Dessa tycks ha varit skeptiska till privatisterna från Robertsfors, vilket gjorde examinationen till en mycket nervpirrande historia, som Erik ändå klarade av tillsammans med två av kamraterna från Robertsfors i första omgången. Till denna lilla exklusiva grupp hörde också Eric Forsgren. Många andra skulle följa efter de följande åren.

Att ta realen på 1940-talet var faktiskt ett första rejält kliv på lärdomens väg och släktingar och andra hemmavid tyckte att dessa ”brukspojkar” hade gjort en verklig prestation enligt vad Erik minns. Själv hade han inte ens hört talas om realexamen när provinsialläkaren Nils Håkansson, som var initiativtagare till experimentet, började propagera för den nya undervisningsvarianten med korrespondensstudier i grupp. Han nämner också att ingen av kamraterna utom han själv ens hade åkt tåg tidigare då det var dags att resa den långa vägen tvärs genom landet ner till Skåne. Vi måste komma ihåg att detta hände mitt under brinnande krig.

SEMINARISTEN ERIK JOHANSSON

Efter realexamen var Erik inställd på att fortbilda sig ytterligare. Frågan var bara på vad sätt. Att fortsätta på Hermods fram till studentexamen kändes alltför tungt. Gymnasiestudier på Högre Allmänna Läroverket i Umeå tycks inte heller ha föresvävat honom som en framkomlig väg inte minst av ekonomiska skäl. Ändå hamnade han i Umeå. Där fanns nämligen ett folkskoleseminarium. Dit sökte Erik in och det gick bra. (Detta var så mycket naturligare som hans äldsta syster också utbildat sig till folkskollärare.) Han hade lagt ribban på en lämplig höjd och han hade tidigt känt att läraryrket skulle kunna passa honom. Det är något vi intervjuare snabbt kunde intyga med tanke på att Erik visade sig vara en synnerligen verbal person, humoristisk, öppen, allmänintresserad och mycket bildad. Till detta kom att Erik redan hade engagerat sig i ungdomsfrågor inom idrottsrörelsen. På seminariet kom han att läsa extra mycket om barn med anpassningsproblem. Han följde också intresserat praktiska skolexperiment bl a i England på detta område.

Tiden i Umeå blev på sitt sätt en kontrast till det hårda slitet med korrespondensbrevet, som krävde så mycket självdisciplin. Kurserna på seminariet låg enligt Erik inte på så mycket högre nivå än realskolan. Det var snarast frågan om en breddning av ämnesutbudet. Arbetssituationen blev med andra ord behaglig. Egentligen var det bara musikundervisningen och särskilt orgelspelet som blev ett litet problem så mycket mer som Eriks familj och släkt annars utmärkt sig för musikalitet. Föräldrarna hade hoppats att Erik skulle lära sig att traktera något instrument med ackuratess men här blev sonen en stor besvikelse. Man hade skaffat honom det ena instrumentet efter det andra som han inte kom överens med.

Annars behövde inte mamma Johansson och de tre äldre systrarna skämmas för Eriks prestationer på seminariet. Förutom musiken och ett klavertramp i ämnet kemi hade han toppbetyg och det bara förväntades av honom. Efter alla år förargade det honom rejält att familjen hade retats med honom för de två svaga betygen (Ba), när han överpresterade i alla de övriga! Erik konstaterade torrt att det faktiskt fanns andra värden i livet vid sidan av skolundervisningen. Han uppskattade kamratskapet på seminariet och fritiden särskilt idrottsverksamheten där fotbollen var viktigast. Överhuvudtaget betydde vistelsen i Umeå under fyra år en frihet ifrån den i vissa avseenden trånga religiösa mentaliteten i hans sociala omgivning hemma. Det var en frihet som Erik uppenbarligen i hög grad uppskattat och njutit av. Här var det knappast någon som uppfattade idrottandet som suspekt! (Men att även seminaristerna var övervakade gav Erik ett exempel på. Det gällde en kvinnlig seminarist som syntes ute på en av stadens krogar. Hon blev relegerad trots att hon gjort detta restaurangbesök tillsammans med en manlig släkting, vilket fick Erik att kommentera att det även kunde vara mycket lågt i tak i kollegierummet på seminariet i Umeå. Ett lite märkligt förhållande är att ingen av lärarna på seminariet blev föremål för några kommentarer!) Tursamt nog råkade Erik bli inackorderad hos en ledande fackföreningsman i Umeå, där han trivdes och där han fick möta flera av de mer framstående koryféerna inom västerbottnisk arbetarrörelse, vilket vi skall återkomma till.

Det som i någon mån förmörkade den tämligen behagliga tillvaron på seminariet var ekonomin. Eriks helinackordering kostade 120 kronor i månaden, som han kunde täcka med ett statens räntefria studielån på 155 kronor. Att leva på de resterande 35 kronorna var knappast möjligt. Erik fick låna pengar av modern mot löfte att betala tillbaka någon gång i framtiden. Vid ett tillfälle kom hans beundrade syster Margit, som tidigt blev anställd på kommunen i Robertsfors, in till Umeå för att för egna pengar köpa en kostym till Erik. Den

var visserligen av kristidsmaterialet cellull men den blev mycket uppskattad. Hela episoden mindes Erik med värme och tacksamhet. ”Jag tyckte att hon var så snäll, för att kläder och sånt där det var ju mycket av min pappas gamla kläder som skräddar Sjögren i Robertsfors sydde om och mamma satt och sprättade upp dom där, tvätta dom där tygbitarna och gick nu till Sjögren. Och när vi tog realexamen där så skulle man ju ha en kostym då på själva realexamen och det minns jag var en tveksam historia för mig, för då hade mamma ordnat så att Sjögren hade sytt om pappas smoking; det var ju sånt här mjukt svart tyg och det var nog ingen som hade så vansinnigt fin kostym, då mitt under kriget, men den var ju lite uppseendeväckande annorlunda”.

Det är inte utan att man här kommer att tänka i riktning Pierre Bourdieu. Man kan vara lite lappad och luggsliten men ändå ha en mängd ”kulturellt kapital”. Till detta bidrog Eriks båda föräldrar men också de tre systrarna och en större släktkrets med sociala ambitioner, inte minst morbrodern i Junkboda och dennes familj, som ju också i och för sig hade det tämligen väl förspänt ekonomiskt.

YRKESVALET

Det finns anledning att dröja lite grand vid Eriks val av yrke. Visserligen föll det sig naturligt med hans bakgrund att välja läraryrket, men det var också de ekonomiska realiteterna som styrde. Han påminde sig att han diskuterat arkitektyrket som en möjlig framtida verksamhet med sin storasyster, som hade fått för sig att Erik skulle passa för detta. Det var en misstanke som system knappast gripit ur luften. Brodern skulle nämligen senare i många sammanhang engagera sig i estetiska och konstnärliga frågor, stadsplanering etc. Liksom fadern blev Erik en skicklig snickare men i hans fall främst på fritiden även om han tidvis också vikarierade som slöjdlärare. Vid en av intervjuerna, som ägde rum i familjen Johanssons fritidshus i en vacker egen badvik ute i Sikeå vid Västerbottenskusten, kunde vi beundra byggnader och smakfulla inredningar, som fadern och Erik själv lagt handen vid.

Den långa vägen över gymnasiestudier och högskola tedde sig avskräckande. Som nämnts handlade det om ekonomiska hinder men antagligen också om något mer. Det var helt enkelt inte naturligt att försöka forcera den barriär, som skyhögt reste sig mellan småfolket och högstatusyrkena av typ arkitekt, den barriär som Erik själv så målande hade beskrivit. Vi har snuddat vid möjligheten att gå vidare mot studentexamen via fortsatta studier per

korrespondens på Hermods. Det hade kunnat ligga nära till hands, men Erik kände att han inte skulle orka med att lyfta den tunga stenen. Korrespondensstudierna var ett alltför ensamt företag. (I ett annat samhällsklimat och med en något annorlunda social bakgrund skulle däremot sonen Mats avlägga en naturvetenskaplig doktorsexamen vid Umeå universitet). Eriks sista kontakt med Hermods var en kompletteringskurs i engelska under seminarietiden.

Åren efter den sexåriga folkskolan hade Erik prövat på att arbeta som springpojke i olika butiker och på apoteket i Robertsfors. Men det var bara födkrokar. Näringslivet definierade han vid denna tid bestämt bort som yrkesområde. Bruket förekom överhuvudtaget inte som något alternativ. Efter avlagd folkskollärarexamen gjorde han däremot ett par försök att få arbeta utomlands. Det handlade om en tjänst som lärare på Svenska skolan i Madrid, som han eventuellt hade kunnat få, men där han backade ur när det gick upp för honom att de ekonomiska villkoren var urusla. Här kände sig annars Erik extra kompetent eftersom en del av studierna skulle ske per korrespondens. Intressantare var biståndsarbete i Indien – man sökte personal som skulle tränas för uppgiften – men Erik blev inte antagen till introduktionskursen. Han tycks ha blivit ganska upprörd över detta. I ett längre telefonsamtal med den ansvarige på antagningsenheten på UNESCO förklarade han med enfaset biståndsorganet hade gjort tidernas misstag, som man dyrt skulle få ångra, som inte anställde en man med hans utomordentliga framtidsutsikter och pedagogiska talanger! Enligt Erik tycks inte biståndsbyråkraten ha uppfattat att han naturligtvis skämtade.

Erik skulle komma att bli hemkommunen trogen, men det innebar inte att han skulle bli kvar hela karriären inom läraryrket. Först skulle han inom skolans värld gå över på en kombination av undervisning och administrativa uppgifter som rektor för den nystartade yrkesskolan för att senare bli informationsansvarig och näringslivssamordnare inom Robertsfors kommun, som vi skall se längre fram. Men han ville aldrig ta steget över till att bli partipolitiker på riktigt. ”Att stå på ett podium och tala till massorna” var aldrig hans melodi. Det är tydligt att han hellre såg till resultat än ideologi. Han tycks alltid ha föredragit att verka i bakgrunden. Det var ett medvetet val. Att han blev kvar i Robertsfors var mera av en tillfällighet. I ett tidigt skede hade han troligen gärna sökt sig bort till nya miljöer och utmaningar. Men solidariteten med familjen var stor och efterhand växte han fast i hemkommunen. Han kände att det var där han kunde göra en viktig insats, det som skulle växa till hans livsuppgift. Men detta föregicks av ett intermezzo på rena landsbygden.

LÄRARE I NORRLANDS INLAND

Redan innan Erik hade klarat av värnplikten på ett studentkompani i Eksjö sökte han en ordinarie tjänst på en B-skola i Risliden i Norsjö kommun i Västerbotten. Han kunde få värnplikten något förkortad genom att rektorn på platsen hänvisade till den svåra lärarbristen i inlandet. De drygt två åren som Erik kom att arbeta i Risliden skulle bli hans enda längre vistelse utanför Robertsfors kommun under hela karriären. Inledningen blev dramatisk och minnesvärd: ”Kom då till Risliden då, förstår du, 1949 på våren, när jag mucka i mars. Det var min första lärartjänst. Och det var ju en...du förstår, när jag då steg av...jag åkte ju från Skellefteå och så åkte jag med Bolidenbussen till Norsjö och sen åkte man med en sån där kombinerad mjölkbil över isen där vid Norsjöundet och steg av där i Risliden. Vet du, då var det en pil, sån där du vet på en liten väg. ”Ensamhet 3” stod det. Då fanns det några gårdar som hette Ensamhet, tänkte jag, nu är jag ju framme här...” Trots den lite ödsliga början skulle Erik trivas rätt bra i Risliden, där han blev helinackorderad hos skolvaktmästaren och dennes familj.

Risliden var alltså en B-skola. På vår fråga hur den här B-formen alls kunde fungera (flera klasser undervisades samtidigt) svarade Erik att det gick förvånansvärt bra. ”Det måste ju vara ett stort mått av självarbete hos dom, dom blev duktiga på att jobba själva”. Vad som saknades var snarast ett varierat undervisningsmaterial. Barnen i Risliden hade en egenhet: ”Dom var väldigt musikaliska där och jag hade ju lite bekymmer med orgelspelningen på morgonbönen. Det var en väldig kamp om vem som skulle få spela på morgonbönen. Det fick dom göra då i en turlista och en liten orkester fick vi rätt fort, sen så slet vi ner en vägg där då, mellan bespisningen och den lilla gymnastiksalen på övervåningen och gjorde en scen där, så vi hade fester där då - - - Valborgsmässoafton och Lucia. Och det var ju folk så vansinnigt - - - slädpartier runtom byn, förstår du”. Erik underströk att han som lärare kunde spela en social och kulturell roll. ”Vi hade då träffar för dom vuxna också på kvällarna - - - gjorde utflykter. Jag har alltid tyckt om att greja med just såna där saker”. Erik mindes ytterligare att ”vi körde igång med bordtennis och det bildades en liten sångkör”. Han hann med att träna fotbollslaget och att medverka till att Risliden fick en idrottsplats.

När man hör Erik berätta får man ett starkt intryck av att den unge folkskolläraren kom in som ett yrväder likt Carlsson i Hemsöborna i Norsjöbygdens bondesamhälle. Typiskt nog så kom skolstyrelsen för att inspektera förödelserna efter den nerrivna väggen, men man ställdes ju

inför ett fait accompli. Upplevelsen av skolarbetet kommenterade Erik ytterligare: ”Det var väldigt positivt, det är klart, man hade ju inte så hemskt mycket tid för individuella handledningar utan det var ju att försöka hålla igång; dom som inte var särskilt initiativrika och jobba själva fick naturligtvis kunskapsluckor, det kan man nog säga.

Det är klart så här efteråt så tänker man ju mycket på den här ungdomliga entusiasmen och idealiteten som man hade, den halka ju över ibland. Dom prov som man hade, man var ju hemskt ambitiös om att föra bok och poäng och sånt där och provskrivningar”. Beträffande betygsättningen av eleverna säger Erik att den var besvärlig. ”Du hade ju som ingenting att relatera dig till, hur gjorde andra, vilka krav hade andra; samtidigt med det här så hade man ju fått en realskola i Norsjö och då skulle dom ju söka in i realskolan alltså en del, och det kändes ju litegrann jobbigt att veta vilka krav man skulle ha för dom och dom betygen. Det var ju innan dom här standardfrågorna hade kommit”.(Längre fram i livet skulle Erik bli tämligen skeptisk till överdriven betygsättning av alla typer av aktiviteter. Han skulle komma i direkt konflikt med en nyutexaminerad gymnastikdirektör, som hade fått för sig att sätta betyg t o m på husmodersgymnasterna i en av byarna i kommunen).

Erik berättar vidare om situationen i klassrummet: ”Det fanns alltså en småskollärarinna där, som hade ettan och tvåan då och jag hade trean, fyran, femman, sexan och sjuan då i ett. Pedagogiskt var detta förstås svårbemästrat för den unge folkskolläraren, som redan nämnts: ”Och det måste jag erkänna, att den utbildning som vi hade fått på seminariet hade ju inte sysslat med den typen av metodik, så jag var ju tvungen att börja skaffa mig böcker då och läsa litegrann, försöka få lite tips av dom som hade kämpat i den där miljön tidigare. Men det var ju fantastiskt. Jag lärde mig oerhört mycket på det där! Och förmodligen så var det väl också så att i byn här så blev det väl - - - du vet att det på den tiden var så att skolläraren betydde ganska mycket i byn. Sen efteråt har jag ju förstått att det måste ha varit ganska bekymmersamt för det fanns väldigt mycket traditioner i socknen. Kyrkoherden var ju ordförande i skolstyrelsen och jag kom ju då från det här arbetarsamhället alltså, industrisamhället. Fortfarande hade dom ju husförhör!”

Det senare var inget Erik uppskattade: ”Det kom bara ett direktiv om att kyrkan skulle komma och ha husförhör. Jag sa, det blir inget husförhör här inte! Skolan skulle marschera ner till församlingen, dom hade ju ett litet bönehus i byn och vi skulle ner dit och sätta oss i bänkarna där och så skulle vi bli förhörda då i kristendom. Det var kvar alltså det här från när kyrkan

drev skolorna egentligen och det där var väldigt nytt för mig. Det hade jag ju aldrig varit med om. Jag minns då, småskollärarinnan hon blev alldeles ängslig. Hon sa, vi kan inte göra så! Vi skämmer ju alldeles ut oss! Ja, sa jag, det struntar jag i, inte ska väl dom komma - - - Och dan därpå då kom hon in till mig alldeles förstörd. Hon hade gråtit hela natten över det här.” Det hela slutade med att Erik gav med sig för husfridens skull. Efteråt tyckte han att hans opposition varit lite överdriven och att hela tillställningen var ganska oförarglig. Vi återkommer till den här episoden längre fram.

Erik erinrade sig också en annan konfrontation med den lantliga moraliska hållningen. Han var rökare på den aktuella tiden och deltog på ett skolstyrelsesammanträde. ”Förmodligen så tog man väl sig ett bloss då till kaffet - - - Det tyckte dom var mycket märkligt, när ordföranden undrade hur det kunde gå ihop att skolläraren var rökare. Det hade jag ju aldrig sett någon reagera på det sättet”.

Andra kontakter med folket i Norsjö kunde också bli minnesvärda: ”En av dom första veckorna, när jag kom till den här byn och jag skulle gå ner till Konsum där och handla; efter vägen till Konsum så möter jag en gammal tant och hon visste ju förstås att det här var nyskolläraren, så hon kom och hon som stannade vid sidan av vägen där och neg och hälsade då och jag blev så generad. Jag visste ju inte vad jag skulle göra av mig. Jag visste inte hur jag skulle bete mig helt enkelt, om jag skulle prata med henne eller hur jag - - - så att jag fortsatte, jag hälsa förstås och fortsatte och gick”. Om det var flera i butiken på Konsum när Erik kom dit ”så blev det som tyst i butiken och man gick som på sidan”.

Efterhand fick Erik ett mera naturligt förhållande till sockenborna, vilket inte var överraskande med hans allmänt sociala läggning och språksamhet. Men respekten för skolläraren tycks hela tiden ha funnits. På en danstillställning i granngården fick Erik uppleva detta ännu en gång: ”Jag var ju ivrig dansare och jag kommer ihåg det att jag bjöd upp en flicka till en dans där och hon skallra som ett asplöv”. Och att föra något slags konversation det gick inte. Att skolläraren gick ut och dansade var tydligen inte särskilt lyckat konstaterade Erik. Det blev också bara en danstillställning för honom. ”Tydligen så förknippades då skolläraren med religiositet och allvar”.

Det starkaste minnet från Norsjö har lämnats till sist. Och det tilldrog sig i byn Ensamheten, som Erik ju lagt märke till redan första dagen i Risliden. I Ensamheten ”fanns alltså några

gårdar, som jag hade då elever från och en höstdag så blev jag ditbjuden, en söndag på middag till en familj, som jag hade en flicka i klassen. Och mamman alltså var ensam. Pappan var i skogsarbete i Lycksele. Jag kom ju in i köket där, det var möblerat då med - - - ja, soffor som var bäddade med grå militärfiltar. Det var i stort sett dom möbler som fanns, ja förutom köksbord och några stolar då. Och så var det då en kammare, eller salen kanske man kallade den för, och där skulle jag sitta och äta ensam, alltså det var ingen som åt med mig utan man dukade upp och dom hade tydligen slaktat kalven då. Det var kalvkött. Hade ju bjudit på det bästa dom hade förstås. Och så liksom passa upp mig då och jag skulle äta den där måltiden.

Vi pratades vid litegrann där då, förstås om skolan och lite allmänna ting. Hon hade då att sköta, dels dom här barnen, jag tror att dom hade en fyra-fem barn och dessutom hade hon ju lagårn att ta hand om. Och gubben var ju ute på skogskörningar och långt var det då till huvudvägen. Och jag minns det då, när jag gick hem den kvällen, det var lite skymning så där, så börja man som att fundera på egentligen vem som var - - - vad det var för någonting som var värdefullt här i livet. För hon var väldigt så där harmonisk i sin livsuppfattning. Och det här med liv och död, det var ju ganska - - - om en kalv dog så fick hon ju ta hand om det. Och tänkte jag, om människorna skulle bli sjuka, ingen telefon hade dom ju. Dom var ju helt hänvisade till sig själva. Det kokades ju älgkött där året runt och det var ingen som liksom brydde sig så mycket om det. Dom sköt ju älgen för att dom behövde den inte för att - - - Här var jag van vid att det bjöds in folk till bruket, på herrgården, och det var ju en nöjesattraktion, detta alltså att man var ute och jagade älg. Men här var det av helt andra skäl. Och man hade egna tider också när man jaga, förstår jag”. Det sista var en ironisk kommentar från Eriks sida som avslöjade hans samhällssyn. Som vi skall se kunde han obehindrat umgås med samhällets toppar, men han tycks aldrig ha glömt sina rötter och var han hade sin solidaritet. Det blir anledning att återkomma till Eriks politiska ställningstagande.

TILLBAKA I ROBERTSFORS SOM FOLKSKOLLÄRARE

Det var en ren tillfällighet att en ordinarie folkskollärartjänst utannonserades i Robertsfors när Erik bara varit verksam i Risliden drygt två år. I sin relativa isolering fick Erik höra talas om denna tjänst via modern och han sökte och fick den. Man har anledning att undra över det faktum att en synnerligen aktiv och expansiv person med goda framtidsutsikter valde att återvända till den lilla hemkommunen med dess begränsade aktionsfält. Här kom solidariteten med familjen in på ett avgörande sätt. Erik hade ju lånat pengar av modern bl a för att få råd

med realskolestudierna, som hade kostat över 2.000 kronor, en ganska avsevärd summa i tidens mynt. Nu kunde han börja återgälda sin skuld och dessutom ställa upp på modern, när systrarna bildade egna familjer och flyttade hemifrån. Själv skulle Erik gifta sig tämligen sent, vid 38 års ålder. Erik säger själv att han blev överraskad att han som ung och oerfaren kunde komma ifråga för lärartjänsten. Man kan förmoda att det här spelat in att han via idrotten blivit en känd och mycket uppskattad Robertsforsbo snarare än att hans meriter som pedagog ännu hade fått någon tyngd.

Sen är det knappast någon tvekan om att den unge magistern var användbar! Han hade ju på alla upptänkliga sätt visat sin duglighet i Risliden. Mycket av detta skulle förstås vara osynligt i de pappersmeriter som slentrianmässigt används för att bedöma en sökande till tjänster. Egentligen skulle Eriks många engagemang i Risliden ha berättat mer om honom än det faktum att han hade höga betyg från seminariet och förmodligen också realexamen. Vi har noterat hur han aktiverade både skolelever och föräldrar, hur han startade en sångkör, en liten orkester och en teatergrupp, hur han ordnade fester och ställde upp som en mycket kompetent fotbollstränare. Dessutom deltog han i planeringen av en idrottsplats i den lilla bondbyn, som tidigare saknat ett ställe där man kunde idrotta. (Norsjö hade faktiskt annars varit känt för sina framgångsrika skidlöpare under mellankrigstiden; den förste segraren i Vasaloppet var Norsjöbon Ernst Alm). Man kunde också på rasterna se Erik spela fotboll på skolgården i småkatternas lag mot de äldre eleverna. Att han lämnade över orgelspelandet på morgonbönerna till musikaliska elever var ett klokt pedagogiskt drag även om det inte var helt oegennyttigt.

Mindre uppskattat i den tydliga trånga miljön i Norsjö var det förstås att Erik ifrågasatte en del av de självklara värderingarna i Risliden. Men betraktat i ett längre tidsperspektiv skall nog detta räknas honom till förtjänst. Den småskollärarinna, som Erik kom på kant med i fråga om husförhören, skulle lite längre fram i handlingen gifta sig med Norsjös starke man och kommunalnämndsordförande. Man kan förmoda att detta äkta par hade en gemensam värdegrund. Förhållandet blir närmast symboliskt!

Under alla år skulle Erik hålla kontakt med gamla elever från Risliden särskilt de som vidareutbildat sig. Strax efter våra intervjuer 1984 reste Erik upp till Risliden för att delta i en hemvändardag, där han kunde räkna med att möta många gamla bekanta. Väl i katedern i Robertsfors år 1951 blev det en mycket aktiv period för Eriks del. Han var som framgått en

man med många talanger. Utöver den ordinarie undervisningen satte man in honom på träslöjden tidigt på mornarna (han hade ju alltid som han sa varit ”träbiten”) och sent på eftermiddagarna fick han hoppa in som gymnastiklärare och ibland också som teckningslärare förutom att han hade hand om skolbiblioteket. Detta blir en bild från lärarbristens dagar med andra ord. Även den nystartade realskolan tog hans tjänster i anspråk i ämnet ”gymnastik med lek och idrott”. Han kom också att för många år ställa upp för ABF. Där efterfrågade man hans språkkunskaper ”och det var omöjligt att säga nej”.

Trots Eriks egna dystra erfarenheter på musiklivets område (han berättade målande om de få psalmer han lyckades lära sig någorlunda på orgeln och hur de var utspridda över året) var det här han skulle göra en av de viktigaste insatserna under karriären. Han engagerade sig hårt för en bättre och mer professionell musikundervisning och lyckades så småningom knyta en musikdirektörstjänst till Robertsfors och Bygdeå kommun. Detta ledde i sin tur till bildandet av Robertsfors Musiksällskap, som har varit utomordentligt framgångsrikt och är så än i dag. Ungdomar utbildade i denna musiktradition har t o m gjort uppmärksammade karriärer på världsscenen. Man har lyckats sätta upp en serie mycket ambitiösa musikaler bland mycket annat. Dagens Nyheters recensent Kerstin Vinterhed, som för övrigt en tid undervisade som lektor på Umeå universitet, var en av många åhörare, som imponerades av de begåvade Robertsforsungdomarnas professionalitet.

Överallt hade ”Jonscha” ett finger med i handlingen. Han var med och ryckte upp den gamla manskören med dess något antikverade repertoar. Dirigenten, som arbetade som smed på bruket, ledde övningarna med gester, ”som påminde om när han svingade släggan”. Han mer eller mindre tvingade Erik att delta i kören under hänvisning till att fadern hade varit god sångare. Enligt Erik kämpade han själv allt framgent med en stämma som låg något för högt för honom. Hans röst var som han sa ”ingen skönhetsupplevelse”. De egna insatserna låg tydligen mycket på det organisatoriska planet. Bl a ordnade Erik en minnesvärd resa med kören till Holland. Nu kom ”Hör oss Svea” och ”Under hägg och syren” att blandas upp med modernare tongångar ur Taubes repertoar och från schlagervärlden. Även den gamla blåsorkestern, som traditionellt fanns på alla bruk, fick nya impulser.

Men det som kom att betyda mest för Eriks karriär, om nu detta snäva ord är lämpligt i hans fall, var det som hände inom den rent yrkesförberedande undervisningen i Robertsfors och Bygdeå. Från ett embryo med en enstaka husmoderskurs, som Erik faktiskt inte tagit

initiativet till, skulle på några få år ett stort antal yrkesinriktade utbildningar etableras. Erik var så aktiv vid planeringen av dessa att det föll sig naturligt att erbjuda honom den nytillskapade tjänsten som rektor för yrkesskolan, som kom att benämnas Jenningskolan efter en av grundarna till bruket på 1700-talet, Robert Jennings. Från denna plattform skulle Erik senare bara expandera sitt samhällsengagemang och sitt samarbete med industrin, som efterfrågade alltmer specialiserade yrkesarbetare i Robertsfors. Till sist skulle alltså Erik helt lämna utbildningssektorn för att mer allmänt representera kommunen i förhållande till näringslivet och lokalsamhället i stort. Det var en process som skedde gradvis och med en viss vända; skolan och ungdomarna skulle alltid ligga Erik varmt om hjärtat. Han skulle typiskt nog behålla sitt arbetsrum på skolan för att också få finnas i den miljön.

Vi låter Erik själv berätta om yrkesskolans framväxt: ” Ja, 1954 körde vi igång en husmorsskola förstår du. Det var en kvinna på husliga sidan, hon var väldigt intresserad av det, så det blev dom första heltidskurserna, det var en husmorsskola alltså. Det som sen blev hemteknisk linje så småningom. Den drev vi ju då ett tag och så byggde vi då den här verkstadsskolan för att där förstod vi ju att det fanns ett behov. Och ASEA hade ju signalerat ganska mycket sånt där då. Dom ville gärna rekrytera folk härifrån till deras utbildningar i Västerås. Dom har haft en företagsskola där dom hade inackorderingar i så att säga fosterhem nästan. Alltså dom hade anställda på ASEA som tog sig an elever och som hade lägenheter.

Men det där tyckte vi ju att det skulle vara bättre om man nu gjorde det här. Då byggdes den här yrkesskolan. 1959 var den färdig. Och då inrättades avdelningen för verkstadsmekaniker. Vi startade även en ettårig utbildning av skogsarbetare; den hade så att säga anknytning till det som fanns här då, det var ju brukets behov. Det där utvecklades också. Vi hade en handelskurs och på något år så utbyggdes den med ettåriga handelsutbildningar och dels med sjuårig folkskola. Så vi hade som två avdelningar där plus att vi hade en ettårig utbildning för inträdessökande till tekniskt gymnasium, ett slags preparandkurs. Och det var ju väldigt så där framåtriktat alltså för industrins behov och man såg vissa möjligheter till utvecklingar. Jag kan nog påstå det, att hade vi inte haft dom här utbildningarna hade naturligtvis aldrig den här utvecklingen kunnat ske.”

Det förefaller som om samarbetet mellan yrkesskolan och företagen gick tämligen friktionsfritt till båda parter fördel. Ingenjörer och arbetsledare på företagen gick in som lärare på de många specialiserade momenten i undervisningen och chefen för

verktygsavdelningen på ASEA satt med i yrkesskolstyrelsen. Däremot hade näringslivet ingen representant i Centrala skolstyrelsen. Erik fick åka ned till Västerås för att diskutera utbildningsfrågan med ASEAs vd Curt Nicolin. Denne var egentligen mest intresserad av att rekrytera ”folk ned till södra Sverige”, vilket Erik inte gärna ställde upp på. Men Nicolin insåg naturligtvis ändå värdet av att kunna få tillgång till kvalificerad arbetskraft på plats i Robertsfors.

Här handlar det om ett dilemma som alla små kommuner med utbildningsambitioner kunde råka ut för: god och eftertraktad yrkesträning kunde göra eleverna attraktiva på en annan och större arbetsmarknad än den hemkommunen kunde erbjuda. Det går att indirekt avläsa Robertsfors attraktionskraft genom att t ex kontrollera hur många av Eriks studiekamrater på Hermodsskolan som stannade kvar i Robertsfors och Bygdeå. Man har nämligen haft en återföreningsträff i Robertsfors på 1990-talet. På samma sätt kunde man vid ett tillfälle långt fram i medelåldern konstatera att 18 av 32 elever i Eriks egen avgångsklass i sexan i folkskolan fanns kvar i hembygden. Det var trots allt en ganska hög andel kvarboende med tanke på att det hade skett ett par allvarliga fabriksnedläggningar i Robertsfors, som skakat det lilla municipalsamhället.

”TITTA DÄR KOMMER KOMMUN”

Eric Forsgren berättar i sin bok om en flicka som satt i köksfönstret hemma i Robertsfors och plötsligt fick se ”Jonscha” komma gående på gatan utanför. Hon lär då ha ropat till mamman ”Titta där kommer kommun”! Mer än långa utredningar säger den lilla historien något om Erik Johanssons ställning. Han hade helt enkelt blivit en symbol för hemkommunen. Vägen dit skall vi i det följande studera i korthet.

På ett intressant sätt länkar den ena verksamheten in i den andra. Via yrkeskurserna fick Erik alltmer insyn i de problem som företagandet i Robertsfors kämpade med. Det gällde då att på alla sätt stödja både små och stora företag, som gav arbetstillfällen. Politiken måste gå ut på att försöka behålla arbetskraften i kommunen och att inte minst få ungdomarna att stanna kvar. En viktig insats kunde, som vi sett, göras på utbildningens område. Men detta var bara

en del av verkligheten. Man måste också göra något för att förbättra miljön i allmänhet och då handlade det både om den fysiska och den mentala sidan.

Det låg inte för Erik att tillämpa något slags ”esplanadsystem” i Robertsfors, då han hamnade i en position där han kunde påverka den fysiska miljön mera allmänt. Ljus och luft fanns det för övrigt alldeles tillräckligt med i Robertsfors. Snarare var det frågan om att bevara en del av det som var unikt för en gammal bruksmiljö från 1700-talet. Det har man också lyckats med tämligen väl även om mycket av den äldre bebyggelsen försvunnit. Ett välplanerat bruksmuseum kom till under Eriks tid som byggnadsnämndens ordförande; en museal arbetarbostad inrymdes i ett av ”gammelhusen” med autentiskt möblemang. Och flera äldre träbyggnader har bevarats pietetsfullt nere vid bron över Rickleån. Flera av de mer officiella byggnaderna har dessutom varit ritade av professionella arkitekter och har bidragit till att försköna tätortsmiljön något som vårt projekts konstvetare kunnat dokumentera i detalj.

I mycket av detta bevarande av gamla värden har Erik tydligen haft en viktig roll att spela. Han har också bidragit på ett symboliskt plan att anknyta till det förgångna genom att föreslå namn med historisk anknytning till gator och offentliga byggnader exempelvis yrkesskolan, Jenningskolan. Under vandalismens 1960-tal var en sådan attityd och en sådan strävan långt ifrån självklar. Det går bara att jämföra med rivningsraseriet i det närbelägna Umeå! Erik menade att Robertsfors med sin historia borde kunna tävla med andra orter i omgivningen om turisterna och också vara ett alternativt mål för de många besökarna på universitetet i Umeå, när man ville se sig om i trakten ”och redan hade avverkat Stornorrforsen och soldattorpen vid Brännland”.

Men det vore orättvist att påstå att Erik övermannats av nostalgi. Under sin mest aktiva tid var han i hög grad framåtsyftande, vilket redan har framgått ovan. Det gällde att rycka upp det fortfarande på 50-talet ganska eländiga bostadsbeståndet. Här måste byggas nytt i form av moderna hyreshus förutom att arbetarnas traditionella områden med egna hem skulle få expandera. De senare hade länge subventionerats och uppmuntrats av bruksledningen och den nya socialdemokratiskt präglade kommunledningen innebar inget brott här, snarare arbetade man vidare i samma anda.

Mest spektakulärt var ändå satsningen på de officiella byggnaderna, som avspeglade kommunens vidgade verksamhetsfält. Det hade länge irriterat Erik att Robertsfors inte hade

någon restaurang av klass. Genom att bygga hotell- och restauranganläggningen Brukspatronen i kommunens regi reparerade man denna brist. Det var ett projekt som Erik såg tillbaka på med stor tillfredsställelse. Nu kom också idrottsanläggningar, bad, nya skolbyggnader, det s k Centrumhuset, pensionärsbostäder etc till i rask takt som i så många andra tätorter i Sverige vid denna tid. Centrumhuset kan symbolisera programmet ”modernisering med förnuft” eftersom man där lyckades behålla en äldre vacker träbyggnad integrerad i en helt ny modern huskropp. Man började också tidigt återanvända gamla byggnader som mejeriet, som hamnat fel i förhållande till utvecklingen, för andra nya ändamål.

KOMMUNEN SOM FÖRETAGARE

Trots att både internationell och nationell industri engagerat sig i Robertsfors och hindrat orten från att bli en spökstad som många andra gamla bruksorter var utflyttningen stor och oroväckande. I det läget tog Erik ett djärvt initiativ. Han startade en företagarverksamhet i kommunens regi. Det kallades Bygdeå Industri AB. Enligt Erik rymdes det egentligen inte inom kommunallagens ramar. Här tog man sig alltså vissa friheter. ”Men vi hade räknat ut att om befolkningsminskningen fortsatte oavbrutet i samma takt skulle det inom ett visst antal år finnas noll människor kvar här.” Det låg inte för Erik att i den prekära situationen gripas av defeatism. Här gällde det att ta till offensiven!

Bygdeå Industri AB bildades alltså med en styrelse bestående av förutom Erik chefen för Scandiamant den erkänt kompetente Erik Lundblad, Sundsvallsbankens chef i Umeå, den blivande ledaren för Nordbanken, Erik Ehn, som för övrigt startat sin karriär som folkskollärare i Dorotea, advokaten Lars Landmark i Skellefteå och ytterligare en representant för kommunen, Oscar Åström. Ett företag initierat av Bygdeå Industri AB producerade en tid med stor framgång fönsterfasader i stål, ett annat tryckimpregnerade trädgårdsmöbler med riktigt gott resultat inledningsvis. Båda skulle dock efterhand gå i konkurs. Emellertid kunde en skyddad verkstad ta över en ny byggnad efter fönsterfasadtillverkningen.

Ett mera typiskt Jonschapprojekt var ”Byalaget”. ”Idén gick ut på att ta vara på det slöjdkunnande som finns ute i byarna och försöka ordna lite mera jobb där. Man hade ju sett hur det mörknade i husen i byarna. En modell till en furulampa togs fram i slutet av 60-talet och den satt man i hemmen och knåpade ihop. Vi ville på det här sättet få igång en enklare

sysselsättning som inte krävde någon kvalificerad maskinutrustning. Sammanlagt fanns det i Byalaget ett tjugotal hemmaarbetande”. På liknande sätt producerade man textilier ute i stugorna med mönster som utformats av konstnären Clara Salander, som Erik hade knutit till Robertsfors. Men inte heller Byalaget blev någon riktig framgång i det långa loppet.

Men omkring Clara Salander bildades en grupp konstnärer och konsthantverkare. Bakgrunden var lite speciell. Erik hade fått idén att unga fräscha människor med konstnärsdrömmar skulle kunna lyckliggöra Robertsfors med sin fantasi och sina uppslag. Han inbjöd därför hela avgångsklassen på Konstfackskolan i Stockholm att komma upp till Västerbotten för att studera småföretag i Robertsfors och i den vevan kläcka idéer, som skulle kunna omvandlas till industriprodukter. Konstfackeleverna samlade sig till en utställning på skolan i Stockholm. Som blev en fullständig besvikelse. Utställningen präglades nämligen av idétorka och fantasilöshet. Det här tilltalade Eriks välutvecklade humoristiska sida (åtminstone många år efter händelserna) samtidigt som han kände sig besvårad av det faktum att Västerbottens Företagarförening hade investerat en hel del pengar i projektet. Lyckligtvis hade några av konsthantverkarna på skolan blivit förtjusta i miljön i Robertsfors och de anslöt sig till konstnärskollektivet runt Clara Salander. Gruppen kunde under en följd av år spela en icke oviktig roll i Robertsfors kulturliv. Inte minst den glashytta och den keramikverkstad, som var en del av projektet, väckte uppmärksamhet och drog till sig turister. På så sätt kan man säga att Eriks lite galna idé avkastade ett gott resultat. Eriks kontakter med Clara Salander hade en bakgrund i hans engagemang i Västerbottens Hemslöjd i Umeå varifrån han rekryterade denna mycket uppskattade konstnär.

DEN OBEKVÄMA FRITIDEN

Andra sidan av den rastlöst verksamme Erik Johansson är en närmast obefintlig fritid. Vår intervjueteknik inom LEVNADSÖDESPROJEKTET syftade till att gå från yttre omständigheter i en persons liv, yrkesverksamhet etc. in mot individens centrum. Detta utan att ha några djuppsykologiska ambitioner. I Eriks fall var det helt uppenbart att han knappast fann någon tröst i religionen trots den massiva påverkan han hade blivit utsatt för under barn- och ungdom. Här hade han funnit en fristad från allt bigotteri hos morbrodern och dennes familj i Junkboda. Där kunde t o m ”flaskan komma på bordet” vid vissa tillfällen. När han vistades där i tonåren på somrarna kunde han passa på att åka på dans på Gumboda Hed eller ”Hea”, som det heter på traktens dialekt. Han följde också med en av kusinerna, som brukade

spela på danstillställningar runt omkring i trakten. Det var minnen som Erik dröjde vid med välbehag. En kärlek till danstillställningar skulle Erik behålla länge men fritiden och nöjeslivet fick alltså efterhand allt mindre plats. Han hade också rört sig långt bort ifrån tioåringen, som slukade ungdomsböcker, till den mogne medelålders mannen, som endast hade tid att läsa ”julkappsböcker”. Hans rastlöshet var hindrande i vägen för all inåtvänd kontemplation, som det förefaller. Den febrila verksamhetslusten ledde till att Erik drogs med en krånglande mage, som ofta gjorde sig påmind. En berättigad fråga är hur Erik år efter år orkade med alla sina engagemang och sin omfattande undervisningsbörda kombinerad med administrativa uppgifter. Svaret kan ligga dolt i det förhållandet att det fanns mycket lust i verksamhetslusten.

Sommartid hade dock Erik och hans fru Eila, som hade kommit som flyktingbarn från Finland, ett semesterparadis ute i Blinkviken i Sikeå. Deras tomt omfattar en hel liten sandvik på kusten. Trakten är mycket naturskön. Men inte heller här kunde Erik riktigt koppla av. Att ligga på stranden och sola mer än 5-10 minuter var helt otänkbart försäkrade han oss. Ett sätt att förena nytta med nöje blev att bjuda ut besökare till kommunen till Blinkviken. Eric Forsgren har kallat paret Johanssons sommarviste ”Robertsfors inofficiella representationsvåning”, där affärsförbindelser och andra besökare från när och fjärran trakterades furstligt. Typiskt nog blev också vi intervjuare utbjudna till sommarhuset, där vi tillbringade ett flera timmar långt arbetspass med Erik.

Eriks drömmar om att få ägna sig åt biståndsarbete i Indien gick alltså i stöpet, men han kom ut i stora världen när han besökte släktingar i USA på 1950-talet. Inte heller detta blev en ren nöjesresa. Här blev det tillfälle att studera yrkesskolor på andra sidan Atlanten. Under en period var Erik en flitig deltagare i diverse fortbildningskurser för lärare runt om i landet företrädesvis sommartid. Men även här handlade det om att förena nytta med nöje.

Kontakterna med de nordiska länderna inskränkte sig till en Norgeresa och besök hos Eilas släktingar i Finland. Det starkaste resemindet tycks ha varit manskörens turné till Holland, som hade ordnats av Erik och som blev en verklig upplevelse för medlemmarna i den ålderstigna kören, som knappast annars var särskilt berest. Bakgrunden till detta initiativ var att Erik vid ett tillfälle guidat den nederländske ambassadören i Stockholm runt i hembygden.

Även om Erik själv var en föga entusiastisk turist ville han ändå berika fritiden för andra. Han ställde alltså gärna upp och guidade besökare i Robertsfors med omnejd. Då kunde han stolt

förevisa bruksmuseet och mycket annat samtidigt som han underhöll med sina många historier om människor och händelser i hembygden. Ett favoritmål var Sixten Fagers ateljé, en konstnär som Erik hade uppmuntrat och knutit till Robertsfors. Fager var arbetarpojken som med bristfällig utbildning ändå utvecklats till Västerbottens kanske främste konstnär. Även om Erik i olika omgångar beklagade sig över bristande fritid var det knappast något han egentligen tycks ha sörjt. Det var i det intensiva uppgåendet i något nytt projekt, som Erik hade sin livsluft och inspiration.

ERIK JOHANSSON OCH POLITIKEN

När vi umgicks med Erik hade vi länge ingen riktig uppfattning om var han stod politiskt. Hans stora intresse tycktes vara att lösa vissa praktiska problem inom kommunen. Vid något tillfälle yttrade han i förbigående att om man skall lägga ned en avloppsledning i jorden blir det viktigare att göra detta på ett sätt som hindrar frostsprängning vintertid än att hänga upp agerandet på någon speciell politisk ideologi.

Ändå skall man inte förledas att tro att Erik vuxit upp i en opolitisk omgivning. Tvärtom förekom politiska diskussioner ofta i hemmet och ännu mer hos morbrorn i Junkboda. ”Där i köket i Junkboda så började ju egentligen mitt intresse för samhällsfrågor” menade Erik. Morbrodern var nämndeman och landstingsman och starkt engagerad i RLF och naturligtvis bondeförbundare medan fadern var folkpartist, ”Och jag har ju blivit socialdemokrat”. Vad modern hade för politiska preferenser nämner Erik typiskt nog ingenting om. Hennes roll tycks ha varit att verka modererande då debatterna tog en alltför våldsam vändning. (Vid ett tillfälle stod bryggaren Hellgrens bil med kokande kylarvätska ute på gatan utanför föräldrahemmet medan föräldrarna och bryggaren, som hade kommit för att leverera svagdricka, ivrigt diskuterade reinkarnationens vara eller inte vara!).

Eriks eget ställningstagande tycks alltså inte ha handlat om någon djupare ideologisk orientering. ”Det är klart att är du uppvuxen på bruket här och haft dina kompisar som fabriksarbetare så är det ganska naturligt att man har påverkats i den riktningen”. Det är också troligt att Erik fått sitt känslomässiga engagemang spetsat med argument från den tydliga debattglada miljön i inackorderingshemmet i Umeå under seminarietiden. Där umgicks flera av de ledande fackföreningsmännen inom Västerbottens arbetarrörelse och Erik var välkommen att delta.

Men som redan antytts värjde sig Erik mot att bli betraktad som ”någon sån där partipolitiker som håller tal till folket eller något sånt”. Vad han definitivt tog avstånd ifrån var djärva socialistiska experiment. Han var här en kontrast till kommunens starke man den legendariske Thorwald Jacobsson, som gjort en halsbrytande klassresa från att som pojke ha varit vattenhämtare på bruket till att bli kommunalnämndens ordförande. Thorwald var känd för sin argsinta radikalism i ungdomen. ”Revolution han köm han” var ett yttrande som alltid förknippades med honom. Jacobsson hade varit strejkledare och blivit avskedad (men senare återanställd) för sina politiska åsikter på bruket på 20-talet. Längre fram i livet skulle ändå den föga revolutionäre Erik Johansson och Jacobsson bli ett slags parhästar inom det kommunala. I det skedet var ingen av dem ute efter att åstadkomma en våldsam samhällsförändring. Lugnt och stadigt reformarbete blev melodin. Det förtroende som Jacobsson visade Erik tycks ha varit en av orsakerna till att denne fick ett så stort svängrum både inom skolans värld och i övrigt. Det ligger nära till hands att beteckna Erik ”gråsosse”, om det inte vore att konnotationen blir traditionsbunden lite maktmedveten inskränkheth, något som ju inte alls stämmer på vår förändringsglade och fantasifulle intervjuperson. Överhuvudtaget finns det anledning att fundera över vad kommunalpolitiker av Eriks typ betytt på gott och ont för det politiska spelet i Sverige under 1900-talet, personer som hellre sökt samförstånd än konfrontation.

I de konflikter som då och då uppstod mellan bruksledningen och kommunledningen fick Erik ofta vara medlare och dämpare av upprörda känslor. Han berättade för oss att disponenten Tage Blidberg på bruket och Thorwald Jacobsson absolut inte tålde varandra. Råkade de någon gång sammanträffa, och det var svårt att undvika, blev den ene ”röd i plåten” och den andre ”vit i plåten”. Det var tydligen ibland lugnast att ha dem i skilda rum vid förhandlingar! Jacobsson var inte den som vek ner sig. ”Det är vi som bestäm” var hans paroll. I denna situation har Eriks moderation och sans kunnat vara ovärderliga. Han tycks överhuvudtaget ha samarbetat friktionsfritt med företagsledare av olika dignitet. Onödiga prestigefyllda konflikter skulle inte gynna samhället. Symboliskt är att han en tid var styrelseledamot i den viktiga Sundsvallsbanken i Umeå och att han också var lekmanaledamot i Länsstyrelsen.

FOLKSKOLLÄRAREN I SPÄNNINGSFÄLTET MELLAN PATRIARKALISM OCH KOMMUNAL DEMOKRATI

Erik Johanssons samhällsinsats aktualiserar frågan om lärarkårens ställningstagande inom politiken och inom kultursfären på det lokala planet. Att folkskollärarna hade en tendens att stödja partierna på vänsterkanten, socialdemokraterna och liberalerna, är välkänt. De rekryterades ju i hög grad inom småfolkets led medan däremot de kvinnliga lärarna i större utsträckning hade en borgerlig och även högborgerlig bakgrund även om en utjämning skett fram mot mitten av 1900-talet. Erik Johansson förvånar oss därför inte när han valde att anknyta till det socialdemokratiska partiet. Samtidigt hade det legat nära till hands att välja folkpartiet som den politiska hemvisten med tanke på den frikyrkliga miljö som vår huvudperson vuxit upp i. Fadern var ju också folkpartist. Men vi har sett att religionen inte utgjorde någon lockelse på Erik Johansson, att där fanns inte hans identitet. Vi har också kunnat spåra en stark påverkan från socialdemokratisk fackföreningsrörelse under seminarietiden. Identifikationen med "brukspojkarna" inom arbetarklassen underströk Erik mycket starkt. Men här har det inte alls handlat om någon från samhällskritik, som skulle ha kunnat placera honom inom den mer extrema vänstern. Erik blir närmast prototypen för en samförståndspolitiker, som hela tiden mer ser till resultat än till ideologi. Detta har ju varit en gemensam nämnare för mycket av kommunalpolitiken i vårt land sedan lång tid tillbaka. Att Eriks parhäst inom lokalpolitiken, den något äldre Thorwald Jakobsson hade ett förflutet som närmast revolutionär aktör i ungdomen påminner oss ändå om att spänningar fanns mellan kapital och arbete också i vår miljö. Det hade inte varit så lätt för fackföreningarna att etablera sig på de bruk, som ägdes av familjen Kempe. Detta är ett välkänt förhållande. Men när Erik Johansson började sin karriär som kommunal aktör var detta ett passerat skede i Robertsfors.

Bruksledningen hade fått acceptera fackföreningarna och mycket annat som hörde den moderna tiden till. Men alldeles smärtfri var inte denna process. Platschefen Tage Blidberg får symbolisera de maktaspirationer, som hörde den gamla brukstiden till och som han inte gärna gav upp. I ett äldre skede hade företagsledningen styrt och ställt med det mesta som hörde arbetsliv och social vardag till. Under efterkrigstiden blir det de folkvalda politikerna som sakta men säkert får ett medinflytande och även tar nya initiativ och utarbetar egna agenda. Kommunalnämndens ordförande, Thorwald Jakobsson, kan i sin person inkarnera denna maktförskjutning. Han kunde ibland välja hård konfrontation med bruksledningen men föredrog också han i det stora hela en samförståndslinje. Här stöttades han av Erik Johansson,

som i hög grad byggde sin insats på ett nära och förtroendefullt samarbete med bruksledningen. Hans position som Jenningskolans rektor förstärkte säkert denna inställning. Man hade helt enkelt ett gemensamt intresse av att utbilda duktiga yrkesarbetare i främsta rummet för det lokala storföretaget. På flera punkter fullföljde man också inom den nya kommunledningen initiativ som tidigare tagits med patriarkala förtecken. Det gällde bland annat inom bostadsbyggandet och stadsplaneringen, områden där Johansson var särskilt aktiv. Men dennes insatser sträckte sig långt utöver det snäva lokalpolitiska engagemanget. Han visade sig ha talanger som entreprenör inom småföretagandet, en verksamhet som dock medförde växlande framgång. Här insåg Erik Johansson hur viktigt det var att komplettera de arbetstillfällen, som det stora företaget erbjöd, med ett innovativt småföretagande.

Det var emellertid inom kultursektorn som Erik Johanssons personliga insatser skulle få störst betydelse. Musikliv, konst, konsthantverk och hemslöjd hade i honom en entusiastisk gynnare. Här arbetade han på både länsnivå och i Robertsfors med omnejd. Hans insatser har påverkat både kulturklimat och fysisk miljö. Bäst sammanfattas aktiviteterna med Eric Forsgrens beskrivning av Erik Johansson som ”den jourhavande eldsjäl”. Det är sådana aktörer som vårt folkskolläroprojekt skall försöka fånga upp i olika lokala miljöer och tidssammanhang. Ofta har dessa aktörer varit tämligen anonyma men deras insatser blir inte mindre värda för det. Symptomatiskt är att när våra ekonomhistoriker skrev Robertsfors bruks historia sedd från direktörs- och styrelserummens perspektiv så fanns en person som Erik Johansson över huvudtaget inte med! Paradoxalt nog kan man på sitt sätt beskriva hans insatser som ett fullföljande av en patriarkal tradition, där månande om miljö och människor varit en ledstjärna. Det tycks som om aktörernas strävanden här varit förvånansvärt likartade, den stora skillnaden har varit ett starkt föränderligt samhälle. Att förhållandena kan ha varit mycket annorlunda på andra håll är en helt annan historia.

BIOGRAFIN SOM GENRE

Ett av de delmoment, som ingår i historiestudierna på universitetet, omfattar konsten att skriva biografier. Det är egentligen vetenskapligt sett en mycket svår genre även om den annars har sina stora förtjänster inte minst för det intresse som väcks hos en bredare läsekrets. Typiskt nog har fackhistorikerna länge helt enkelt undvikit att skriva biografier och överlätit detta till journalister och andra, som kunnat hantera empirin på ett mera ledigt sätt. Fallgroparna är helt enkelt för många och räckvidden av de iakttagelser man kan göra har ansetts vara begränsad.

Det vi varnar studenterna för är bl a att förälska sig i den biograferade, att identifiera sig med denna eller denne. Texten man skriver får helt enkelt inte bli ett "äreminne" över en person. Det gäller alltså att leta i garderoberna efter dolda skelett och föremålets eventuella tvivelaktiga personliga egenskaper. Samtidigt är det knappast rekommendabelt att välja en alltför präktig person att biografera; en sådan kan lätt bli helt ointressant i en djupare mening. Som den danske historikern Kristian Hvidt framhållit tenderar många framstående politiker att falla inom den kategorin. Han skulle knappast prima vista ha applåderat mitt val av studieobjekt i form av en kommunalpolitiker i en liten bruksort i Norrland.

Man måste också vid biografiskrivandet tillämpa höjd källkritisk observans; risken av ett ensidigt källmaterial är här extra stor naturligt nog. Om intervjupersonen har ett livligt intellekt och dessutom är känd som historieberättare finns det förstås ökad anledning att granska vissa påståenden och berättelser extra noga. De senare har ju ofta en benägenhet att leva sitt eget liv. En annan halis är den naturliga ambitionen att tränga den biograferade riktigt in på livet, att försöka sig på en psykologisk djupstudie. Detta blir självklart svårare ju längre bort i tiden föremålet för vår forskning befinner sig. Extra komplicerat blir det om man försöker tillämpa någon beteendevetenskaplig tolkningsram som psykoanalys eller dylikt. Sådan ekvilibristik kan lätt leda till att man bryter nacken! Inför alla dessa men kan det kanske vara trösterikt att erinra sig den uppgradering som historikern Göran B Nilsson gjort av biografigenren. Med en stark argumentation utnämner han biografiskrivandet till den humanistiska forskningens spetsverksamhet med understrykande av levnadsloppets allmängiltighet och existentiella relevans.

I mitt fall ovan har jag levt samtidigt med Erik Johansson och gjort samma klassresa som han. Jag har träffat honom i flera olika sammanhang inklusive högtidsdagen då han promoverades till hedersdoktor vid Umeå universitet för sina insatser inom kulturområdet. Han deltog också mycket aktivt inom vårt Robertsforsprojekt, som nämndes tidigare. De långa intervjuerna var också ett sätt att komma honom in på livet. En situation som inte förunnas en historiker normalt! Det var i det sammanhanget som vi började inse vad "Jonscha" betytt för sin hemkommun och även på länsnivå. Men det vore att förhäva sig att påstå att jag förstått en personlighet som Erik Johansson. Däremot har jag funderat åtskilligt över hans drivkrafter och motiv, över hans energi och uppslagsrikedom.

Ett av Eriks karaktärsdrag, som stod fram mycket tydligt, var hans blygsamhet. Den framträdde redan i Eriks klädsel och uppträdande: enkla vardagliga plagg och den obligatoriska kepsen, som blev ett slags signum för denne ”jourhavande eldsjäl”, som Eric Forsgren så fyndigt kallat honom. Vid intervjuer och samtal i samband med att Erik utsågs till ”Årets företagare” i Västerbotten eller fått den finaste utmärkelsen ett universitet kan ge en medborgare framhöll han att det egentligen var fråga om en kollektiv insats som belönades. För den som vistats länge i den egotrippade akademiska miljön blir en sådan ödmjukhet smått chockerande men naturligtvis mycket sympatisk.

För att inte mitt fortsatta arbete med levnadsteckningen över Erik Johansson skall bli ett formidabelt äreminne måste jag tydligen fortsätta sökandet efter några mindre tilltalande drag hos huvudpersonen. En svag punkt hos många till synes otadliga personer brukar vara det som på engelska kallas ”greed”, det vill säga att man är väl mycket om sig och kring sig på det ekonomiska området, ofta på gränsen till vad lagen tillåter. Men även här kan man konstatera att Erik aldrig lagt sig till med några direktörsfasoner. Attityden kommer för alltid att förknippas med försäkringsbolaget Skandia. Erik försäkrade oss om att han tvärtom var totalt ointresserad av pengar. Detta stämmer väl med det intryck man får av att så mycket av hans verksamhet tycks ha varit rent idealistisk. Det är trösterikt att konstatera att Eric Forsgren också haft svårigheter att finna svaga sidor hos vår gemensamme intervjuperson. Vad han kunde skrapa ihop var att Erik ibland berättade samma historia flera gånger för samma person och att han kunde vara väl påstridig och envis, när han försökte övertyga någon om att en ny idé eller uppslag var värd att pröva. Detta får väl sägas vara svagheter som var och en av oss skulle kunna leva med?

NÅGRA REFERENSER

Underlaget för framställningen ovan är – något ensidigt – de sammanlagt tio timmar långa intervjuerna med Erik Johansson. I övrigt har hänvisats till de två forsknings- och dokumentationsprojekt, som genomfördes i Robertsfors på 1980-talet av forskare från Umeå universitet representerande historia, ekonomisk historia och konstvetenskap. Oumbärlig för att få lokal- och personkännedom har också Eric Forsgrens ”Historien om Robertsfors” (1997) varit. Den tecknar dessutom en ambitiös bild av utvecklingen alltifrån 1700-talets mitt fram till 1990-talet. Bertil Boethius klassiska studie ”Robertsfors bruks historia” (1921) måste

också nämnas liksom ekonomhistorikern Per Holmströms "Bruksmakt och maktbruk" (1988). Av historikerna skrev Gränt Wallin "Från järnhantering till trävarurörelse" (doktoranduppsats 1981) och Margareta Burman "Arbetets hustrur" (licentiatuppsats 1987). Lasse Brunnström diskuterade konstvetarnas bebyggelsestudier i Robertsfors i tidskriften Västerbotten 1980:4. Sune Åkerman presenterade Levnadsödesprojektet i Historielärarnas Förenings Årsbok 1986-87. Allmänna synpunkter på biografen som forskningsmetod finns i uppsatssamlingen "Att skriva människan – Essäer om biografen som livshistoria och vetenskaplig genre" (1997) med Sune Åkerman, Ronny Ambjörnsson och Per Ringby som redaktörer. I texten ovan omnämns bidragen av Kristian Hvidt och Göran B Nilsson.

Självklart har Robertsfors kommunarkiv utnyttjats för dokumentationen av Erik Johanssons många aktiviteter i kommunens tjänst. Särskilt kan nämnas protokoll och handlingar från de många år Erik ledde byggnadsnämnden som dess ordförande.

FOLKSKOLLÄRAREN MELLAN PATRIARKALISM OCH KOMMUNAL DEMOKRATI

FALLET ERIK JOHANSSON I ROBERTSFORS

Texten är baserad på en intervju med rektorn för yrkesskolorna i Robertsfors Erik Johansson. Den genomfördes i två omgångar i Sikeå i juni 1984 och utfrågare var Sune Åkerman och Bo Nilsson, den senare var doktorand på Historiska institutionen vid Umeå universitet.

INDIVID OCH KOLLEKTIV

När vi nu står i begrepp att initiera ett nytt tämligen stort forskningsprojekt med temat folkskolläraren i samhällslivet kan det vara motiverat och kanske inspirerande att granska en enda individs yrkeskarriär och liv. Detta för att ge konkretion åt våra akademiska formuleringar i vårt forskningsprogram. Helt enkelt för att finna individen i kollektivet. (Ett kollektiv som måste studeras för sig och med andra metoder.) Från denna udda utgångspunkt kan det vara lättare att se sammanhang som vi annars skulle riskera att missa, kan det vara lättare att förstå den miljö som lärarpersonalen arbetade i och komma åt de värderingar som fanns inom kåren och i samhället runtomkring.

Vi har som bekant tagit som vårt uppdrag att granska den kvinnliga och manliga folkskollärarkåren både i dess egenskap av undervisare av folkets stora massa och som samhällsmedborgare. Den senare aspekten anser vi inte minst vara viktig och den är tämligen negligerad.

Vi har försöksvis utpekat olika områden där vi förväntar oss att folkskollärarna varit verksamma och förmodligen gjort viktiga insatser på det lokala planet och nationellt. I

förlängningen av vårt projekt ligger också jämförelser med andra länder där andra politiska, ekonomiska och kulturella förhållanden varit rådande; här tänker vi oss att jämförelsen skall utsträckas inte bara till europeiska länder utan till andra kontinenter

Vi skulle inte vara historiker om vi inte gav forskningen ett ordentligt tidsdjup. Den period som skall studeras är grovt räknat de hundra åren 1860-1960. Mycket har förändrats under den tiden i vårt land och i andra länder. Bland det mest genomgripande är just att obligatorisk undervisning av den stora massan medborgare kom till stånd i många länder. Att en majoritet av människorna alltså gick från analfabetism till läs- och skrivkunnighet, vilket förvisso var en formidabel revolution. I den processen kan man självklart tilldela folkskolans lärarkår en nyckelroll. Men lärarnas aktivitetsfält låg inte bara inom skolans väggar, det tycks ha sträckt sig ut till alla hörn av det omgivande samhället. Att försöka belysa hela detta sammanhang blir folkskolläraryrketets nästa forskningsuppgift. Men ändå kan vår ambition inte gärna bli att skriva ett slags totalhistoria. Vi måste vinkla in oss mot vissa betydelsetunga studieobjekt, mot vissa klart avgränsade temata, som vi försökte fånga in redan i vår första projektskiss. Vi är medvetna om att de forskningsresurser som vi kan få oss tilldelade inte gärna kan räcka till annat än strategiskt insatta studier. Vår första tentativa projektplan pekade alltså ut ett antal temata som intuitivt kan uppfattas som rimliga att behandla; här skall vi gå den andra vägen och se hur ett individuellt läraröde kan öppna våra ögon för vad som kan te sig intressant att granska närmare.

INTERVJUN MED ERIK JOHANSSON

Den intervju som skall bilda underlag för våra iakttagelser i fortsättningen utgjorde ett inslag i arbetet med LEVNADSÖDESPROJEKTET, som pågick 1980-85 vid Umeå universitet, Etnologiska institutionen i Uppsala och Nordiska museet i Stockholm. Detta projekt hade som en av flera målsättningar att poängtera värdet av biografiskt material i historieforskningen. Hundratals intervjuer genomfördes i Oskars församling i Stockholm, stadsdelen Kåbo i Uppsala och municipalsamhället Robertsfors i Västerbotten förutom att en äldre invandrargrupp, esterna, utfrågades separat. Ett brett socialt spektrum eftersträvades, vilket innebar att arbetarbefolkning, medelklass och en kategori som måste betecknas som överklass utfrågades. Just i Robertsfors var huvudparten av intervjuoffren ur arbetarklassen. Erik Johansson ingick i en separat satsning på det vi kallade "Kulturpersonligheter i Norrland" dit bland andra radiomannen Sven Wallmark och språkprofessorn Karl Hampus Dahlstedt hörde.

Det inspelade materialet och de utskrifter som projekt LEVNADSÖDEN avkastade finns arkiverat på Forskningsarkivet vid Umeå universitet och på Nordiska museet.

Parallellt med LEVNADSÖDEN drev vi i Umeå ett annat projekt som var helt centrerat på Robertsfors. Det kallades ROBERTSFORS BRUK OCH SAMHÄLLE och var ett samarbete mellan historia, ekonomisk historia och konstvetenskap. Det avkastade en doktorsavhandling i ekonomisk historia, en licentiatavhandling i historia, en omfattande inventering av husbestånd och boendemiljöer, som konstvetarna företog, samt ett tämligen stort antal uppsatser. Projektets huvudsyfte på det politiska planet var att belysa övergången från ett patriarkalt styre till mer demokratiska beslutsformer i en gammal bruksmiljö. När vi nu skall granska de långa intervjuerna med Erik Johansson på nytt blir det en stor tillgång att ha många referenser till bruksorten Robertsfors, att ha goda förkunskaper så att säga. Det bör tilläggas att under mellantiden har den mycket informativa och initierade boken ”Robertsfors historia” tillkommit, författad av den kände TV-producenten Eric Forsgren, som i hög grad lyfter fram Erik Johanssons roll i samhället.

Av det sagda torde ha framgått att intervjun med Erik Johansson inte var inriktad på dennes egenskap av folkskollärare. Vårt intresse för honom gällde snarast hans insatser som kulturpersonlighet och framför allt kulturadministratör och samhällelig idéspruta. Men en förnyad genomlysning och genomläsning av de långa intervjuerna avslöjar tacksamt nog att undervisningsfrågor och folkskollärarkarriär i hög grad också uppmärksammades. Och vidare att Eriks insatser i lokalsamhället i stort blir väl belysta, vilket alltså harmonierar med vårt nya projekts grundidé. Det var för övrigt dessa insatser som renderade honom ett hedersdoktorat vid Umeå universitet år 1986.

ERIK JOHANSSONS BAKGRUND OCH UPPVÄXT

Erik Johansson föddes i Robertsfors år 1924. Hans mor hade vuxit upp på ett större bondehemman i Bygdeå socken i en liten by som heter Junkboda. Hon hade utbildat sig till småskollärarinna. Fadern kom från betydligt enklare förhållanden. Farfadern ägde ett litet ställe utanför Robertsfors, ”som inte ens kunde sägas vara ett torp”. Han drog sig fram med diversearbete delvis på bruket i Robertsfors förutom att han och hans hustru höll några kor

och smådjur. Fadern i sin tur utbildade sig till slöjdlärare, bl a på den berömda Nääs herrgård i Västergötland, där Carl Malmsten fanns bland lärarna. Men fadern var också småföretagare med egen snickerifabrik som han drev tillsammans med två kompanjoner.

Eriks far dog när Erik bara var femton år gammal. Därigenom lades plötslig hela försörjningsbördan över på den hemmavarande modern och tre äldre systrar.

Sammanfattningsvis kan sägas att Erik växte upp under trygga ekonomiska villkor, som avsevärt försämrades genom faderns död, som förmörkade hans tonår. Erik karakteriserade själv sin uppväxtmiljö som lägre medelklass. Men det var en miljö med kulturella ambitioner som vi skall se. Det var också en miljö som helt präglades av Bruket, Robertsfors AB.

Järnbruken i Sverige anses ha avvikit från andra industrimiljöer i Västeuropa, som i stort var lokaliserade till städerna. Bruken däremot anlades företrädesvis på rena landsbygden delvis som en konsekvens av äldre näringspolitik, som var strängt reglerad. De kan på sätt och vis sägas vara ett mellanstadium mellan agrara förhållanden och den fullt utvecklade urbana industrin. Detta framstår tydligt i fallet Robertsfors. Sålunda bestod bruksarbetarnas löner ända fram till efterkrigstiden av kontant lön kombinerad med avkastningen från ett slags små arrendejordbruk under företaget kallade ”nyverken”. Dessa stödjordbruk kunde föda en eller ett par kor och omfattade ungefär fyra tunnland. Inte mindre än 200 arbetare på bruket åtnjöt denna löneförmån. (Erik Johansson skulle livligt beskriva vilken cirkus som utspelade sig varje eftermiddag då alla dessa kor skulle tas hem för mjölkning; det var en uppgift för de halvstora barnen).

Många järnbruk gick över helt eller delvis till trävaruproduktion. Det gäller också Robertsfors där en stor vattendriven såg var den största arbetsplatsen under första hälften av 1900-talet. Sågen kombinerades med en ganska stor mekanisk verkstad, med en massafabrik, med spritproduktion m m. För att överleva som industriort tvingades många bruk att pröva en sådan strategi. Den blev ännu mer utrerad mot slutet av 1900-talet då Robertsfors blivit känt som stor producent av så avancerade artiklar som industridiamanter och högtryckskeramik med världsmarknaden som avsättningsområde. Det var ASEAs engagemang i Robertsfors som medförde en övergång till denna mycket avancerade produktion. En ständig ekvilibristisk kamp har förts – nu som på 1800-talet – för att hålla nedläggningshotet och avfolkningsspöket på avstånd. I den kampen deltog Erik Johansson med liv och lust, som vi skall se längre fram i berättelsen.

Steket är mycket långt mellan det järnbruk, som uppstod på Edfastmarks bys ägor vid mitten av 1700-talet, som beskrivits i en klassisk företagsmonografi av riksarkivarien Bertil Boethius, och våra dagars Robertsfors som har utvecklats till en stadsliknande miljö med bortåt 3.000 invånare. Och det som kan iakttas i den yttre miljön och som kommenterades och dokumenterades av våra konstvetare, det motsvaras av en förändring av det politiska klimatet, där ett rent patriarkalt styre successivt förvandlats till en socialdemokratisk bastion, som efterhand efter inledande konvulsioner under 1900-talets första årtionden tycks ha levt i fredlig samexistens med storföretagandet. Detta har varit så påfallande att den framstående museimannen Per-Uno Ågren, som var chef på Västerbottens läns museum, gjorde en utställning på temat "Robertsfors as Sweden", när han med hjälp av en vandringsutställning sammanfattande och hanterbart skulle informera om vårt land för kinesiska museer på 1980-talet.

ERIK JOHANSSONS SKOLGÅNG OCH STUDIER

Det ligger nära till hands att förutse att en skolpojke med två lärare som föräldrar skulle känna sig hemma i skolans värld. Han mötte ju lärarna både i skolan och i det egna hemmet där de umgicks med föräldrarna. Den lätta anpassningen förstärktes av att Erik hade det mycket lätt för sig även om han inte beskriver sig själv som något skolljus. Han ger lärarna överlag ett gott betyg även om inte alla på folkskolan i Robertsfors var pedagogiska föregångare utan i några fall tvärtom prioriterade andra aktiviteter framför skolarbetet. Vad som har fäst sig i hans minne från skolans värld var också några läraroriginal och de ibland brutala bestraffningar som en del bråkiga elever råkade ut för. Samtidigt framhåller han ändå att lärarna överlag behandlade lågpresterande elever på ett humant sätt. Ett fall av mobbning lyfter han också fram. Det mindes han särskilt för att en arbetarhustru, vars flicka blivit mobbad, var djärv nog att komma till skolan och klaga för överläraren, något som Erik uppfattade som mycket strongly gjort.

Annars sammanfattar han sin skoltid som ljus, inte minst på fritiden som präglades av idrottande och en mängd andra aktiviteter i den lilla värld som var Robertsfors. Bl a var Erik med och startade en egen fotbollsklubb tillsammans med några kamrater. Det som uppenbart stört idyllen var den "småreligiösa" mentaliteten i hemmet där båda föräldrarna var starkt engagerade i Evangeliska Fosterlandsstiftelsen, EFS. (Modern ledde söndagsskolan i fyrtio år

och fadern var en uppskattad kyrkosångare). Inte ens fotbollen fann nåd inför föräldrarnas stränga blickar, än mindre andra former av världsligt beteende och intresse som dans, populärmusik, teater, rökning och drickande av alkohol etc. Detta fick till följd att Erik under en längre tid fick smyga sig iväg till Stantorsvallen med sina fotbollsskor, som han gömde i ett uthus, för att inte bli ertappad med en syndig last. Först när "Jonscha" Johansson blivit en känd fotbollsspelare, som man skrev och berömde i tidningarna, kunde han öppet inför föräldrarna ägna sig åt fotbollsspelandet. Det blir anledning att återkomma till Eriks syn både på religionen och idrottandet i fortsättningen.

Av skolämnena var historia det som intresserade Erik mest. Han menar att lärarinnan med sin berättarkonst i hög grad bidrog till detta. Hon kunde göra allting så levande. Med tanke på Eriks senare breda samhällsengagemang blir det lite paradoxalt att han fann samhällslära vara det i särklass tristaste ämnet på schemat. Däremot var svenska språket, matematik och kristendomskunskap ämnen som tilltalade honom, även här tydligen en följd av lärarinnans intresseväckande undervisning. Att grammatikpluggande kunde vara spännande finner han så här i efterhand vara lite underligt.

Men mest inspirerande var bredvidläsningsböcker som "Svenskarna och deras hövdingar" och då är vi tillbaka till historieintresset. Överhuvudtaget minns Erik att han och kamraterna läste många äventyrsböcker som "Hjortfots äventyr", som man lånade på biblioteket i den vackra gamla träbyggnad vid hängbron över Rickleån, som en gång varit Robertsfors första skola. Bibliotekarie var förrådsförvaltaren Magnus Edström, en man med tordönsstämma, som försökte hålla ordning på de läslystna när de kastade sig över nyinkommen litteratur. Erik frammanar en syn som påminner om slagsmålet i den bekanta målningen "Grindslanten". En gång i framtiden skulle Erik själv fylla samma uppgift som Edström som skolbibliotekarie. "Jag hade 100 kronor om året för detta fantastiska uppdrag".

EN ANNORLUNDA VÄG TILL REALEXAMEN

Under intervjun med Erik fick vi för första gången höra talas om den korrespondensrealskola, som hade startats i början av 1940-talet i Robertsfors i Hermods regi. Den var den första i landet och undervisningen kom därför att gå under benämningen "Robertsforsmetoden". Erik kom att tillhöra den första kullen elever som tog realen i Malmö efter att ha följt

undervisningen hemmavid i drygt två år kompletterat med en längre preparandkurs på institutet i Malmö.

Bakgrunden var denna: Robertsfors var en av alla dessa små tätorter som var helt underförsörjd på högre utbildning. Efter folkskolan fanns ingenting för de många ungdomarna. Att läsa vidare var ett privilegium för överklassen. Då hjälpte det inte att man visat prov på studiebegåvning om man tillhörde fel socialklass. Erik beskrev situationen på detta sätt: ”Så var det ju så att läroverket, förstår du, det var ju en mycket isolerad grupp som gick där. Det var i stort sett provinsialläkarens eventuella barn och så var det disponenten, apotekaren, landsfiskalen och sen, jag minns att överingenjören skickade sin flicka till flickskolan i stan”. Det var osäkert om man ens skulle placera brukets pastor i den här exklusiva kategorin enligt Erik. Som ett kuriosum kan nämnas att den mest kände bland pastorerna är Egil Johansson, den sedermera världsberömde pedagogikhistorikern och läskunnighetsforskaren.

Den chans som Erik fick att fortbilda sig i den nystartade korrespondensrealskolan blev av allra största betydelse för honom. Dock hade det funnits ett alternativ, nämligen folkhögskoleutbildning, som en av Eriks systrar genomgick i Hålland i Jämtland. Man diskuterade också EFS folkhögskola i Frostkåge i Skellefte trakten som en möjlighet. Men som Erik distinkt formulerade saken ”om det var någon utbildning som Erik Johansson inte skulle välja så var det Frostkåge”. Han hade nämligen i hemmet träffat rektorn för skolan och funnit honom osympatisk och svårartat religiös. Det är tydligt att han redan på detta stadium var på god väg att uppamma ett allergiskt förhållande till all överdriven religiositet.

Vi märkte, för att återvända till korrespondensundervisningen, på Eriks sätt att berätta om läsande, preparandkursen och examinationen nere i Malmö vilka ljusa minnen allt detta framlockade. Man samlades vissa dagar i veckan tillsammans med en ung studentska, som skulle fungera som samordnare och administratör. Hon kunde också ge viss undervisning särskilt i fråga om språken och då främst vad gällde uttalet. Enligt Erik hotades elevernas engelska uttal annars av det förhållandet att en samling linguaphoneskivor, som man använde i undervisningen, kommit att bli liggande i en fönstersmyg på Folkets Hus i skarpt solljus. De hade blivit skeva och engelskan på dem lät också mycket skruvad, vilket fick till följd att flera elever kom att för en tid tala en speciell Robertsforsvariant av det engelska språket!

Men den mesta inlärningen var självverksamhet. Rättningen av korrespondensbrev skedde alltså på Hermods i Malmö på distans. Ändå var förstås skolsituationen med många elever som skulle lösa liknande uppgifter ett stort stöd och inspiration. Undervisningen skedde på läktaren i gamla Folkets Hus. Erik uppehöll sig en längre stund vid examinationen i Malmö på ett av läroverken där med lektorer och adjunkter som ledde förhören. Dessa tycks ha varit skeptiska till privatisterna från Robertsfors, vilket gjorde examinationen till en mycket nervpirrande historia, som Erik ändå klarade av tillsammans med två av kamraterna från Robertsfors i första omgången. Till denna lilla exklusiva grupp hörde också Eric Forsgren. Många andra skulle följa efter de följande åren.

Att ta realen på 1940-talet var faktiskt ett första rejält kliv på lärdomens väg och släktingar och andra hemmavid tyckte att dessa ”brukspojkar” hade gjort en verklig prestation enligt vad Erik minns. Själv hade han inte ens hört talas om realexamen när provinsialläkaren Nils Håkansson, som var initiativtagare till experimentet, började propagera för den nya undervisningsvarianten med korrespondensstudier i grupp. Han nämner också att ingen av kamraterna utom han själv ens hade åkt tåg tidigare då det var dags att resa den långa vägen tvärs genom landet ner till Skåne. Vi måste komma ihåg att detta hände mitt under brinnande krig.

SEMINARISTEN ERIK JOHANSSON

Efter realexamen var Erik inställd på att fortbilda sig ytterligare. Frågan var bara på vad sätt. Att fortsätta på Hermods fram till studentexamen kändes alltför tungt. Gymnasiestudier på Högre Allmänna Läroverket i Umeå tycks inte heller ha föresvävat honom som en framkomlig väg inte minst av ekonomiska skäl. Ändå hamnade han i Umeå. Där fanns nämligen ett folkskoleseminarium. Dit sökte Erik in och det gick bra. (Detta var så mycket naturligare som hans äldsta syster också utbildat sig till folkskollärare.) Han hade lagt ribban på en lämplig höjd och han hade tidigt känt att läraryrket skulle kunna passa honom. Det är något vi intervjuare snabbt kunde intyga med tanke på att Erik visade sig vara en synnerligen verbal person, humoristisk, öppen, allmänintresserad och mycket bildad. Till detta kom att Erik redan hade engagerat sig i ungdomsfrågor inom idrottsrörelsen. På seminariet kom han att läsa extra mycket om barn med anpassningsproblem. Han följde också intresserat praktiska skolexperiment bl a i England på detta område.

Tiden i Umeå blev på sitt sätt en kontrast till det hårda slitet med korrespondensbrevet, som krävde så mycket självdisciplin. Kurserna på seminariet låg enligt Erik inte på så mycket högre nivå än realskolan. Det var snarast frågan om en breddning av ämnesutbudet. Arbetssituationen blev med andra ord behaglig. Egentligen var det bara musikundervisningen och särskilt orgelspelet som blev ett litet problem så mycket mer som Eriks familj och släkt annars utmärkt sig för musikalitet. Föräldrarna hade hoppats att Erik skulle lära sig att traktera något instrument med ackuratess men här blev sonen en stor besvikelse. Man hade skaffat honom det ena instrumentet efter det andra som han inte kom överens med.

Annars behövde inte mamma Johansson och de tre äldre systrarna skämmas för Eriks prestationer på seminariet. Förutom musiken och ett klavertramp i ämnet kemi hade han toppbetyg och det bara förväntades av honom. Efter alla år förargade det honom rejält att familjen hade retats med honom för de två svaga betygen (Ba), när han överpresterade i alla de övriga! Erik konstaterade torrt att det faktiskt fanns andra värden i livet vid sidan av skolundervisningen. Han uppskattade kamratskapet på seminariet och fritiden särskilt idrottsverksamheten där fotbollen var viktigast. Överhuvudtaget betydde vistelsen i Umeå under fyra år en frihet ifrån den i vissa avseenden trånga religiösa mentaliteten i hans sociala omgivning hemma. Det var en frihet som Erik uppenbarligen i hög grad uppskattat och njutit av. Här var det knappast någon som uppfattade idrottandet som suspekt! (Men att även seminaristerna var övervakade gav Erik ett exempel på. Det gällde en kvinnlig seminarist som syntes ute på en av stadens krogar. Hon blev relegerad trots att hon gjort detta restaurangbesök tillsammans med en manlig släkting, vilket fick Erik att kommentera att det även kunde vara mycket lågt i tak i kollegierummet på seminariet i Umeå. Ett lite märkligt förhållande är att ingen av lärarna på seminariet blev föremål för några kommentarer!) Tursamt nog råkade Erik bli inackorderad hos en ledande fackföreningsman i Umeå, där han trivdes och där han fick möta flera av de mer framstående koryféerna inom västerbottnisk arbetarrörelse, vilket vi skall återkomma till.

Det som i någon mån förmörkade den tämligen behagliga tillvaron på seminariet var ekonomin. Eriks helinackordering kostade 120 kronor i månaden, som han kunde täcka med ett statens räntefria studielån på 155 kronor. Att leva på de resterande 35 kronorna var knappast möjligt. Erik fick låna pengar av modern mot löfte att betala tillbaka någon gång i framtiden. Vid ett tillfälle kom hans beundrade syster Margit, som tidigt blev anställd på kommunen i Robertsfors, in till Umeå för att för egna pengar köpa en kostym till Erik. Den

var visserligen av kristidsmaterialet cellull men den blev mycket uppskattad. Hela episoden mindes Erik med värme och tacksamhet. ”Jag tyckte att hon var så snäll, för att kläder och sånt där det var ju mycket av min pappas gamla kläder som skräddar Sjögren i Robertsfors sydde om och mamma satt och sprättade upp dom där, tvätta dom där tygbitarna och gick nu till Sjögren. Och när vi tog realexamen där så skulle man ju ha en kostym då på själva realexamen och det minns jag var en tveksam historia för mig, för då hade mamma ordnat så att Sjögren hade sytt om pappas smoking; det var ju sånt här mjukt svart tyg och det var nog ingen som hade så vansinnigt fin kostym, då mitt under kriget, men den var ju lite uppseendeväckande annorlunda”.

Det är inte utan att man här kommer att tänka i riktning Pierre Bourdieu. Man kan vara lite lappad och luggsliten men ändå ha en mängd ”kulturellt kapital”. Till detta bidrog Eriks båda föräldrar men också de tre systrarna och en större släktkrets med sociala ambitioner, inte minst morbrodern i Junkboda och dennes familj, som ju också i och för sig hade det tämligen väl förspänt ekonomiskt.

YRKESVALET

Det finns anledning att dröja lite grand vid Eriks val av yrke. Visserligen föll det sig naturligt med hans bakgrund att välja läraryrket, men det var också de ekonomiska realiteterna som styrde. Han påminde sig att han diskuterat arkitektyrket som en möjlig framtida verksamhet med sin storasyster, som hade fått för sig att Erik skulle passa för detta. Det var en misstanke som system knappast gripit ur luften. Brodern skulle nämligen senare i många sammanhang engagera sig i estetiska och konstnärliga frågor, stadsplanering etc. Liksom fadern blev Erik en skicklig snickare men i hans fall främst på fritiden även om han tidvis också vikarierade som slöjdlärare. Vid en av intervjuerna, som ägde rum i familjen Johanssons fritidshus i en vacker egen badvik ute i Sikeå vid Västerbottenskusten, kunde vi beundra byggnader och smakfulla inredningar, som fadern och Erik själv lagt handen vid.

Den långa vägen över gymnasiestudier och högskola tedde sig avskräckande. Som nämnts handlade det om ekonomiska hinder men antagligen också om något mer. Det var helt enkelt inte naturligt att försöka forcera den barriär, som skyhögt reste sig mellan småfolket och högstatusyrkena av typ arkitekt, den barriär som Erik själv så målande hade beskrivit. Vi har snuddat vid möjligheten att gå vidare mot studentexamen via fortsatta studier per

korrespondens på Hermods. Det hade kunnat ligga nära till hands, men Erik kände att han inte skulle orka med att lyfta den tunga stenen. Korrespondensstudierna var ett alltför ensamt företag. (I ett annat samhällsklimat och med en något annorlunda social bakgrund skulle däremot sonen Mats avlägga en naturvetenskaplig doktorsexamen vid Umeå universitet). Eriks sista kontakt med Hermods var en kompletteringskurs i engelska under seminarietiden.

Åren efter den sexåriga folkskolan hade Erik prövat på att arbeta som springpojke i olika butiker och på apoteket i Robertsfors. Men det var bara födkrokar. Näringslivet definierade han vid denna tid bestämt bort som yrkesområde. Bruket förekom överhuvudtaget inte som något alternativ. Efter avlagd folkskollärarexamen gjorde han däremot ett par försök att få arbeta utomlands. Det handlade om en tjänst som lärare på Svenska skolan i Madrid, som han eventuellt hade kunnat få, men där han backade ur när det gick upp för honom att de ekonomiska villkoren var urusla. Här kände sig annars Erik extra kompetent eftersom en del av studierna skulle ske per korrespondens. Intressantare var biståndsarbete i Indien – man sökte personal som skulle tränas för uppgiften – men Erik blev inte antagen till introduktionskursen. Han tycks ha blivit ganska upprörd över detta. I ett längre telefonsamtal med den ansvarige på antagningsenheten på UNESCO förklarade han med enfaset biståndsorganet hade gjort tidernas misstag, som man dyrt skulle få ångra, som inte anställde en man med hans utomordentliga framtidsutsikter och pedagogiska talanger! Enligt Erik tycks inte biståndsbyråkraten ha uppfattat att han naturligtvis skämtade.

Erik skulle komma att bli hemkommunen trogen, men det innebar inte att han skulle bli kvar hela karriären inom läraryrket. Först skulle han inom skolans värld gå över på en kombination av undervisning och administrativa uppgifter som rektor för den nystartade yrkesskolan för att senare bli informationsansvarig och näringslivssamordnare inom Robertsfors kommun, som vi skall se längre fram. Men han ville aldrig ta steget över till att bli partipolitiker på riktigt. ”Att stå på ett podium och tala till massorna” var aldrig hans melodi. Det är tydligt att han hellre såg till resultat än ideologi. Han tycks alltid ha föredragit att verka i bakgrunden. Det var ett medvetet val. Att han blev kvar i Robertsfors var mera av en tillfällighet. I ett tidigt skede hade han troligen gärna sökt sig bort till nya miljöer och utmaningar. Men solidariteten med familjen var stor och efterhand växte han fast i hemkommunen. Han kände att det var där han kunde göra en viktig insats, det som skulle växa till hans livsuppgift. Men detta föregicks av ett intermezzo på rena landsbygden.

LÄRARE I NORRLANDS INLAND

Redan innan Erik hade klarat av värnplikten på ett studentkompani i Eksjö sökte han en ordinarie tjänst på en B-skola i Risliden i Norsjö kommun i Västerbotten. Han kunde få värnplikten något förkortad genom att rektorn på platsen hänvisade till den svåra lärarbristen i inlandet. De drygt två åren som Erik kom att arbeta i Risliden skulle bli hans enda längre vistelse utanför Robertsfors kommun under hela karriären. Inledningen blev dramatisk och minnesvärd: ”Kom då till Risliden då, förstår du, 1949 på våren, när jag mucka i mars. Det var min första lärartjänst. Och det var ju en...du förstår, när jag då steg av...jag åkte ju från Skellefteå och så åkte jag med Bolidenbussen till Norsjö och sen åkte man med en sån där kombinerad mjölkbil över isen där vid Norsjöundet och steg av där i Risliden. Vet du, då var det en pil, sån där du vet på en liten väg. ”Ensamhet 3” stod det. Då fanns det några gårdar som hette Ensamhet, tänkte jag, nu är jag ju framme här...” Trots den lite ödsliga början skulle Erik trivas rätt bra i Risliden, där han blev helinackorderad hos skolvaktmästaren och dennes familj.

Risliden var alltså en B-skola. På vår fråga hur den här B-formen alls kunde fungera (flera klasser undervisades samtidigt) svarade Erik att det gick förvånansvärt bra. ”Det måste ju vara ett stort mått av självarbete hos dom, dom blev duktiga på att jobba själva”. Vad som saknades var snarast ett varierat undervisningsmaterial. Barnen i Risliden hade en egenhet: ”Dom var väldigt musikaliska där och jag hade ju lite bekymmer med orgelspelningen på morgonbönen. Det var en väldig kamp om vem som skulle få spela på morgonbönen. Det fick dom göra då i en turlista och en liten orkester fick vi rätt fort, sen så slet vi ner en vägg där då, mellan bespisningen och den lilla gymnastiksalen på övervåningen och gjorde en scen där, så vi hade fester där då - - - Valborgsmässoafton och Lucia. Och det var ju folk så vansinnigt - - - slädpartier runtom byn, förstår du”. Erik underströk att han som lärare kunde spela en social och kulturell roll. ”Vi hade då träffar för dom vuxna också på kvällarna - - - gjorde utflykter. Jag har alltid tyckt om att greja med just såna där saker”. Erik mindes ytterligare att ”vi körde igång med bordtennis och det bildades en liten sångkör”. Han hann med att träna fotbollslaget och att medverka till att Risliden fick en idrottsplats.

När man hör Erik berätta får man ett starkt intryck av att den unge folkskolläraren kom in som ett yrväder likt Carlsson i Hemsöborna i Norsjöbygdens bondesamhälle. Typiskt nog så kom skolstyrelsen för att inspektera förödelserna efter den nerrivna väggen, men man ställdes ju

inför ett fait accompli. Upplevelsen av skolarbetet kommenterade Erik ytterligare: ”Det var väldigt positivt, det är klart, man hade ju inte så hemskt mycket tid för individuella handledningar utan det var ju att försöka hålla igång; dom som inte var särskilt initiativrika och jobba själva fick naturligtvis kunskapsluckor, det kan man nog säga.

Det är klart så här efteråt så tänker man ju mycket på den här ungdomliga entusiasmen och idealiteten som man hade, den halka ju över ibland. Dom prov som man hade, man var ju hemskt ambitiös om att föra bok och poäng och sånt där och provskrivningar”. Beträffande betygsättningen av eleverna säger Erik att den var besvärlig. ”Du hade ju som ingenting att relatera dig till, hur gjorde andra, vilka krav hade andra; samtidigt med det här så hade man ju fått en realskola i Norsjö och då skulle dom ju söka in i realskolan alltså en del, och det kändes ju litegrann jobbigt att veta vilka krav man skulle ha för dom och dom betygen. Det var ju innan dom här standardfrågorna hade kommit”.(Längre fram i livet skulle Erik bli tämligen skeptisk till överdriven betygsättning av alla typer av aktiviteter. Han skulle komma i direkt konflikt med en nyutexaminerad gymnastikdirektör, som hade fått för sig att sätta betyg t o m på husmodersgymnasterna i en av byarna i kommunen).

Erik berättar vidare om situationen i klassrummet: ”Det fanns alltså en småskollärlarinna där, som hade ettan och tvåan då och jag hade trean, fyran, femman, sexan och sjuan då i ett. Pedagogiskt var detta förstås svårbemästrat för den unge folkskolläraren, som redan nämnts: ”Och det måste jag erkänna, att den utbildning som vi hade fått på seminariet hade ju inte sysslat med den typen av metodik, så jag var ju tvungen att börja skaffa mig böcker då och läsa litegrann, försöka få lite tips av dom som hade kämpat i den där miljön tidigare. Men det var ju fantastiskt. Jag lärde mig oerhört mycket på det där! Och förmodligen så var det väl också så att i byn här så blev det väl - - - du vet att det på den tiden var så att skolläraren betydde ganska mycket i byn. Sen efteråt har jag ju förstått att det måste ha varit ganska bekymmersamt för det fanns väldigt mycket traditioner i socknen. Kyrkoherden var ju ordförande i skolstyrelsen och jag kom ju då från det här arbetarsamhället alltså, industrisamhället. Fortfarande hade dom ju husförhör!”

Det senare var inget Erik uppskattade: ”Det kom bara ett direktiv om att kyrkan skulle komma och ha husförhör. Jag sa, det blir inget husförhör här inte! Skolan skulle marschera ner till församlingen, dom hade ju ett litet bönehus i byn och vi skulle ner dit och sätta oss i bänkarna där och så skulle vi bli förhörda då i kristendom. Det var kvar alltså det här från när kyrkan

drev skolorna egentligen och det där var väldigt nytt för mig. Det hade jag ju aldrig varit med om. Jag minns då, småskollärarinnan hon blev alldeles ängslig. Hon sa, vi kan inte göra så! Vi skämmer ju alldeles ut oss! Ja, sa jag, det struntar jag i, inte ska väl dom komma - - - Och dan därpå då kom hon in till mig alldeles förstörd. Hon hade gråtit hela natten över det här.” Det hela slutade med att Erik gav med sig för husfridens skull. Efteråt tyckte han att hans opposition varit lite överdriven och att hela tillställningen var ganska oförarglig. Vi återkommer till den här episoden längre fram.

Erik erinrade sig också en annan konfrontation med den lantliga moraliska hållningen. Han var rökare på den aktuella tiden och deltog på ett skolstyrelsesammanträde. ”Förmodligen så tog man väl sig ett bloss då till kaffet - - - Det tyckte dom var mycket märkligt, när ordföranden undrade hur det kunde gå ihop att skolläraren var rökare. Det hade jag ju aldrig sett någon reagera på det sättet”.

Andra kontakter med folket i Norsjö kunde också bli minnesvärda: ”En av dom första veckorna, när jag kom till den här byn och jag skulle gå ner till Konsum där och handla; efter vägen till Konsum så möter jag en gammal tant och hon visste ju förstås att det här var nyskolläraren, så hon kom och hon som stannade vid sidan av vägen där och neg och hälsade då och jag blev så generad. Jag visste ju inte vad jag skulle göra av mig. Jag visste inte hur jag skulle bete mig helt enkelt, om jag skulle prata med henne eller hur jag - - - så att jag fortsatte, jag hälsa förstås och fortsatte och gick”. Om det var flera i butiken på Konsum när Erik kom dit ”så blev det som tyst i butiken och man gick som på sidan”.

Efterhand fick Erik ett mera naturligt förhållande till sockenborna, vilket inte var överraskande med hans allmänt sociala läggning och språksamhet. Men respekten för skolläraren tycks hela tiden ha funnits. På en danstillställning i granngården fick Erik uppleva detta ännu en gång: ”Jag var ju ivrig dansare och jag kommer ihåg det att jag bjöd upp en flicka till en dans där och hon skallra som ett asplöv”. Och att föra något slags konversation det gick inte. Att skolläraren gick ut och dansade var tydligen inte särskilt lyckat konstaterade Erik. Det blev också bara en danstillställning för honom. ”Tydligen så förknippades då skolläraren med religiositet och allvar”.

Det starkaste minnet från Norsjö har lämnats till sist. Och det tilldrog sig i byn Ensamheten, som Erik ju lagt märke till redan första dagen i Risliden. I Ensamheten ”fanns alltså några

gårdar, som jag hade då elever från och en höstdag så blev jag ditbjuden, en söndag på middag till en familj, som jag hade en flicka i klassen. Och mamman alltså var ensam. Pappan var i skogsarbete i Lycksele. Jag kom ju in i köket där, det var möblerat då med - - - ja, soffor som var bäddade med grå militärfiltar. Det var i stort sett dom möbler som fanns, ja förutom köksbord och några stolar då. Och så var det då en kammare, eller salen kanske man kallade den för, och där skulle jag sitta och äta ensam, alltså det var ingen som åt med mig utan man dukade upp och dom hade tydligen slaktat kalven då. Det var kalvkött. Hade ju bjudit på det bästa dom hade förstås. Och så liksom passa upp mig då och jag skulle äta den där måltiden.

Vi pratades vid litegrann där då, förstås om skolan och lite allmänna ting. Hon hade då att sköta, dels dom här barnen, jag tror att dom hade en fyra-fem barn och dessutom hade hon ju lagårn att ta hand om. Och gubben var ju ute på skogskörningar och långt var det då till huvudvägen. Och jag minns det då, när jag gick hem den kvällen, det var lite skymning så där, så börja man som att fundera på egentligen vem som var - - - vad det var för någonting som var värdefullt här i livet. För hon var väldigt så där harmonisk i sin livsuppfattning. Och det här med liv och död, det var ju ganska - - - om en kalv dog så fick hon ju ta hand om det. Och tänkte jag, om människorna skulle bli sjuka, ingen telefon hade dom ju. Dom var ju helt hänvisade till sig själva. Det kokades ju älgkött där året runt och det var ingen som liksom brydde sig så mycket om det. Dom sköt ju älgen för att dom behövde den inte för att - - - Här var jag van vid att det bjöds in folk till bruket, på herrgården, och det var ju en nöjesattraktion, detta alltså att man var ute och jagade älg. Men här var det av helt andra skäl. Och man hade egna tider också när man jaga, förstår jag”. Det sista var en ironisk kommentar från Eriks sida som avslöjade hans samhällssyn. Som vi skall se kunde han obehindrat umgås med samhällets toppar, men han tycks aldrig ha glömt sina rötter och var han hade sin solidaritet. Det blir anledning att återkomma till Eriks politiska ställningstagande.

TILLBAKA I ROBERTSFORS SOM FOLKSKOLLÄRARE

Det var en ren tillfällighet att en ordinarie folkskollärartjänst utannonserades i Robertsfors när Erik bara varit verksam i Risliden drygt två år. I sin relativa isolering fick Erik höra talas om denna tjänst via modern och han sökte och fick den. Man har anledning att undra över det faktum att en synnerligen aktiv och expansiv person med goda framtidsutsikter valde att återvända till den lilla hemkommunen med dess begränsade aktionsfält. Här kom solidariteten med familjen in på ett avgörande sätt. Erik hade ju lånat pengar av modern bl a för att få råd

med realskolestudierna, som hade kostat över 2.000 kronor, en ganska avsevärd summa i tidens mynt. Nu kunde han börja återgälda sin skuld och dessutom ställa upp på modern, när systrarna bildade egna familjer och flyttade hemifrån. Själv skulle Erik gifta sig tämligen sent, vid 38 års ålder. Erik säger själv att han blev överraskad att han som ung och oerfaren kunde komma ifråga för lärartjänsten. Man kan förmoda att det här spelat in att han via idrotten blivit en känd och mycket uppskattad Robertsforsbo snarare än att hans meriter som pedagog ännu hade fått någon tyngd.

Sen är det knappast någon tvekan om att den unge magistern var användbar! Han hade ju på alla upptänkliga sätt visat sin duglighet i Risliden. Mycket av detta skulle förstås vara osynligt i de pappersmeriter som slentrianmässigt används för att bedöma en sökande till tjänster. Egentligen skulle Eriks många engagemang i Risliden ha berättat mer om honom än det faktum att han hade höga betyg från seminariet och förmodligen också realexamen. Vi har noterat hur han aktiverade både skolelever och föräldrar, hur han startade en sångkör, en liten orkester och en teatergrupp, hur han ordnade fester och ställde upp som en mycket kompetent fotbollstränare. Dessutom deltog han i planeringen av en idrottsplats i den lilla bondbyn, som tidigare saknat ett ställe där man kunde idrotta. (Norsjö hade faktiskt annars varit känt för sina framgångsrika skidlöpare under mellankrigstiden; den förste segraren i Vasaloppet var Norsjöbon Ernst Alm). Man kunde också på rasterna se Erik spela fotboll på skolgården i småkatternas lag mot de äldre eleverna. Att han lämnade över orgelspelandet på morgonbönerna till musikaliska elever var ett klokt pedagogiskt drag även om det inte var helt oegennyttigt.

Mindre uppskattat i den tydliga trånga miljön i Norsjö var det förstås att Erik ifrågasatte en del av de självklara värderingarna i Risliden. Men betraktat i ett längre tidsperspektiv skall nog detta räknas honom till förtjänst. Den småskollärarinna, som Erik kom på kant med i fråga om husförhören, skulle lite längre fram i handlingen gifta sig med Norsjös starke man och kommunalnämndsordförande. Man kan förmoda att detta äkta par hade en gemensam värdegrund. Förhållandet blir närmast symboliskt!

Under alla år skulle Erik hålla kontakt med gamla elever från Risliden särskilt de som vidareutbildat sig. Strax efter våra intervjuer 1984 reste Erik upp till Risliden för att delta i en hemvändardag, där han kunde räkna med att möta många gamla bekanta. Väl i katedern i Robertsfors år 1951 blev det en mycket aktiv period för Eriks del. Han var som framgått en

man med många talanger. Utöver den ordinarie undervisningen satte man in honom på träslöjden tidigt på mornarna (han hade ju alltid som han sa varit ”träbiten”) och sent på eftermiddagarna fick han hoppa in som gymnastiklärare och ibland också som teckningslärare förutom att han hade hand om skolbiblioteket. Detta blir en bild från lärarbristens dagar med andra ord. Även den nystartade realskolan tog hans tjänster i anspråk i ämnet ”gymnastik med lek och idrott”. Han kom också att för många år ställa upp för ABF. Där efterfrågade man hans språkkunskaper ”och det var omöjligt att säga nej”.

Trots Eriks egna dystra erfarenheter på musiklivets område (han berättade målande om de få psalmer han lyckades lära sig någorlunda på orgeln och hur de var utspridda över året) var det här han skulle göra en av de viktigaste insatserna under karriären. Han engagerade sig hårt för en bättre och mer professionell musikundervisning och lyckades så småningom knyta en musikdirektörstjänst till Robertsfors och Bygdeå kommun. Detta ledde i sin tur till bildandet av Robertsfors Musiksällskap, som har varit utomordentligt framgångsrikt och är så än i dag. Ungdomar utbildade i denna musiktradition har t o m gjort uppmärksammade karriärer på världsscenen. Man har lyckats sätta upp en serie mycket ambitiösa musikaler bland mycket annat. Dagens Nyheters recensent Kerstin Vinterhed, som för övrigt en tid undervisade som lektor på Umeå universitet, var en av många åhörare, som imponerades av de begåvade Robertsforsungdomarnas professionalitet.

Överallt hade ”Jonscha” ett finger med i handlingen. Han var med och ryckte upp den gamla manskören med dess något antikverade repertoar. Dirigenten, som arbetade som smed på bruket, ledde övningarna med gester, ”som påminde om när han svingade släggan”. Han mer eller mindre tvingade Erik att delta i kören under hänvisning till att fadern hade varit god sångare. Enligt Erik kämpade han själv allt framgent med en stämma som låg något för högt för honom. Hans röst var som han sa ”ingen skönhetsupplevelse”. De egna insatserna låg tydligen mycket på det organisatoriska planet. Bl a ordnade Erik en minnesvärd resa med kören till Holland. Nu kom ”Hör oss Svea” och ”Under hägg och syren” att blandas upp med modernare tongångar ur Taubes repertoar och från schlagervärlden. Även den gamla blåsorkestern, som traditionellt fanns på alla bruk, fick nya impulser.

Men det som kom att betyda mest för Eriks karriär, om nu detta snäva ord är lämpligt i hans fall, var det som hände inom den rent yrkesförberedande undervisningen i Robertsfors och Bygdeå. Från ett embryo med en enstaka husmoderskurs, som Erik faktiskt inte tagit

initiativet till, skulle på några få år ett stort antal yrkesinriktade utbildningar etableras. Erik var så aktiv vid planeringen av dessa att det föll sig naturligt att erbjuda honom den nytillskapade tjänsten som rektor för yrkesskolan, som kom att benämnas Jenningskolan efter en av grundarna till bruket på 1700-talet, Robert Jennings. Från denna plattform skulle Erik senare bara expandera sitt samhällsengagemang och sitt samarbete med industrin, som efterfrågade alltmer specialiserade yrkesarbetare i Robertsfors. Till sist skulle alltså Erik helt lämna utbildningssektorn för att mer allmänt representera kommunen i förhållande till näringslivet och lokalsamhället i stort. Det var en process som skedde gradvis och med en viss vända; skolan och ungdomarna skulle alltid ligga Erik varmt om hjärtat. Han skulle typiskt nog behålla sitt arbetsrum på skolan för att också få finnas i den miljön.

Vi låter Erik själv berätta om yrkesskolans framväxt: ” Ja, 1954 körde vi igång en husmorsskola förstår du. Det var en kvinna på husliga sidan, hon var väldigt intresserad av det, så det blev dom första heltidskurserna, det var en husmorsskola alltså. Det som sen blev hemteknisk linje så småningom. Den drev vi ju då ett tag och så byggde vi då den här verkstadsskolan för att där förstod vi ju att det fanns ett behov. Och ASEA hade ju signalerat ganska mycket sånt där då. Dom ville gärna rekrytera folk härifrån till deras utbildningar i Västerås. Dom har haft en företagsskola där dom hade inackorderingar i så att säga fosterhem nästan. Alltså dom hade anställda på ASEA som tog sig an elever och som hade lägenheter.

Men det där tyckte vi ju att det skulle vara bättre om man nu gjorde det här. Då byggdes den här yrkesskolan. 1959 var den färdig. Och då inrättades avdelningen för verkstadsmekaniker. Vi startade även en ettårig utbildning av skogsarbetare; den hade så att säga anknytning till det som fanns här då, det var ju brukets behov. Det där utvecklades också. Vi hade en handelskurs och på något år så utbyggdes den med ettåriga handelsutbildningar och dels med sjuårig folkskola. Så vi hade som två avdelningar där plus att vi hade en ettårig utbildning för inträdessökande till tekniskt gymnasium, ett slags preparandkurs. Och det var ju väldigt så där framåtriktat alltså för industrins behov och man såg vissa möjligheter till utvecklingar. Jag kan nog påstå det, att hade vi inte haft dom här utbildningarna hade naturligtvis aldrig den här utvecklingen kunnat ske.”

Det förefaller som om samarbetet mellan yrkesskolan och företagen gick tämligen friktionsfritt till båda parter fördel. Ingenjörer och arbetsledare på företagen gick in som lärare på de många specialiserade momenten i undervisningen och chefen för

verktygsavdelningen på ASEA satt med i yrkesskolstyrelsen. Däremot hade näringslivet ingen representant i Centrala skolstyrelsen. Erik fick åka ned till Västerås för att diskutera utbildningsfrågan med ASEAs vd Curt Nicolin. Denne var egentligen mest intresserad av att rekrytera ”folk ned till södra Sverige”, vilket Erik inte gärna ställde upp på. Men Nicolin insåg naturligtvis ändå värdet av att kunna få tillgång till kvalificerad arbetskraft på plats i Robertsfors.

Här handlar det om ett dilemma som alla små kommuner med utbildningsambitioner kunde råka ut för: god och eftertraktad yrkesträning kunde göra eleverna attraktiva på en annan och större arbetsmarknad än den hemkommunen kunde erbjuda. Det går att indirekt avläsa Robertsfors attraktionskraft genom att t ex kontrollera hur många av Eriks studiekamrater på Hermodsskolan som stannade kvar i Robertsfors och Bygdeå. Man har nämligen haft en återföreningsträff i Robertsfors på 1990-talet. På samma sätt kunde man vid ett tillfälle långt fram i medelåldern konstatera att 18 av 32 elever i Eriks egen avgångsklass i sexan i folkskolan fanns kvar i hembygden. Det var trots allt en ganska hög andel kvarboende med tanke på att det hade skett ett par allvarliga fabriksnedläggningar i Robertsfors, som skakat det lilla municipalsamhället.

”TITTA DÄR KOMMER KOMMUN”

Eric Forsgren berättar i sin bok om en flicka som satt i köksfönstret hemma i Robertsfors och plötsligt fick se ”Jonscha” komma gående på gatan utanför. Hon lär då ha ropat till mamman ”Titta där kommer kommun”! Mer än långa utredningar säger den lilla historien något om Erik Johanssons ställning. Han hade helt enkelt blivit en symbol för hemkommunen. Vägen dit skall vi i det följande studera i korthet.

På ett intressant sätt länkar den ena verksamheten in i den andra. Via yrkeskurserna fick Erik alltmer insyn i de problem som företagandet i Robertsfors kämpade med. Det gällde då att på alla sätt stödja både små och stora företag, som gav arbetstillfällen. Politiken måste gå ut på att försöka behålla arbetskraften i kommunen och att inte minst få ungdomarna att stanna kvar. En viktig insats kunde, som vi sett, göras på utbildningens område. Men detta var bara

en del av verkligheten. Man måste också göra något för att förbättra miljön i allmänhet och då handlade det både om den fysiska och den mentala sidan.

Det låg inte för Erik att tillämpa något slags ”esplanadsystem” i Robertsfors, då han hamnade i en position där han kunde påverka den fysiska miljön mera allmänt. Ljus och luft fanns det för övrigt alldeles tillräckligt med i Robertsfors. Snarare var det frågan om att bevara en del av det som var unikt för en gammal bruksmiljö från 1700-talet. Det har man också lyckats med tämligen väl även om mycket av den äldre bebyggelsen försvunnit. Ett välplanerat bruksmuseum kom till under Eriks tid som byggnadsnämndens ordförande; en museal arbetarbostad inrymdes i ett av ”gammelhusen” med autentiskt möblemang. Och flera äldre träbyggnader har bevarats pietetsfullt nere vid bron över Rickleån. Flera av de mer officiella byggnaderna har dessutom varit ritade av professionella arkitekter och har bidragit till att försköna tätortsmiljön något som vårt projekts konstvetare kunnat dokumentera i detalj.

I mycket av detta bevarande av gamla värden har Erik tydligen haft en viktig roll att spela. Han har också bidragit på ett symboliskt plan att anknyta till det förgångna genom att föreslå namn med historisk anknytning till gator och offentliga byggnader exempelvis yrkesskolan, Jenningskolan. Under vandalismens 1960-tal var en sådan attityd och en sådan strävan långt ifrån självklar. Det går bara att jämföra med rivningsraseriet i det närbelägna Umeå! Erik menade att Robertsfors med sin historia borde kunna tävla med andra orter i omgivningen om turisterna och också vara ett alternativt mål för de många besökarna på universitetet i Umeå, när man ville se sig om i trakten ”och redan hade avverkat Stornorrforsen och soldattorpen vid Brännland”.

Men det vore orättvist att påstå att Erik övermannats av nostalgi. Under sin mest aktiva tid var han i hög grad framåtsyftande, vilket redan har framgått ovan. Det gällde att rycka upp det fortfarande på 50-talet ganska eländiga bostadsbeståndet. Här måste byggas nytt i form av moderna hyreshus förutom att arbetarnas traditionella områden med egna hem skulle få expandera. De senare hade länge subventionerats och uppmuntrats av bruksledningen och den nya socialdemokratiskt präglade kommunledningen innebar inget brott här, snarare arbetade man vidare i samma anda.

Mest spektakulärt var ändå satsningen på de officiella byggnaderna, som avspeglade kommunens vidgade verksamhetsfält. Det hade länge irriterat Erik att Robertsfors inte hade

någon restaurang av klass. Genom att bygga hotell- och restauranganläggningen Brukspatronen i kommunens regi reparerade man denna brist. Det var ett projekt som Erik såg tillbaka på med stor tillfredsställelse. Nu kom också idrottsanläggningar, bad, nya skolbyggnader, det s k Centrumhuset, pensionärsbostäder etc till i rask takt som i så många andra tätorter i Sverige vid denna tid. Centrumhuset kan symbolisera programmet ”modernisering med förnuft” eftersom man där lyckades behålla en äldre vacker träbyggnad integrerad i en helt ny modern huskropp. Man började också tidigt återanvända gamla byggnader som mejeriet, som hamnat fel i förhållande till utvecklingen, för andra nya ändamål.

KOMMUNEN SOM FÖRETAGARE

Trots att både internationell och nationell industri engagerat sig i Robertsfors och hindrat orten från att bli en spökstad som många andra gamla bruksorter var utflyttningen stor och oroväckande. I det läget tog Erik ett djärvt initiativ. Han startade en företagarverksamhet i kommunens regi. Det kallades Bygdeå Industri AB. Enligt Erik rymdes det egentligen inte inom kommunallagens ramar. Här tog man sig alltså vissa friheter. ”Men vi hade räknat ut att om befolkningsminskningen fortsatte oavbrutet i samma takt skulle det inom ett visst antal år finnas noll människor kvar här.” Det låg inte för Erik att i den prekära situationen gripas av defeatism. Här gällde det att ta till offensiven!

Bygdeå Industri AB bildades alltså med en styrelse bestående av förutom Erik chefen för Scandiamant den erkänt kompetente Erik Lundblad, Sundsvallsbankens chef i Umeå, den blivande ledaren för Nordbanken, Erik Ehn, som för övrigt startat sin karriär som folkskollärare i Dorotea, advokaten Lars Landmark i Skellefteå och ytterligare en representant för kommunen, Oscar Åström. Ett företag initierat av Bygdeå Industri AB producerade en tid med stor framgång fönsterfasader i stål, ett annat tryckimpregnerade trädgårdsmöbler med riktigt gott resultat inledningsvis. Båda skulle dock efterhand gå i konkurs. Emellertid kunde en skyddad verkstad ta över en ny byggnad efter fönsterfasadtillverkningen.

Ett mera typiskt Jonschapprojekt var ”Byalaget”. ”Idén gick ut på att ta vara på det slöjdkunnande som finns ute i byarna och försöka ordna lite mera jobb där. Man hade ju sett hur det mörknade i husen i byarna. En modell till en furulampa togs fram i slutet av 60-talet och den satt man i hemmen och knåpade ihop. Vi ville på det här sättet få igång en enklare

sysselsättning som inte krävde någon kvalificerad maskinutrustning. Sammanlagt fanns det i Byalaget ett tjugotal hemmaarbetande”. På liknande sätt producerade man textilier ute i stugorna med mönster som utformats av konstnären Clara Salander, som Erik hade knutit till Robertsfors. Men inte heller Byalaget blev någon riktig framgång i det långa loppet.

Men omkring Clara Salander bildades en grupp konstnärer och konsthantverkare. Bakgrunden var lite speciell. Erik hade fått idén att unga fräscha människor med konstnärsdrömmar skulle kunna lyckliggöra Robertsfors med sin fantasi och sina uppslag. Han inbjöd därför hela avgångsklassen på Konstfackskolan i Stockholm att komma upp till Västerbotten för att studera småföretag i Robertsfors och i den vevan kläcka idéer, som skulle kunna omvandlas till industriprodukter. Konstfackeleverna samlade sig till en utställning på skolan i Stockholm. Som blev en fullständig besvikelse. Utställningen präglades nämligen av idétorka och fantasilöshet. Det här tilltalade Eriks välutvecklade humoristiska sida (åtminstone många år efter händelserna) samtidigt som han kände sig besvårad av det faktum att Västerbottens Företagarförening hade investerat en hel del pengar i projektet. Lyckligtvis hade några av konsthantverkarna på skolan blivit förtjusta i miljön i Robertsfors och de anslöt sig till konstnärskollektivet runt Clara Salander. Gruppen kunde under en följd av år spela en icke oviktig roll i Robertsfors kulturliv. Inte minst den glashytta och den keramikverkstad, som var en del av projektet, väckte uppmärksamhet och drog till sig turister. På så sätt kan man säga att Eriks lite galna idé avkastade ett gott resultat. Eriks kontakter med Clara Salander hade en bakgrund i hans engagemang i Västerbottens Hemslöjd i Umeå varifrån han rekryterade denna mycket uppskattade konstnär.

DEN OBEKVÄMA FRITIDEN

Andra sidan av den rastlöst verksamme Erik Johansson är en närmast obefintlig fritid. Vår intervjueteknik inom LEVNADSÖDESPROJEKTET syftade till att gå från yttre omständigheter i en persons liv, yrkesverksamhet etc. in mot individens centrum. Detta utan att ha några djuppsykologiska ambitioner. I Eriks fall var det helt uppenbart att han knappast fann någon tröst i religionen trots den massiva påverkan han hade blivit utsatt för under barn- och ungdom. Här hade han funnit en fristad från allt bigotteri hos morbrodern och dennes familj i Junkboda. Där kunde t o m ”flaskan komma på bordet” vid vissa tillfällen. När han vistades där i tonåren på somrarna kunde han passa på att åka på dans på Gumboda Hed eller ”Hea”, som det heter på traktens dialekt. Han följde också med en av kusinerna, som brukade

spela på danstillställningar runt omkring i trakten. Det var minnen som Erik dröjde vid med välbehag. En kärlek till danstillställningar skulle Erik behålla länge men fritiden och nöjeslivet fick alltså efterhand allt mindre plats. Han hade också rört sig långt bort ifrån tioåringen, som slukade ungdomsböcker, till den mogne medelålders mannen, som endast hade tid att läsa ”julkappsböcker”. Hans rastlöshet var hindrande i vägen för all inåtvänd kontemplation, som det förefaller. Den febrila verksamhetslusten ledde till att Erik drogs med en krånglande mage, som ofta gjorde sig påmind. En berättigad fråga är hur Erik år efter år orkade med alla sina engagemang och sin omfattande undervisningsbörda kombinerad med administrativa uppgifter. Svaret kan ligga dolt i det förhållandet att det fanns mycket lust i verksamhetslusten.

Sommartid hade dock Erik och hans fru Eila, som hade kommit som flyktingbarn från Finland, ett semesterparadis ute i Blinkviken i Sikeå. Deras tomt omfattar en hel liten sandvik på kusten. Trakten är mycket naturskön. Men inte heller här kunde Erik riktigt koppla av. Att ligga på stranden och sola mer än 5-10 minuter var helt otänkbart försäkrade han oss. Ett sätt att förena nytta med nöje blev att bjuda ut besökare till kommunen till Blinkviken. Eric Forsgren har kallat paret Johanssons sommarviste ”Robertsfors inofficiella representationsvåning”, där affärsförbindelser och andra besökare från när och fjärran trakterades furstligt. Typiskt nog blev också vi intervjuare utbjudna till sommarhuset, där vi tillbringade ett flera timmar långt arbetspass med Erik.

Eriks drömmar om att få ägna sig åt biståndsarbete i Indien gick alltså i stöpet, men han kom ut i stora världen när han besökte släktingar i USA på 1950-talet. Inte heller detta blev en ren nöjesresa. Här blev det tillfälle att studera yrkesskolor på andra sidan Atlanten. Under en period var Erik en flitig deltagare i diverse fortbildningskurser för lärare runt om i landet företrädesvis sommartid. Men även här handlade det om att förena nytta med nöje.

Kontakterna med de nordiska länderna inskränkte sig till en Norgeresa och besök hos Eilas släktingar i Finland. Det starkaste resemindet tycks ha varit manskörens turné till Holland, som hade ordnats av Erik och som blev en verklig upplevelse för medlemmarna i den ålderstigna kören, som knappast annars var särskilt berest. Bakgrunden till detta initiativ var att Erik vid ett tillfälle guidat den nederländske ambassadören i Stockholm runt i hembygden.

Även om Erik själv var en föga entusiastisk turist ville han ändå berika fritiden för andra. Han ställde alltså gärna upp och guidade besökare i Robertsfors med omnejd. Då kunde han stolt

förevisa bruksmuseet och mycket annat samtidigt som han underhöll med sina många historier om människor och händelser i hembygden. Ett favoritmål var Sixten Fagers ateljé, en konstnär som Erik hade uppmuntrat och knutit till Robertsfors. Fager var arbetarpojken som med bristfällig utbildning ändå utvecklats till Västerbottens kanske främste konstnär. Även om Erik i olika omgångar beklagade sig över bristande fritid var det knappast något han egentligen tycks ha sörjt. Det var i det intensiva uppgåendet i något nytt projekt, som Erik hade sin livsluft och inspiration.

ERIK JOHANSSON OCH POLITIKEN

När vi umgicks med Erik hade vi länge ingen riktig uppfattning om var han stod politiskt. Hans stora intresse tycktes vara att lösa vissa praktiska problem inom kommunen. Vid något tillfälle yttrade han i förbigående att om man skall lägga ned en avloppsledning i jorden blir det viktigare att göra detta på ett sätt som hindrar frostsprängning vintertid än att hänga upp agerandet på någon speciell politisk ideologi.

Ändå skall man inte förledas att tro att Erik vuxit upp i en opolitisk omgivning. Tvärtom förekom politiska diskussioner ofta i hemmet och ännu mer hos morbrorn i Junkboda. ”Där i köket i Junkboda så började ju egentligen mitt intresse för samhällsfrågor” menade Erik. Morbrodern var nämndeman och landstingsman och starkt engagerad i RLF och naturligtvis bondeförbundare medan fadern var folkpartist, ”Och jag har ju blivit socialdemokrat”. Vad modern hade för politiska preferenser nämner Erik typiskt nog ingenting om. Hennes roll tycks ha varit att verka modererande då debatterna tog en alltför våldsam vändning. (Vid ett tillfälle stod bryggaren Hellgrens bil med kokande kylarvätska ute på gatan utanför föräldrahemmet medan föräldrarna och bryggaren, som hade kommit för att leverera svagdricka, ivrigt diskuterade reinkarnationens vara eller inte vara!).

Eriks eget ställningstagande tycks alltså inte ha handlat om någon djupare ideologisk orientering. ”Det är klart att är du uppvuxen på bruket här och haft dina kompisar som fabriksarbetare så är det ganska naturligt att man har påverkats i den riktningen”. Det är också troligt att Erik fått sitt känslomässiga engagemang spetsat med argument från den tydliga debattglada miljön i inackorderingshemmet i Umeå under seminarietiden. Där umgicks flera av de ledande fackföreningsmännen inom Västerbottens arbetarrörelse och Erik var välkommen att delta.

Men som redan antytts värjde sig Erik mot att bli betraktad som ”någon sån där partipolitiker som håller tal till folket eller något sånt”. Vad han definitivt tog avstånd ifrån var djärva socialistiska experiment. Han var här en kontrast till kommunens starke man den legendariske Thorwald Jacobsson, som gjort en halsbrytande klassresa från att som pojke ha varit vattenhämtare på bruket till att bli kommunalnämndens ordförande. Thorwald var känd för sin argsinna radikalism i ungdomen. ”Revolution han köm han” var ett yttrande som alltid förknippades med honom. Jacobsson hade varit strejkledare och blivit avskedad (men senare återanställd) för sina politiska åsikter på bruket på 20-talet. Längre fram i livet skulle ändå den föga revolutionäre Erik Johansson och Jacobsson bli ett slags parhästar inom det kommunala. I det skedet var ingen av dem ute efter att åstadkomma en våldsam samhällsförändring. Lugnt och stadigt reformarbete blev melodin. Det förtroende som Jacobsson visade Erik tycks ha varit en av orsakerna till att denne fick ett så stort svängrum både inom skolans värld och i övrigt. Det ligger nära till hands att beteckna Erik ”gråsosse”, om det inte vore att konnotationen blir traditionsbunden lite maktmedveten inskränkheth, något som ju inte alls stämmer på vår förändringsglade och fantasifulle intervjuperson. Överhuvudtaget finns det anledning att fundera över vad kommunalpolitiker av Eriks typ betytt på gott och ont för det politiska spelet i Sverige under 1900-talet, personer som hellre sökt samförstånd än konfrontation.

I de konflikter som då och då uppstod mellan bruksledningen och kommunledningen fick Erik ofta vara medlare och dämpare av upprörda känslor. Han berättade för oss att disponenten Tage Blidberg på bruket och Thorwald Jacobsson absolut inte tålde varandra. Råkade de någon gång sammanträffa, och det var svårt att undvika, blev den ene ”röd i plåten” och den andre ”vit i plåten”. Det var tydligen ibland lugnast att ha dem i skilda rum vid förhandlingar! Jacobsson var inte den som vek ner sig. ”Det är vi som bestäm” var hans paroll. I denna situation har Eriks moderation och sans kunnat vara ovärderliga. Han tycks överhuvudtaget ha samarbetat friktionsfritt med företagsledare av olika dignitet. Onödiga prestigefyllda konflikter skulle inte gynna samhället. Symboliskt är att han en tid var styrelseledamot i den viktiga Sundsvallsbanken i Umeå och att han också var lekmanaledamot i Länsstyrelsen.

FOLKSKOLLÄRAREN I SPÄNNINGSFÄLTET MELLAN PATRIARKALISM OCH KOMMUNAL DEMOKRATI

Erik Johanssons samhällsinsats aktualiserar frågan om lärarkårens ställningstagande inom politiken och inom kultursfären på det lokala planet. Att folkskollärarna hade en tendens att stödja partierna på vänsterkanten, socialdemokraterna och liberalerna, är välkänt. De rekryterades ju i hög grad inom småfolkets led medan däremot de kvinnliga lärarna i större utsträckning hade en borgerlig och även högborgerlig bakgrund även om en utjämning skett fram mot mitten av 1900-talet. Erik Johansson förvånar oss därför inte när han valde att anknyta till det socialdemokratiska partiet. Samtidigt hade det legat nära till hands att välja folkpartiet som den politiska hemvisten med tanke på den frikyrkliga miljö som vår huvudperson vuxit upp i. Fadern var ju också folkpartist. Men vi har sett att religionen inte utgjorde någon lockelse på Erik Johansson, att där fanns inte hans identitet. Vi har också kunnat spåra en stark påverkan från socialdemokratisk fackföreningsrörelse under seminarietiden. Identifikationen med "brukspojkarna" inom arbetarklassen underströk Erik mycket starkt. Men här har det inte alls handlat om någon från samhällskritik, som skulle ha kunnat placera honom inom den mer extrema vänstern. Erik blir närmast prototypen för en samförståndspolitiker, som hela tiden mer ser till resultat än till ideologi. Detta har ju varit en gemensam nämnare för mycket av kommunalpolitiken i vårt land sedan lång tid tillbaka. Att Eriks parhäst inom lokalpolitiken, den något äldre Thorwald Jakobsson hade ett förflutet som närmast revolutionär aktör i ungdomen påminner oss ändå om att spänningar fanns mellan kapital och arbete också i vår miljö. Det hade inte varit så lätt för fackföreningarna att etablera sig på de bruk, som ägdes av familjen Kempe. Detta är ett välkänt förhållande. Men när Erik Johansson började sin karriär som kommunal aktör var detta ett passerat skede i Robertsfors.

Bruksledningen hade fått acceptera fackföreningarna och mycket annat som hörde den moderna tiden till. Men alldeles smärtfri var inte denna process. Platschefen Tage Blidberg får symbolisera de maktaspirationer, som hörde den gamla brukstiden till och som han inte gärna gav upp. I ett äldre skede hade företagsledningen styrt och ställt med det mesta som hörde arbetsliv och social vardag till. Under efterkrigstiden blir det de folkvalda politikerna som sakta men säkert får ett medinflytande och även tar nya initiativ och utarbetar egna agenda. Kommunalnämndens ordförande, Thorwald Jakobsson, kan i sin person inkarnera denna maktförskjutning. Han kunde ibland välja hård konfrontation med bruksledningen men föredrog också han i det stora hela en samförståndslinje. Här stöttades han av Erik Johansson,

som i hög grad byggde sin insats på ett nära och förtroendefullt samarbete med bruksledningen. Hans position som Jenningskolans rektor förstärkte säkert denna inställning. Man hade helt enkelt ett gemensamt intresse av att utbilda duktiga yrkesarbetare i främsta rummet för det lokala storföretaget. På flera punkter fullföljde man också inom den nya kommunledningen initiativ som tidigare tagits med patriarkala förtecken. Det gällde bland annat inom bostadsbyggandet och stadsplaneringen, områden där Johansson var särskilt aktiv. Men dennes insatser sträckte sig långt utöver det snäva lokalpolitiska engagemanget. Han visade sig ha talanger som entreprenör inom småföretagandet, en verksamhet som dock medförde växlande framgång. Här insåg Erik Johansson hur viktigt det var att komplettera de arbetstillfällen, som det stora företaget erbjöd, med ett innovativt småföretagande.

Det var emellertid inom kultursektorn som Erik Johanssons personliga insatser skulle få störst betydelse. Musikliv, konst, konsthantverk och hemslöjd hade i honom en entusiastisk gynnare. Här arbetade han på både länsnivå och i Robertsfors med omnejd. Hans insatser har påverkat både kulturklimat och fysisk miljö. Bäst sammanfattas aktiviteterna med Eric Forsgrens beskrivning av Erik Johansson som "den jourhavande eldsjäl". Det är sådana aktörer som vårt folkskolläraryrke skall försöka fånga upp i olika lokala miljöer och tidssammanhang. Ofta har dessa aktörer varit tämligen anonyma men deras insatser blir inte mindre värda för det. Symptomatiskt är att när våra ekonomhistoriker skrev Robertsfors bruks historia sedd från direktörs- och styrelserummens perspektiv så fanns en person som Erik Johansson över huvudtaget inte med! Paradoxalt nog kan man på sitt sätt beskriva hans insatser som ett fullföljande av en patriarkal tradition, där månande om miljö och människor varit en ledstjärna. Det tycks som om aktörernas strävanden här varit förvånansvärt likartade, den stora skillnaden har varit ett starkt föränderligt samhälle. Att förhållandena kan ha varit mycket annorlunda på andra håll är en helt annan historia.

BIOGRAFIN SOM GENRE

Ett av de delmoment, som ingår i historiestudierna på universitetet, omfattar konsten att skriva biografier. Det är egentligen vetenskapligt sett en mycket svår genre även om den annars har sina stora förtjänster inte minst för det intresse som väcks hos en bredare läsekrets. Typiskt nog har fackhistorikerna länge helt enkelt undvikit att skriva biografier och överlätit detta till journalister och andra, som kunnat hantera empirin på ett mera ledigt sätt. Fallgroparna är helt enkelt för många och räckvidden av de iakttagelser man kan göra har ansetts vara begränsad.

Det vi varnar studenterna för är bl a att förälska sig i den biograferade, att identifiera sig med denna eller denne. Texten man skriver får helt enkelt inte bli ett "äreminne" över en person. Det gäller alltså att leta i garderoberna efter dolda skelett och föremålets eventuella tvivelaktiga personliga egenskaper. Samtidigt är det knappast rekommendabelt att välja en alltför präktig person att biografera; en sådan kan lätt bli helt ointressant i en djupare mening. Som den danske historikern Kristian Hvidt framhållit tenderar många framstående politiker att falla inom den kategorin. Han skulle knappast prima vista ha applåderat mitt val av studieobjekt i form av en kommunalpolitiker i en liten bruksort i Norrland.

Man måste också vid biografiskrivandet tillämpa höjd källkritisk observans; risken av ett ensidigt källmaterial är här extra stor naturligt nog. Om intervjupersonen har ett livligt intellekt och dessutom är känd som historieberättare finns det förstås ökad anledning att granska vissa påståenden och berättelser extra noga. De senare har ju ofta en benägenhet att leva sitt eget liv. En annan halis är den naturliga ambitionen att tränga den biograferade riktigt in på livet, att försöka sig på en psykologisk djupstudie. Detta blir självklart svårare ju längre bort i tiden föremålet för vår forskning befinner sig. Extra komplicerat blir det om man försöker tillämpa någon beteendevetenskaplig tolkningsram som psykoanalys eller dylikt. Sådan ekvilibristik kan lätt leda till att man bryter nacken! Inför alla dessa men kan det kanske vara trösterikt att erinra sig den uppgradering som historikern Göran B Nilsson gjort av biografigenren. Med en stark argumentation utnämner han biografiskrivandet till den humanistiska forskningens spetsverksamhet med understrykande av levnadsloppets allmängiltighet och existentiella relevans.

I mitt fall ovan har jag levt samtidigt med Erik Johansson och gjort samma klassresa som han. Jag har träffat honom i flera olika sammanhang inklusive högtidsdagen då han promoverades till hedersdoktor vid Umeå universitet för sina insatser inom kulturområdet. Han deltog också mycket aktivt inom vårt Robertsforsprojekt, som nämndes tidigare. De långa intervjuerna var också ett sätt att komma honom in på livet. En situation som inte förunnas en historiker normalt! Det var i det sammanhanget som vi började inse vad "Jonscha" betytt för sin hemkommun och även på länsnivå. Men det vore att förhäva sig att påstå att jag förstått en personlighet som Erik Johansson. Däremot har jag funderat åtskilligt över hans drivkrafter och motiv, över hans energi och uppslagsrikedom.

Ett av Eriks karaktärsdrag, som stod fram mycket tydligt, var hans blygsamhet. Den framträdde redan i Eriks klädsel och uppträdande: enkla vardagliga plagg och den obligatoriska kepsen, som blev ett slags signum för denne ”jourhavande eldsjäl”, som Eric Forsgren så fyndigt kallat honom. Vid intervjuer och samtal i samband med att Erik utsågs till ”Årets företagare” i Västerbotten eller fått den finaste utmärkelsen ett universitet kan ge en medborgare framhöll han att det egentligen var fråga om en kollektiv insats som belönades. För den som vistats länge i den egotrippade akademiska miljön blir en sådan ödmjukhet smått chockerande men naturligtvis mycket sympatisk.

För att inte mitt fortsatta arbete med levnadsteckningen över Erik Johansson skall bli ett formidabelt äreminne måste jag tydligen fortsätta sökandet efter några mindre tilltalande drag hos huvudpersonen. En svag punkt hos många till synes otadliga personer brukar vara det som på engelska kallas ”greed”, det vill säga att man är väl mycket om sig och kring sig på det ekonomiska området, ofta på gränsen till vad lagen tillåter. Men även här kan man konstatera att Erik aldrig lagt sig till med några direktörsfasoner. Attityden kommer för alltid att förknippas med försäkringsbolaget Skandia. Erik försäkrade oss om att han tvärtom var totalt ointresserad av pengar. Detta stämmer väl med det intryck man får av att så mycket av hans verksamhet tycks ha varit rent idealistisk. Det är trösterikt att konstatera att Eric Forsgren också haft svårigheter att finna svaga sidor hos vår gemensamme intervjuperson. Vad han kunde skrapa ihop var att Erik ibland berättade samma historia flera gånger för samma person och att han kunde vara väl påstridig och envis, när han försökte övertyga någon om att en ny idé eller uppslag var värd att pröva. Detta får väl sägas vara svagheter som var och en av oss skulle kunna leva med?

NÅGRA REFERENSER

Underlaget för framställningen ovan är – något ensidigt – de sammanlagt tio timmar långa intervjuerna med Erik Johansson. I övrigt har hänvisats till de två forsknings- och dokumentationsprojekt, som genomfördes i Robertsfors på 1980-talet av forskare från Umeå universitet representerande historia, ekonomisk historia och konstvetenskap. Oumbärlig för att få lokal- och personkännedom har också Eric Forsgrens ”Historien om Robertsfors” (1997) varit. Den tecknar dessutom en ambitiös bild av utvecklingen alltifrån 1700-talets mitt fram till 1990-talet. Bertil Boethius klassiska studie ”Robertsfors bruks historia” (1921) måste

också nämnas liksom ekonomhistorikern Per Holmströms "Bruksmakt och maktbruk" (1988). Av historikerna skrev Gränt Wallin "Från järnhantering till trävarurörelse" (doktoranduppsats 1981) och Margareta Burman "Arbetets hustrur" (licentiatuppsats 1987). Lasse Brunnström diskuterade konstvetarnas bebyggelsestudier i Robertsfors i tidskriften Västerbotten 1980:4. Sune Åkerman presenterade Levnadsödesprojektet i Historielärarnas Förenings Årsbok 1986-87. Allmänna synpunkter på biografen som forskningsmetod finns i uppsatssamlingen "Att skriva människan – Essäer om biografen som livshistoria och vetenskaplig genre" (1997) med Sune Åkerman, Ronny Ambjörnsson och Per Ringby som redaktörer. I texten ovan omnämns bidragen av Kristian Hvidt och Göran B Nilsson.

Självklart har Robertsfors kommunarkiv utnyttjats för dokumentationen av Erik Johanssons många aktiviteter i kommunens tjänst. Särskilt kan nämnas protokoll och handlingar från de många år Erik ledde byggnadsnämnden som dess ordförande.

From one model to the other - Swedish vocational education and training in the twentieth century¹

Paper till den fjärde utbildningshistoriska konferensen
Session 15 Nittonhundratalets yrkesutbildning.
Uppsala universitet, 1-2 oktober 2009

Anders Nilsson
Lunds universitet
Ekonomihögskolan
Ekonomisk-historiska institutionen

¹ 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.

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

Anders Nilsson

Introduction

Vocational education and training (VET) is organised in several different ways. In the literature it is common to systematise these into three separate models, where not only the VET system but also labour market institutions are taken into consideration (Greinert 2005). 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 has tended to remain in place. In other words, VET-models are characterised by a high degree of path dependency (Thelen 2004). The pre-eminence of a limited number of VET “models” has been questioned (Heikkinen 2004) and there is little doubt that each national system exhibits specific traits. The idea of path dependency has been less criticised. In this paper, the development of the Swedish VET system from the late nineteenth to the late twentieth century is discussed. It is demonstrated that the Swedish system did change more than once, putting the concept of path-dependency as a general phenomenon in doubt.

The emergence of VET systems

In the pre-industrial society, organised vocational training took place mainly within guilds in the towns. The early phases of industrialisation, in Britain from the middle of the eighteenth century and in parts of continental Europe and in the USA from the early nineteenth century, was by and large unaffected by guilds’ 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 (Boot 1995, Roses 1998, Bessen 2003).

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 from the 1860s’ large parts of Europe became a free-trade area. 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 had been founded in the early nineteenth century in several European countries. These institutions contributed to the development and transfer of technology but did not train workers for the shop floor (Fox and Guagnini 1999). 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 started in Britain but was common in continental Europe by the mid-nineteenth century. Its origin in Britain and subsequent predominance there has implied that in later research it 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 (Thelen 2004, Greinert 2005).

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 in 1881 (after some less successful private attempts) by instituting the law of 1881 concerning ‘*des écoles manuelles d’apprentissage*’. It allowed for 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 pedagogics as well as the institutional build-up were constructed to meet the demand from manufacturing industry and the commercial sector simultaneously (Troger 2006).

A different path was taken in Germany (and in some other countries, too). 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 representatives for employers, employees, and public authorities (in

Germany; in Denmark the Boards of the Technical Schools had a similar role). 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, 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 also to manufacturing industry. 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 also during schooling periods and the trade unions accepted it in return for recognised professional titles, and as a consequence increased employment security (Hansen 1997, see also Thelen 2004 and, for Denmark, Pettersson 2006.)

In the literature, the three national systems briefly discussed above are generally regarded as typologies. 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 (see e.g. Greinert 2005). The existence of models is not uncontroversial, however. Anja Heikkinen argues that the variance between countries is so big that generalisation of national systems into a few models 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 (Heikkinen 2004). Heikkinen undoubtedly has 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 to 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 the oversight of in-company training was achieved (Thelen 2004). In France, the supervision by government bodies was replaced by increasing centralisation and firmer State control after 1945 (Troger 2004). 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 very little lasted for long (Thelen 2004). 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 ²

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-regulation was substituted with informal agreements between masters and young people called ‘apprentices’ that 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 could sometimes employ as many as twenty ‘apprentices’. But the master/employer could not exploit his ‘apprentices’ without risks, since they could leave and seek employment elsewhere, presumably for a proper wage. That risk was also present for ‘serious’ masters, who could train an apprentice for a while only to see him leave for a higher wage. There were, in fact, frequent complaints towards the end of the nineteenth century that ‘half-trained apprentices’ was becoming a threat to the labour market position of ‘proper

² This section is based on Nilsson (2008), in particular Chapter five, unless explicit references are given.

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 number of 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.

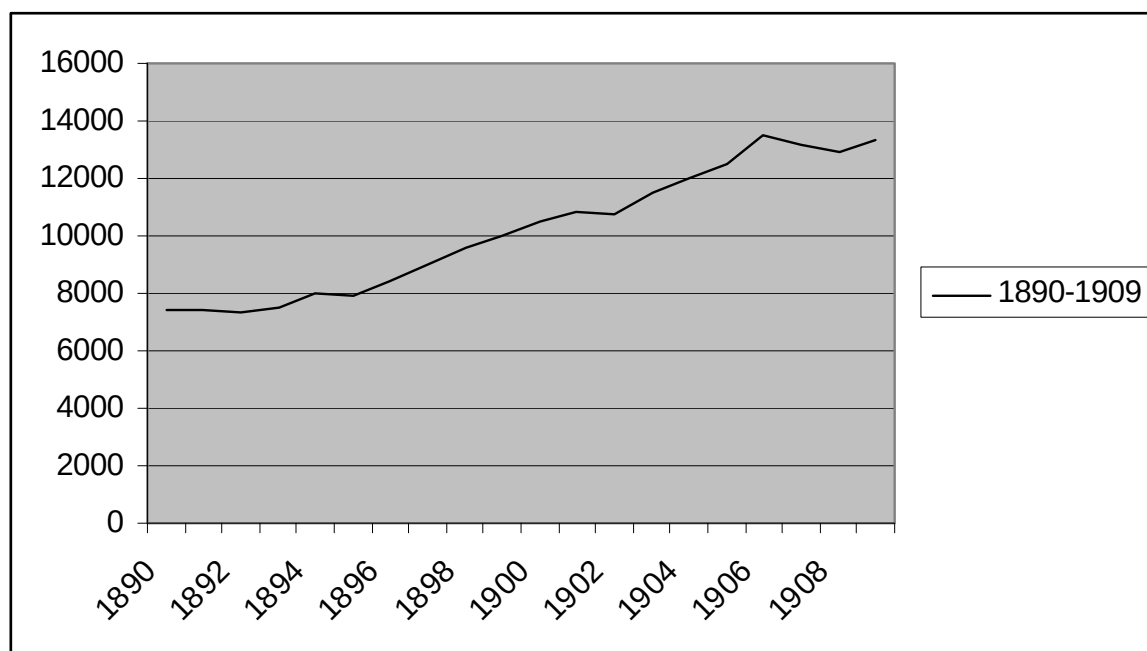
The tradition of employing 'apprentices' was not unknown in manufacturing industry. There are examples of firms where all young employees were called 'apprentices' and in general the age 14-18 was often termed 'the apprenticeship age'. However, the proportion of workers that had an 'apprenticeship employment' was much smaller in manufacturing industry than in the handicraft sector. Estimates indicate that about two per cent of the number of 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 (Lundh Nilsson 2007).

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 the system of collective agreements had been established in the Swedish labour market in 1906 (Lundh 2002) that a partial solution fell in place. By 1907/08 apprenticeships agreements were 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 also union representatives could influence it. In spite of the fact that a number of collective agreements were made for a long period ahead, the trade union 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, above all, after 1878 when the State started to support them financially that the number of pupils reached significant number. In 1890 (when reliable statistics are available) there were 28 such schools with about 7,100 pupils and those numbers had 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)



The Technical schools were intended as a supplement to training in a workplace but participation in them was not conditioned on explicit training facilities in the workplace. 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 be classified as neither the 'French' nor the 'German' model. The similarities with the 'British' model, on the other hand, are obvious. There was an 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 lies a paradox. The 'British' model, Greinert and others argue with a great deal of conviction, emerged in the first industrialising country in an absolute absence of international competition. 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 could this paradox be explained? In the initial stages of industrialisation, ca 1850-1880, there is 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. Here, the 'British' model was presumably quite sufficient. But in the following decades the situation changed dramatically. The 'second industrial revolution' that 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 and that 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 at the company, in another company, in another branch of industry, or even abroad (Lundh Nilsson 2007). 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’.

But not for very long. During 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 appointed 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 that, it was argued from various quarters, was unsatisfactory. Other proposals, that included also 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

In 1918, with important modifications and supplements in 1921, Sweden got its first ‘system’ for vocational education and training. A number of vocational schools were created, supervised and mainly funded by State but operated by municipalities (and in some cases by private interests). These schools had a broader scope than previously; in addition to technical there were also commercial and domestic schools. Instruction took place in 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*) (Hedman 2001).

During the interwar years, several attempts were made to solve the ‘apprentice question’. The Handicraft organisation (*SHIO*) was particularly active since it was considered a crucial point in the survival of handicraft. On two occasions, in 1923 and in 1936, SHIO was instrumental

in bringing about Official Inquiries with the mission to propose apprenticeship legislation. On both occasions the attempt 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 (SOU 1924:41). The objective was to create a legislation that was commensurable with the new Apprentice school, but practically all parties concerned 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 invoke substantial costs to the employer since the apprentice would earn a wage also during the hours in school. The Handicraft organisation, too, was critical to the increasing costs but their main concern was the idea that the apprentices – as pupils - would be supervised by a State body (SHIO Minutes 1925). The Trade Unions' Confederation (*LO*) was outright negative to the proposal and argued that apprenticeship relations should be regulated by collective agreements, not by law (SOU 1938:30). The fierce criticism led to a withdrawal of the proposal and it lasted more than a decade before the next Official Inquiry in this area was appointed. 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 SHIO showed much enthusiasm for the proposal, it was withdrawn (Hedman 2001).

It is difficult to categorise Sweden's VET in the interwar years as being either 'British', 'French', or 'German'. There are some indicators that the system that emerged in 1918/21 was intended to resemble the 'German' model. Instruction 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 (Hedman 2001) but they were also part of a State-bureaucratic system. That said, it must be observed that not much had actually changed very much. Apprentice schools were not very popular, neither with pupils nor 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. In the late 1930s, that was about to change.

Towards a ‘dual model’ (c 1940-1955)

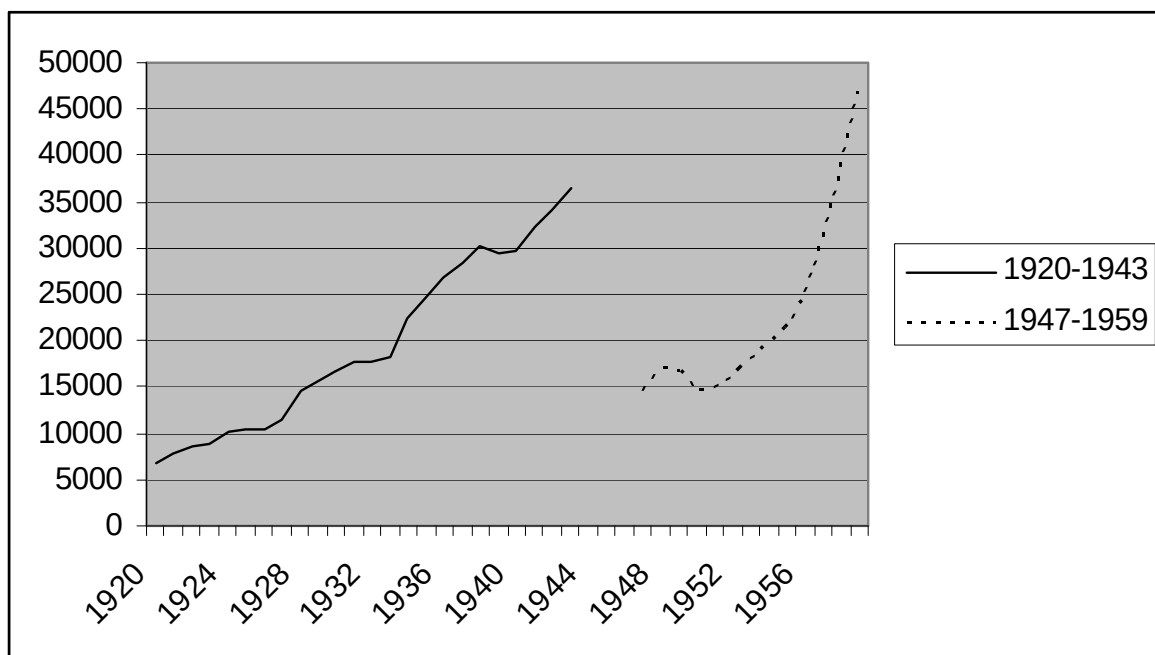
In 1938, LO and SAF, the main parties in the Swedish labour market, closed a comprehensive and very well-known agreement that regulated the relation between the two organisations and in effect set up the rules for the Swedish labour market for a long time ahead. This agreement became the point of departure 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’s Vocational Council (*Arbetsmarknadens Yrkesråd*) with equal representation for the two parties. In the council, the parties cooperated on a large number of issues concerning vocational education and training. The activities of the parties was 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 for 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 (Lundahl 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 (SHIO Minutes 1945). However, when the main labour market parties opted for collective agreements, apprentice legislation was effectively blocked (Olofsson 2009). It is not clear whether it was perceived by the labour market parties that by effectively eliminating legislation, it would become extremely difficult to have apprenticeships as the basis for vocational education and training in Sweden. Probably it was 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 eager to entrust increasingly complicated and expensive tools and machines to ‘apprentices’

(SOU 1954:11). 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 in that situation abandoned their possible strive for an apprenticeship-based vocational education. The only organisation that continued to argue for a large-scale apprenticeship system was the Handicrafts organisation (SHIO Minutes 1945, 1955), but their pleas remained largely ignored.

Figure 2: Number of pupils in municipal and private vocational schools 1920-1943 and 1947-1959

Source: Primary material to Ljungberg & Nilsson (2009)



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. The inactivity is probably to a large extent explained by the vigorous 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. The parties 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 also manual and unskilled workers should 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 stems from the fact that training is undertaken by some enterprises but all enterprises can hire the trained labour. In a well-established system, these costs are cleared directly or indirectly, eg through taxation and subsidies but such a system never evolved in Sweden (Olofsson 2005). 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 16,000 in 1954 (SCB 1984:2, table 19). 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'Apprentissage* were founded after World War Two. By 1949, these 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 (Greinert 2005).

On closer inspection there were a number of 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. The subsequent development became totally different, however.

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

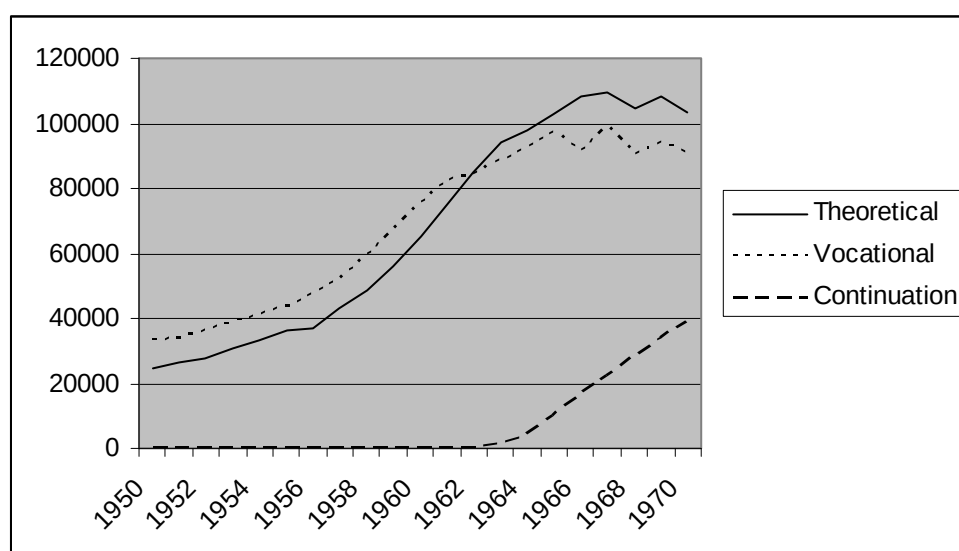
The absence of reforms of the VET system in the late 1940s' and early 1950s' must be seen in a broader context of Swedish educational policy at the time. The structure of the future education system, with an emphasis on a substantial prolongation of compulsory education was thoroughly investigated during and immediately after the Second World War. The big political battles concerned the comprehensive school. The first outcome was an agreement to introduce a nine-year comprehensive school on a trial basis during the 1950s'. Soon, however, discussions started to what extent the final year (or even years) should be differentiated with respect to the children's future career; in practice if there should be any differentiation between theoretical and practical options. The proponents for an early differentiation, including SAF and the main part of the right-wing parties, put a lot of effort to realise that idea. This 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 that was finally put through from 1962 onwards (Lundahl 1997, for a recent analysis of the debates 1943-1948 and 1958-1963, see Waldow 2008).

SAF and *LO* took different views on the nature of the proposed comprehensive school. That probably contributed to the tensions in their collaboration in vocational training briefly discussed above. Such was the context when another Official Inquiry on vocational education was appointed 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 also with 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, with a target that the number of pupils in such courses would double to 48,000 in 1970 (Olofsson 1997). These proposals contained one explosive ingredient in that there was no ceiling for the financial contribution from the State. Evidently, there was an enormous latent demand for vocational education, since young people applied for the courses in an unprecedented manner. The 1970 target was reached already in 1959. School-based, full-time vocational education was rapidly becoming the norm around 1960, with deep repercussions for the entire VET system. Full-time vocational education was not compatible with apprenticeship training and the number of 'apprentices' seem 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 change 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. That development was probably driven by an underlying demand for education, since all parts of the education system expanded.

Figure 3. Number of students in the theoretical upper secondary school, vocational education, and continuation schools, 1950-1970.

Source: Primary material to Ljungberg & Nilsson (2009)



However, as Figure 3 demonstrates, in relation to the theoretical upper secondary school (*gymnasiet*), the number of students in vocational schools grew at a slower pace. That development caused a lot of concern among the labour market parties and was noted at 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 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 (Lundahl 1997).

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' (Olofsson 2005, p 112, my translation). The development affected also the discussions in the Handicraft Organisation, which well into the 1950s' had been dominated by efforts to persuade policy-makers to institute apprenticeship laws. In the 1960s', the training of apprentices was no longer seen primarily as a way to safeguard the artisans' access to skilled labour, but as a valuable contribution to vocational training in society (SHIO Minutes 1964).

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 a common education for all children during eight years with some flexibility in the ninth and final year. The introduction of a comprehensive school had repercussions for the organisation also at the upper secondary level. The traditional upper secondary school (*allmänna gymnasiet*) was amalgamated with the technical and commercial upper secondary schools to 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 as well as the continuation school was evidently attractive to the students, whereas recruitment to the vocational schools stagnated from the mid-1960s' (see fig. 3). The contemporary interpretation of this development was that the students wanted to keep open as many options as possible. Vocational schools, by and large, did not qualify for further studies in the same way as the continuation school and, above all, the upper secondary school did. 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. 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 received a wide political support as well as support from the trade unions. Representatives for 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)

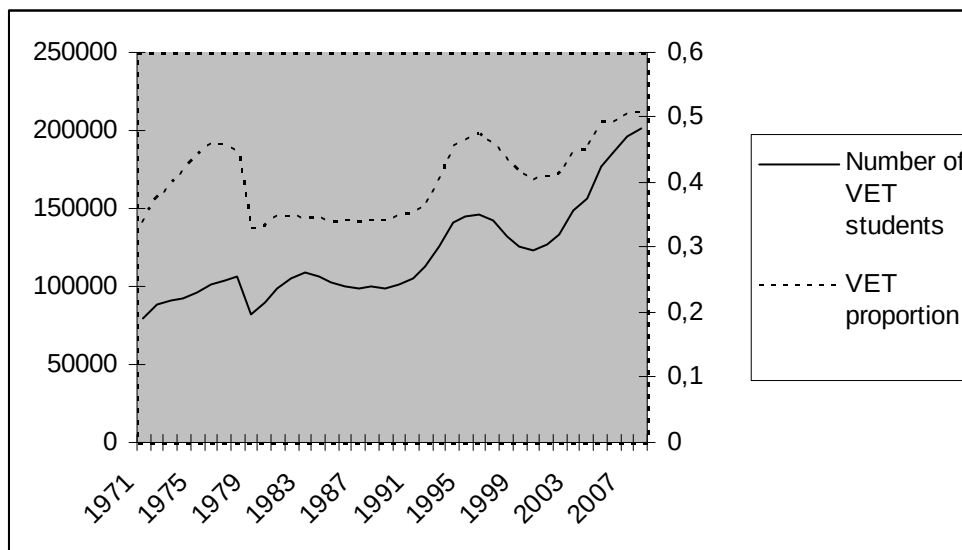
The integrated upper secondary school was placed under the Board of Education, a civil service department where representatives from the labour market parties played a minor role. That had of course been the case since the Board was created in 1964, but the abolishment of vocational schools as a separate school form underlined 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 curriculae 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 (Lundahl 1997).

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 curriculae 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 4) and as a

consequence their proportion of the total number in upper secondary school increased from about one third in 1971 to forty-five per cent a few years later. In 1978, however, the number in vocational programmes diminished considerably and the proportion returned to about one third.

Figure 4. Number of students in vocational programmes and their proportion of all students in upper secondary education, 1971-2008

Sources: Ljungberg & Nilsson, Skolverket (2009a)



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 meant that the new programmes had too little practical training and prepared the students insufficiently for working life. The declining recruitment to the vocational programmes was a concern for both parties, however, and in the beginning of the 1980s' the two sides came to co-operate closer once more in these matters. 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 (Olofsson & Wadensjö 2006). Even the employers' federation, which had been enthusiastic about the trial period, came to the conclusion that apprenticeships had its limitation since only a few enterprises had a sufficiently broad basis for modern working life demands (Lundahl 1997).

The trial with apprenticeships was the last effort to place vocational education and training on an enterprise basis for long time ahead. Instead, what has been called the ‘escalator effect’ inherent in school-based training (Greinert 2005) started 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 appointed 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 (Lundahl 1997). The points of departure were the fierce international competition and the rapid changes in working life. This implied that vocational education must 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 to transfer to new jobs in the future. To accomplish this, two-year programmes were considered to be inadequate. A prolongation to three years would also imply that graduates from vocational would be eligible for studies at 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 point of view of vocational education, the most obvious change was the extension of the vocational programmes to three years’ duration. A number of 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.

Another part of the reform did not attract much attention at 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 about 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 for the labour market parties intensified. The local Vocational Committees were revitalised (and 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 – ten years after the formation of local committees, that variation is clearly demonstrated. In some municipalities, the labour market parties and in particular representatives for the employers had a close co-operation with the local school board and a 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 of firm-based schools. At the time, the question could be asked: were new organisational models of VET emerging? (Nilsson 1998)

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’ organisational models have remained few in number and that the overwhelming majority of the vocational programmes are part of the municipalities’ upper secondary school system (Olofsson & Wadensjö 2006). The challenges to the municipalities’ hegemony and to the State-bureaucratic system come from two other directions. The first is the expansion of independent upper secondary schools, which accounted for twenty-two per cent of all students in the vocational programmes in 2008. In comparison, these schools had twelve per cent of the students in 2003 (Skolverket 2009). The second challenge is the high drop-out rate from the vocational programmes which has been noted also outside Sweden (OECD 2005). Several remedies have been suggested and as a result, substantial changes are proposed to be in force after 2011 (Skolverket 2009b).

The proposals leave substantial room for the labour market parties to play a significant role in the new, suggested, 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. It would, as we have seen, not be the first time that the institutional framework for vocational education changed its path in Sweden.

References

Minutes SHIO 1906, 1925, 1935, 1945, 1955, 1964, and 1973, respectively: minutes from the Congresses of the Handicraft Organisation respective year, Sveriges Hantverksorganisations arkiv, Riksarkivet, referenskod SE/RA/730 338.

Bessen, J (2003), "Technology and Learning by Factory Workers: The Stretch-Out at Lowell, 1842", *Journal of Economic History*, vol. 63, no. 1.

Boot, H M (1995), "How Skilled were Lancashire Cotton Factory Workers in 1833?", *Economic History Review*, vol. 48, no. 2.

Fox, R & Guagnini, A (1999), *Laboratories, workshops, and sites. Concepts and practices of research in industrial Europe, 1800-1914*, Office for History of Science and Technology, University of California, Berkeley.

Greinert, W-D (2005), *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*, Cedefop Panorama Series 118, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Hansen, H (1997), *Caps and Gowns*, Ph.D. diss. (mimeo), University of Wisconsin-Madison.

Heikkinen, A (2004), 'Models, paradigms or cultures of vocational education', *European Journal of Vocational Training* 2004/II. 32-44.

Hedman, A (2001), *I nationens och det praktiska livets tjänst. Det svenska yrkesskolesystemets tillkomst och utveckling 1918 till 1940*, diss, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Ljungberg, J & Nilsson, A (2009), Human Capital and Economic Growth: Sweden 1870-2000, *Cliometrica*, Vol. 3, No. 2, July 2009, p. 71-95.

Lundahl, L (1997), *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944-90*, Boréa bokförlag.

Lundh (2002), *Spelets regler. Institutioner och lönebildning på den svenska arbetsmarknaden 1850-2000*, SNS Förlag.

Lundh Nilsson, F (2007), *Lönande lärande – teknologisk förändring, yrkesskicklighet och lön i svensk verkstadsindustri omkring 1900*, diss, Lund Studies in Economic History no. 40.

Nilsson, A (1998), The Emergence of New Models of Organisation of Vocational Education in Sweden, *TNTEE Publications*, vol. 1, no. 1, august 1998.

Nilsson, A (2008), *Yrkesutbildningen i Sverige 1850-1910*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 208, Föreningen för svensk undervisningshistoria, Universitetstryckeriet Uppsala.

OECD (2005): Equity in Education Thematic Review. Country Note Sweden.

Olofsson, J (1997), Arbetsmarknadens Yrkesråd. Parterna och yrkesutbildningen 1930-1970, *Lund Papers in Economic History*, no. 59.

Olofsson, J (2005), *Svensk yrkesutbildning. Vägval i internationell belysning*, SNS Förlag.

Olofsson, J (2009), *Inför ett historiskt vägval. Gymnasieskolan och yrkesutbildningen*, Boréa bokförlag (kommande).

Olofsson, J & Wadensjö, E (2006), *Lärningsutbildning – ett återkommande bekymmer eller en oprövad möjlighet?*, Rapport till Expertgruppen för Studier i Samhällsekonomi, Finansdepartementet.

Pettersson, L (2006), *Är Danmark bättre än Sverige? Om dansk och svensk yrkesutbildning sedan industrialiseringen*, ØI Förlag.

Roses, J (1998), "Measuring the Contribution of Human Capital to the Development of the Catalan Factory System (1830-1861)", *European Review of Economic History*, vol. 2.

Skolverket (2009a), Statistik/ Gymnasieskolan/ Skolor och elever/ Läsår 2000/01 - 2008/09, <http://www.skolverket.se/sb/d/1718/a/>

Skolverket (2009b), Ny gymnasieskola – Gy 2011, <http://www.skolverket.se/sb/d/2398/a/16747>

SCB 1984:2, Elever i skolor för yrkesutbildning 1844-1970, Promemorier från SCB, Stockholm 1984.

SOU 1924:41 Utredning med förslag till lärlingslag i vissa yrken, Stockholm 1924.

SOU 1938:30 Betänkande jämte lagförslag angående lärlingsutbildningen inom hantverket och den mindre industrin, Stockholm 1938.

SOU 1954:11, *Yrkesutbildningen. 1952 års yrkesutbildningssakkunniga*, Stockholm 1954.

Thelen, K (2004), *How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*, Cambridge University Press.

Troger, V (2004), 'Vocational training in French schools: the fragile State-employer alliance', Greinert & Hanf (eds.), *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*, Cedefop Panorama Series 103, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Troger, V (2006), 'De l'apprentissage à l'enseignement technique', Troger (ed.), *Une histoire de l'Éducation*, Sciences Humaines Éditions.

Waldow, F (2008), *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930-2000*, diss, Stockholms universitets förlag.

Från nästippen till bortom horisonten – motiv och föreställningar hos blivande gymnasielärare vid Växjö universitet

av Magnus Persson

Abstract

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.

En ny gymnasielärarstudent...

Rekryteringen av studenter till lärarutbildningen har sedan 1990-talet präglats av tre större strukturella förändringar.¹ För det första har den vikande attraktionskraften till lärarutbildningen resulterat i att kraven för att bli antagen har sjunkit till en nivå där selektionen av studenter nästan är obefintlig. De sökande konkurrerar i princip inte med sina betyg och poäng på högskoleprov eftersom antalet platser är fler än antalet sökande på många av utbildningens inriktningar. Utvecklingen kan beskrivas som en sänkning av studenternas genomsnittliga *meritokratiska kapital*. För det andra rekryteras alltfler lärarstudenter från hem som saknar erfarenhet av högre utbildning, dvs. från arbetarklass eller lägre medelklass, vilket kan beskrivas som sociala miljöer där övergångsfrekvensen till högre utbildning traditionellt sett har varit låg. Samtidigt rekryteras

¹ Calander, F m.fl.(2003) och Bertilsson, E, Börjesson, M och Broady, D (2007)

allt färre lärarstudenter med akademisk bakgrund. Utvecklingen har beskrivits som en *social deklassering*² av lärarstudenterna³. *Den tredje förändringen* är den ökande andelen kvinnor som söker sig till lärarutbildningen, dvs. en *feminisering* av lärarstudenterna⁴. Det är möjligt att förledas och tro att den nya lärarstudenten är en kvinna med svaga betyg från arbetarklassen. Så är det inte nödvändigtvis utan de tre olika förändringarna existerar var och en för sig även om de naturligtvis sammanfaller hos enskilda individer.

En central poäng är att utvecklingen inte har skett i samma omfattning (eller överhuvudtaget) inom alla lärarstudentkategorier, utan i huvudsak hos gymnasielärarstudenter/ämneslärarstudenter, vilket betyder att det sociala rekryteringsmönstret mellan olika lärarkategorier alltmer har kommit att homogeniseras. Utvecklingen ligger i ideologisk linje med de sociala utjämningssträvanden av det allmänna utbildningsväsendet som starkt har präglat efterkrigstidens utbildningspolitik i Sverige. En representativ student som numera söker sig till gymnasielärrinriktningen på lärarutbildningen idag liknar inte den traditionelle gymnasielärarstudenten, vars sociala rötter stammar från traditionell och bildad medelklass vars institutionella arbetsplatstillhörighet är ett läroverk präglat av traditionalism, exklusivitet och social reproduktion.⁵

Möjligen är det rimligt att påstå att gymnasielärarstudenten på dagens lärarutbildningar bär på ett annorlunda *habitus* än vad som tidigare har varit gängse bland gymnasielärarstudenter. Habitus kan beskrivas som ett individuellt mönster av beteenden, värderingar, språk och praktiska handlingar som strukturerats av den sociala miljö som individen växer upp och vistas i. Den individuella konsistensen i habitus fungerar som styrande för hur individen handlar, tänker och orienterar sig i den sociala miljön vilket får individen att fungera som "fisken i vattnet" när hon vistas i den sociala miljö som hon själv är en del av.⁶ Individer som växer upp i liknande sociala miljöer disponerar habitus som liknar varandra i t.ex. språkbruk, kulturkonsumtion och värderingar. Ur förskjutningen av den sociala, meritokratiska och könsliga rekryteringen har andra individer hittat vägar till lärarutbildningens inriktning mot gymnasieskolan. Studenternas sociala miljö har strukturerat andra former av habitus. Dessa lärarstudenters medhavda sociala bagage och dess verkan har beskrivits som en "black box" i lärarforskning.⁷ Habitus kan fungera som förklarande i relationen mellan social bakgrund och hur individen handlar och motiverar sina handlingsval.

Ytterligare en komponent i den förändrade sociala rekryteringen till lärarutbildningen bör beaktas. Högskolans snabba och stora expansion under 1990-talet och 2000-talet har höjt befolkningens genomsnittliga utbildningsnivå vilket har devalverat konverteringsvärdet⁸ på examen från högre utbildning till arbetsmarknad. Högre utbildning är inte längre en försäkring mot låglönejobb,

² Uttrycket hämtat från Börjesson, M (2003)

³ Utvecklingen gäller i synnerhet prestigeuniversitet som exempelvis Uppsala (Börjesson, M & Broady, D (2004)). Rekryteringen till Växjö universitet har sett annorlunda ut. Andelen studenter med arbetarklassbakgrund har stigit från en redan hög nivå (Eriksson, M (2009))

⁴ Feminisering av en professionell grupp har i andra sammanhang sammankopplats med deprofessionalisering och dess negativa sociala (status) och ekonomiska (lön) effekter (Nordgren, M (2000))

⁵ För närmare beskrivning se till exempel Florin & Johansson (1993), Hartman, S (2005), Richardson, G (2004) och Persson, M (2008)

⁶ Bourdieu, P & Waquant, L (1992)

⁷ Steensen, J (2008)

⁸ Resonemang om utbildningskapitalets konverteringsvärde till arbetsmarknadsmässigt eller ekonomiskt kapital finns fördjupat i Eriksson, M (2009) s.26

lågstatusjobb eller ens arbetslöshet⁹. Värdet på olika utbildningars och yrkens positioner har förskjutits generellt och explicit för gymnasieskolans lärare så har läroverkens exklusivitet blivit gymnasieskolans massutbildning. Tillspetsat kan utvecklingen beskrivas som att läroverksläraren har devalverats¹⁰ till gymnasielärare. Gymnasieskolan har likaledes förändrats. Starkare inslag av marknadslogik och administrativ logik har gett gymnasieläraren en mer otrygg arbetsplats att verka på.¹¹

... anträder utbildningen mot ett känt? yrke

Läraryrket är specifikt i förhållande till många andra akademiska yrkesutbildningar eftersom samtliga studenter har egen erfarenhet av att se hur den performativa delen av yrket utövas. Baserat på erfarenheten skapar studenterna individuella föreställningar om vad som är utmärkande för läraryrkets konsistens, men också egna uppfattningar om vad kvalitativt lärararbete är. Föreställningen av, och inställningen till, utbildningen och yrket definieras i hög utsträckning från ett *elevperspektiv*. Denna komponent har en central position i hur studenten motiverar sin väg till lärarutbildningen. Hos samtliga intervjuade studenter framträder elevperspektivet fast med olika styrka och med olika substans.¹²

Sofia: Pedagogiken! När vi läste den så tyckte man nästan man blev idiotförklarad som jag ska vara ärlig. För att man hade ju gått 13 år i skolan och så gick de igenom allting man själv upplevt, så man tänkte liksom att det var väldigt uppenbart.

Eleverfarenheternas påverkan för hur ett yrke uppfattas är känt.¹³ Studier av lärarstudenter vid Högskolan i Kalmar visar på att tidigare skolerfarenheter kombinerat med läraryrket som det individuella drömyrket är starkt bidragande orsaker till utbildningsvalet (och därmed yrkesvalet):

Att lärarstudenterna går och bär på en tung ryggsäck av förförståelse går inte att förneka. Frågan är hur lärarutbildarna ska hantera detta när de vill utbilda till ett nytt läraruppdrag. Att låtsas som att ryggsäcken inte finns, försöka vifta bort den eller raljera med den är troligen inte konstruktivt. En mer framkomlig väg kan kanske vara att lyfta fram och öppna den.¹⁴

En relation som därmed bör utredas är hur de *egna erfarenheternas och föreställningarnas konsistens* uttrycks i relation till *de handlingsmotiv* som lärarstudenterna tillhandahåller när de förklarar valet av utbildning. Relationen kan inte underskattas eftersom den utgör utgångspunkten för hur studenterna initialt identifierar sin nya utbildning och hur den relateras till det framtida yrket. Relationen blir sociologiskt intressant när det faktum att studenten i högre grad än tidigare kommer från miljöer med låg övergångsfrekvens till högre utbildning ska tillfogas resonemanget. Detta är en möjlig väg till den "black box" som studenternas bakgrund beskrivits som ovan. Studien är konstruerad som en panel där fokus ligger på att undersöka huruvida lärarstudenterna under sin utbildning formerar en yrkesidentitet och huruvida denna kan relateras till de strukturella förändringar i rekryteringen som beskrivits tidigare.

⁹ Slaughter, S & Leslie, L.L (1997)

¹⁰ Lindblad, S (2004) beskriver hur läraryrket generellt sett har devalverats yrkesmässigt när utbildningsnivån har höjts och autonomi bland andra yrkesgrupper har ökat.

¹¹ Persson, M (2008)

¹² Detsamma gäller för systerstudien till denna studie (Nilsson, Lindström, M (2008) som fokuserar på lärarstudenter med inriktning mot yngre åldrar.

¹³ Exempelvis Lortie, D.C (1975) Lindblad, S & Prieto, H.P (1992), Holm, A S (2001), Jablin, F. M (2001), Daehlen, M (2005) och Steensen, J (2008)

¹⁴ Kroksmark, T, Lindqvist, P & Nordäng, U K (2004) s.34

Texten är en del i projektet *Bakgrund, studieval och arbetsmarknad för studenter i akademisk (yrkes)utbildning i Växjö 1970-2005*, finansierat av Vetenskapsrådet. Syftet med projektet är att undersöka hur ”kraven från universitetet och det förväntade yrkeslivet formar de nya studentgruppernas väg genom högskolan” med det övergripande målet ”att undersöka hur universitetets arena och det blivande yrkesområdets formar studenternas yrkesinriktning resp. intellektuella orientering.”¹⁵

Undersökningens genomförande

Följande text är en inledande analys av de första intervjuerna som genomfördes med tio lärarstudenter med inriktning mot gymnasiet under deras första termin på lärarutbildningen höstterminen 2007. De tio intervjuerna har kompletterats med en mindre enkät som har skickats till samtliga lärarstudenter som påbörjade sina studier höstterminen 2007. Av dessa svarade 59 stycken med inriktning mot gymnasieskolan, vilket är samtliga som slutförde terminen. Av de intervjuade är hälften män och hälften kvinnor vilket är något missvisande eftersom andelen kvinnor är fler på inriktningen (58-42). Åldersmässigt ligger informanterna mellan 19 och 23 år, vilket motsvarar större andelen (78 %) av studenterna som påbörjade lärarutbildningen med inriktning mot gymnasiet. I sex fall saknar båda informanternas föräldrar erfarenheter från högre utbildning, medan minst en av föräldrarna har examen från högre utbildning i fyra fall. I två fall har båda föräldrarna examen från högre utbildning och i ett av dessa fall har båda föräldrarna en examen och en yrkesposition som kan karaktäriseras som högstatus.

Ambitionen i urvalet var att få stor spridning i det meritokratiska kapitalet från gymnasieskolan (det finns en informant med meritvärde på 18,8 och en annan med 10,1, dvs. precis behörig). Orsaker till svaga studieresultat i det förflutna behöver inte vittna om bristfällig studiekompetens men höga meritvärden vittnar dock om god studiekompetens samt konformitet i studerandet som praktik. Huruvida det finns ett samband mellan höga meritvärden från gymnasiet och goda resultat i de akademiska studierna råder det viss tveksamhet kring. Några menar att detta samband är klarlagt¹⁶ medan andra menar på det att just i akademiska utbildningar med praktiska inslag, exemplifierat med bl.a. lärarutbildningen, så är detta inte lika tydligt.¹⁷

Inriktningen, som studenterna för första gången i det nya lärarutbildningen¹⁸ angav redan vid antagningen, skulle i denna studies fall riktas mot gymnasieskolan. Slumpmässighet finns också i urvalet beroende på vem som har varit benägen att svara på mejl och i telefon. En person avböjde att delta med hänvisning till tidsbrist. Intervjuerna genomfördes på Växjö universitet och varade i 50-75 minuter. Föreliggande undersökning skall följas upp med minst två ytterligare intervjuer med samma studenter när de befinner sig längre fram i sin utbildning (termin 4 respektive 9). Intervjupersonerna har, enligt sedvanlig forskningsetik, oidentifierats.

Olika föreställningar, olika tidsperspektiv – Ett försök att förstå

Det är, på detta begränsade utrymme, inte möjligt att ge en helt genomlyst översikt av informanternas föreställningar om och motiv till sina utbildningsval. Nedanstående modell är ett

¹⁵ Olofsson, G (2006)

¹⁶ Pike, G R & Saupe, J L (2002)

¹⁷ Smeby, J-C (2007)

¹⁸ Nu föreligger ett nytt förslag om en ny lärarutbildning, men den ”nya” lärarutbildning som här åsyftas är den som sjösattes 2001.

försök att initialt förstå hur olika informanternas föreställningar om yrket och utbildningen ser ut, samt med vilka olika tidsperspektiv de anträder utbildningen. Den horisontella axeln delas i det vänstra *substantiella*, och det högra *diffusa*, fältet. I det substantiella fältet finns studenter som uttrycker konkret lärarverksamhet (ibland med en viss typ av innehåll och ibland med en mer helhetsorienterad syn på yrkesinnehållet). I det diffusa fältet beskrivs yrkesutövandet mer otydligt, men valet behöver inte uppfattas som mindre säkert för det. Modellens vertikala axel visar vilket framtidsperspektiv studenten har på sitt val. I det övre fältet finns de som har gjort valet med ett *långt* framtidsperspektiv. Vanligtvis uttrycks detta genom att fokusera mer på yrket än på utbildningen¹⁹. I det nedre fältet är det tvärtom, dvs. ett *kort* framtidsperspektiv där yrket finns i bakgrunden och utbildningen i förgrunden. Varje fält är uppdelat i två *olika teman* där det ena anger *motivet* till utbildningsvalet eller/och yrkesvalet som anges retrospektivt, dvs. visar på hur den informanten uppfattar vägen till utbildningen (eller med mina ord: hur informanten formerar motiv). Det andra fokuserar på vilka förväntningar eller på vilket sätt utbildningen/yrket skall på ett personligt och socialt plan skall skapa tillfredsställelse, dvs. vad den kortsiktiga och långsiktiga *målsättningen* med utbildnings/yrkesvalet är. Gränsdragningen i den tematiska uppdelningen är inte knivskarp, vilket visar på hur komplex relationen mellan erfarenheter, motiv och mål är.

Modell 1: Nybörjarstudenternas bild av och framtidsperspektiv på lärarutbildningen/yrket

FÖRESTÄLLNINGAR OM UTBILDNINGEN/YRKET

		Substantiellt	Diffust
FRAMTIDSPERSPEKTIV	Långt	Att gå i en frånvarande Mästares fotspår <i>MOTIV:</i> En professionell förebild med specifika personliga egenskaper (mästare) <i>MÅL:</i> Altruism, "göra skillnad"	Att investera i en lärarutbildning <i>MOTIV:</i> Positiva erfarenheter av skolan <i>MÅL:</i> Tillträde till en stark position på arbetsmarknaden och i samhället
	Kort	Att syssla med sin hobby <i>MOTIV:</i> Starkt ämnesintresse <i>MÅL:</i> Förkovran i sin hobby under studietiden och i det framtida arbetet	Att undvika snus, öl och mopeder <i>MOTIV:</i> Flykt från en oattraktiv social miljö (upplevs som predestinerad av geografin) <i>MÅL:</i> Inte bli som "dem"

Det är helt nödvändigt att poängtera att typifieringarna som modellen bygger på saknar sin verkliga motsvarighet fullt ut utan snarare inspirerats av weberianska idealtypers analytiska användbarhet. Det visas inte minst av att samma informant ibland representeras i flera olika teman. Däremot finns det, hos informanterna, mer eller mindre starka tendenser av tillhörighet till de olika fälten. Poängteras bör det också att i princip varje påstående som olika informanter ger uttryck för nedan har motsvarande motsatser hos andra informanter. Om exempelvis en informant uttrycker en önskan om att arbeta på en skola med sociala problem med motivet att kunna "göra skillnad" så uttrycker en annan informant ovilja mot att arbeta på en sådan skola pga. de sociala problemens

¹⁹ I en tidigare upplaga av texten upptäcktes att yrket och utbildningen används synonymt vilket är en influens från hur informanterna uttrycker sig. I själva verket har uttryckssättet ett intressant analytiskt värde eftersom det antyder vilket tidsmässigt perspektiv informanten har.

inverkan på själva undervisningen. Motsatsen redovisas inte alltid i denna text, men det är bra att hålla i minnet och illustrerar svarens spretighet och ibland motsägelsefullhet.

Att gå i en frånvarande mästares fotspår

Lärarkunskap är att förena personlighet och egna erfarenheter med forskningsresultat, i en evig balansgång mellan att vara personlig och yrkesmässig. /.../ Det räcker lika litet att bara ge av sig själv som att enbart lära sig lärandets teknik.²⁰

Författaren (och läraren) Hans Lagerbergs personliga odysse genom den svenska skolan speglar väl hur några av undersökningens informanter beskriver sina intryck av den egna skolgångens förebilder. I princip samtliga informanter kan välja ut en eller flera förebilder, *mästaren*, från sin egen skolgång. Ingen av informanterna beskriver motbilder som motiv till utbildningsvalet, medan några konkret kan peka ut förebildernas direkta påverkan på deras val. *Niklas* upptäcker plötsligt ämnet svenska med hjälp av en lärare. Upptäckten leder så småningom till lärarutbildningen med svenska som förstaämne. *Jens* beskriver sin bästa lärare som förebild i sin eget yrkesutövande:

Niklas: Att hon [Mäster] var så bra så man skulle kunna... Jag ville leva upp till den standarden och kunna få folk att bli så intresserade som hon fick mig att bli. På det sättet ungefär.

Jens: /.../ Det är lite honom [Mäster] som man har som, som jag har som förebild nu. När jag ska bli lärare. För han tyckte jag var det optimala på något sätt.

Jens beskriver dessutom sina egna dåliga lärare som offer för egna dåliga förebilder eller tiden när de utbildats:

Jens: Om de hade förebilder som deras lärare var på något sätt. Att det har med deras uppfostran att göra mer kanske.

När informanterna ombeds att beskriva mästarens *professionella* förtjänster så uttrycks de snarare i *personliga* egenskaper, vars innebörd egentligen inte definieras. De liknar en konventionell terminologi som påminner om beskrivningen av en engagerad och praktiskt orienterad hantverkare²¹. Kontrasten blir tydligare om hantverksdefinitionen ställs mot en sociologisk definition av begreppet profession där den teoretiska kunskapen är central för det praktiska handlandet²² och som funktionellt teoretiskt verktyg i studier av högre yrkesutbildningar. Beskrivningar i konventionella termer snarare än explicit tekniska eller professionella kan tolkas som att tillräcklig kunskap om det som beskrivs egentligen saknas²³. Ett illustrerande exempel på hur svårdefinierad lärarens kompetens är visar *Johanna* i hur hon beskriver sin mästares undervisningsmetod som det positivt konnoterade "berättande", medan samma metod hos motbilden beskrivs som det mer negativt konnoterade "mässande". Metoden är inte avhängig lärarens skicklighet utan något annat svårdefinierbart och personligt. Mästarens lektioner beskrivs:

Johanna: Han kunde ju berätta hela lektionen också, men han hade väl den förmågan. Den andra [förebilden] var inlevelse, där man nästan var med, alltså där man verkligen fick den här bilden framför sig.

²⁰ Lagerberg, H (2007) s.298

²¹ Sennett, R (2008)

²² T.ex. Etzioni, A (1969), Brante, T (1988) och Freidson, E (2001)

²³ Tilly, C (2006)

Medan motbilden beskrivs:

Johanna: /.../ det var för mycket det här mässandet. Framme vid tavlan där. Så till slut såg man bara hur hon gick fram och tillbaka framför tavlan, du vet så.

Svårigheten att konkretisera yrkesskickligheten visar *Caroline* på i beskrivningen av sin förebild:

Caroline: Och... jag vet inte, en del verkar ha det i sättet på något sätt. De utstrålar det. Jag kan inte förklara det bättre.

Också i enkäten beskriver flera studenter lärarens goda egenskaper i termer av personlighetsdrag men också i pedagogiska och ämnesteoretiska färdigheter²⁴:

*Hon var positiv och hade en förmåga att få alla till att bli intresserade
Otroligt kunnig och han hade flera olika typer av inlärningsätt. Han hade omtanke om hur man mådde och man hade ett stort förtroende för honom.
En lärare i högstadiet som bara genom sin utstrålning motiverade.
Entusiastisk, rolig och var bra på att "ta" människor.
Trevlig och tillmötesgående, men med bra ordning på klassen. Mycket bestämd men snäll.*

Markus påminner dock om att personligheten inte är det enda som krävs för att bli en bra lärare. Han menar att mer teoretiska och konkreta krav är nödvändiga för att en lärare skall kunna utföra sitt arbete.

Markus: Ja, han var jätteduktig. /.../ Så han var jättego, härlig och hur rolig som helst. Men väldigt snurrig och inget logiskt alls. Och vi fattade aldrig riktigt vad det var vi skulle lära oss.

Flera av informanterna identifierar sig som "nästan"-lärare (eller för att fullfölja liknelsen, gesäller) i dubbel bemärkelse: Dels i en oförmåga att inte uppnå det optimala (såvida de inte också "har det", vilket ingen uttrycker) men också med blicken riktat bortom utbildningen, mot examen och praktiserandet av yrket dvs. en process som pågår över tid. Identifikationen kan liknas vid en *föregripande socialisation*, vilket betyder att individen orienterar värderingar och beteenden som är typiska för den grupp individen önskar ingå i. Effekten kan bli en smidigare övergång till den grupp de önskar ingå i, men också att individen hamnar i en position där man inte fullt ut accepteras i gruppen och heller inte den grupp man lämnar eftersom man inte anammar de värderingar som råder där.²⁵ I en äldre studie av läkarstudenter så påvisas att studenter som tidigare under utbildningen identifierar sig som läkare och inte som studenter, utför läkarprofessionens uppgifter mer effektivt.²⁶ I den starka bilden av klassrummet som den plats där yrket utförs, har några informanter lätt att konkret uttrycka hur praktiskt arbete skall bedrivas. Informanter uttrycker sig och tänker som färdiga lärare. På en fråga om allmänna intressen utvecklar *Niklas* praktisk pedagogik utan att egentligen vara ombedd att göra det. Han tänker som en lärare.

Niklas: /.../ alltså det där med film det är ju att ta in upplevelser och historier och så, så får man in det på ett annat sätt också så kan man jämföra böcker och film. På filmen så är det ju lättare att visa någonting men tankar och så kan ju beskrivas i böcker. Så det kan vara intressant att se hur man använder olika medier, om man säger så.

²⁴ Samtliga 59 svarande studenter beskrev en "Förebild bland tidigare lärare". I ett enda av fallen beskrevs en motbild.

²⁵ Merton, R.K (1968)

²⁶ Huntington, M. J (1957), Shuval, J.T & Adler, I (1980)

Utbildningen uppfattas som en nödvändig transportsträcka för att få tillgång till det åtråvärda klassrummet men också som ett nyttigt redskap i strävan att uppnå förebildens skicklighet. Sträckan är dock överblickbar och framtidsblicken ligger riktad bortom horisonten, mot utförandet av arbetet. Kombinationen av långsiktighet och en strävan efter att uppnå skicklighet ger en positivt och ambitiöst inställd student som verkligen vill bli lärare och som har en egen bild av vad lärare är för något.

Markus: /.../ Samtidigt som det är ett yrke som jag hoppas inte kommer stå still på samma plats. /.../ Det är ett yrke där du ändå håller dig aktiv: Lär dig någonting, förhoppningsvis då.

De önskvärda effekterna på det egna arbetet uttrycks gärna i nästan messianska termer av intresseväckande, förändra och förbättra. Utövandet av yrket uppfattas som ett instrument för att göra skillnad för de framtida eleverna. En vanlig liknelse i samband med läraryrket är tanken om ett kall, vilket är vanligt hos de s.k. livprofessionerna²⁷.

Caroline: /.../ Just det här lite altruistiska att hjälpa någon så här och... Det är så kul att se när folk förstår. Eller när man har kunnat ändra deras perspektiv. Det är rätt... det känns rätt skönt.

Carolines uttrycker en önskan om att kunna göra det som Mäster har gjort för henne. Den praktiska konkretionen är inte närvarande, men målet med yrkesutövandet är det. *Sofia* motiverar sitt yrkesval med en kombination av altruism och egoism som visar att läraryrkets karaktär av kall ändå inte står opåverkat av arbetsmarknadstrender i termer av individualism och egenutveckling²⁸:

Sofia: Jag vill inte förlita mig på andra och leva på deras bekostnader och så där. Och att vara en parasit för samhället. Utan jag vill klara mig själv och göra en skillnad. [min fetstil]

Att investera i en lärarutbildning

Intervjuare: Vad fick dig att säga 'Jag ska bli lärare'? Varför inte säga att 'Jag ska bli jurist' eller 'Jag ska bli läkare'?

Caroline: /... / Men... jag vet inte, jag tror det var att jag trivdes så bra i skolan. Jag kände väl det att jag inte riktigt ville lämna det helt och hållet.

Carolines resonemang är återkommande hos flera informanter. Den egna tiden i skolan upplevs som positiv och gymnasiestudierna beskrivs till och med av en informant som en personlig "guldålder". De positiva skolerfarenheterna från den egna skoltiden i allmänhet och gymnasietiden i synnerhet anges som starkt bidragande faktorer till valet av utbildning och yrke. *Markus* beskriver sin egen gymnasietid som att äntligen ha hamnat rätt:

Markus: Det var en klass som accepterade mig för den jag var. Så då fick jag kompisar, och då började jag trivas mer. Sen så kändes det mer som att det var mer ämnen som var relevanta. Eller det koncentrerades mer på det som var, som jag tyckte var relevant.

Samtidigt begränsar de positiva erfarenheterna också studenten i valet av andra inriktningar inom läraryrket. Det finns en stark önskan om att inte hamna i den stökiga miljö som flera informanter

²⁷ Resonemanget finns bl.a. i Hellberg, I (1999) och ställs där mot T(ing)-professioner som exempelvis ingenjörer.

²⁸ Daehlen, M (2003)

förknippar med grundskolans studiemässiga och sociala heterogenitet. *Benjamin* beskriver varför han har valt inriktning mot gymnasieskolan:

Benjamin: /.../ Det är omöjligt att ha koll på de barnen [yngre barn]. Jag måste ta typ lugnande tabletter när jag går hem, eller någonting. /.../ Och ja, det är ju det här, de kan inte sitta stilla, de har spring i benen. Alltid måste någonting göras. Mer bråk och tjabb och sånt här. Liksom, mer konfliktlösningar.

Han begränsar också sina preferenser inom gymnasieskolan när han relaterar till tänkbara framtida arbetsplatser. Om arbete på socialt belastade gymnasieskolor säger han:

Benjamin: Det som skrämmer mig det är det här alltså... det är så mycket mer än att vara lärare då. Det är så mycket mer ansvar och mer att tänka på.
/.../
Benjamin: Man är ju där för att lära ut.

Utbildningen betraktas som en möjlighet att få tillträde till en attraktiv och känd miljö samt en överblickbar och konkret arbetsmarknad. Utbildningen uppfattas ge vissa garantier i termer av trygghet och trivsel och kan därför beskrivas som instrumentell ur informanternas perspektiv. Relationen kan beskrivas som en form av kontrakt där studenten uppfyller sin del av kontraktet genom att utföra de uppgifter utbildningen ålägger honom/henne och blir på så sätt garanterad ett värdefullt konverteringsvärde både på arbetsmarknaden och socialt.²⁹ En lärarexamen blir en nyttig framtidsinvestering.³⁰ *Patrik* uttrycker varför han, trots ett genuint ämnesintresse, hellre läser på lärarutbildningen snarare än fristående kurser:

Patrik: Nej, det känns som att läser man ett program så läser man mot ett yrke. Eller de flesta program i alla fall. Och ja, det känns bra att kunna ha en utbildning som säger 'Nu är jag det'.
Intervjuare: Vad är det tillfredsställer?
Patrik: Nej, det är väl mest att jag kan få jobb som det. Har man läst enstaka kurser så kan man ju,... ja, visst man kan ju ha det i sitt CV men det är ju inte direkt att det ger någon...

Louise, som har mycket höga meritvärden från gymnasiet, och därmed stora valmöjligheter, uttrycker samma sak:

Louise: Det är nog mycket att man får ingen yrkesutbildning sen. Om man läser natur, man blir ingenting, och sen känner jag att jag vill läsa någonting så att man har ett yrke.
/.../
Intervjuare: Men tycker du inte man ska läsa av intresse då?
Louise: Man måste ju ha ett jobb sen också.

Också *Nilla* ger uttryck för detta i ett resonemang om sin känsla av tillkortakommanden efter att ha arbetat som vikarie på sin egen gamla gymnasieskola:

Nilla: Ja... jag kände väl det att jag var väl lite mer praktikant, kan man säga, än renodlad lärare.
/.../ Och då kände jag att jag ville ändå ha utbildningen. /.../ Och sen... tror jag att det blir lättare

²⁹ I Olofsson, G (2006) finns ett resonemang om detta i termer av begreppet *utbildningskontrakt*.

³⁰ Daehlen, M (2003) visar att konverteringsvärdet uppfattas som viktigare för studenter som kommer från hem som saknar erfarenheter från högre utbildning än de som har föräldrar med akademisk bakgrund. I gengäld är inslagen av altruism störst hos lärare i jämförelse med de andra yrkesgrupper som undersöktes. Liknande resonemang finns i Eriksson, M (2009).

att få jobb, om man vill jobba någon annanstans. Sen. Om jag har det i bagaget. Att jag har en lärarutbildning.

Informanterna relaterar till ett liv och en verksamhet bortom utbildningen samtidigt som den framtida verksamheten i första hand uttrycks i former av att arbeta på en känd, trygg och attraktiv utbildningsinstitution.

Att syssla med sin hobby

I en tidigare studie, gjord vid Växjö universitet 2006, intervjuades studenter på lärarutbildningen med inriktning mot gymnasiet under slutskedet av sin utbildning. Bland dessa identifierades en grupp studenter som mycket tydligt uttryckte motivet till utbildningsvalet och yrkesvalet i termer av att få arbeta med sin hobby eller tillgodose en karriär som aldrig tog fart. Uttrycket var tydligast identifierbart bland studenter som hade mer praktiskt orienterade ämnen som förstaämne. En blivande musiklärare beskrev sin framtida yrkespraktik som att "åtminstone få spela för en liten publik".³¹ Ämnesintresset hos informanterna i denna studie uttrycks ofta som ett starkt motiv till valet av utbildning och det tydliggörs i valet av inriktning mot gymnasiet. En väsentlig skillnad är att denna studies informanter saknar erfarenhet av ämnesstudier vid universitetet samt att deras yrkesutbildningsval ligger mycket närmare i tiden vilket sannolikt gör yrkesorienteringen starkare än den ämnesorienterade identifikation som många gånger utgör en förförisk kraft för studenter som möter högre utbildning³². *Caroline* (blivande lärare i historia) beskriver hur inträdet på lärarutbildningen har förskjutit hennes motiv från ämnesintresse till yrkesutövande, men också hur läraryrket blir en möjlighet att arbeta med historia:

Caroline: Ja... när jag började här liksom, för innan dess så var jag att jag vill bli lärare för jag vill hålla på med historia. Men nu börjar jag mer och mer tänka att jag vill bli lärare för jag vill lära ut historia.

/.../

Caroline: */.../* Jag vet ju det att det är jättesvårt att jobba med historia utan att-, ja utan att jobba antingen inom läraryrket eller på museum eller liknande. Och det vet jag är taktiskt tänkande. Det är svårt att få jobb.

Niklas väg in på utbildningen går också via ett stort ämnesintresse som han betraktar som en garanti om inte själva yrket skulle vara tillräckligt stimulerande. Att det inte blir fristående kurser motiveras med en arbetsmarknad som både är kärv men också diffus. Lärarutbildningen är trygg på lång sikt, men osäker på kort sikt:

Niklas: För ämnet svenska vet jag att jag tycker om. Pedagogiken är jag ju inte hundra på, för den hade jag ju inte läst innan.

Markus (med inriktningsämne samhällskunskap) väljer, liksom många av hans studiekamrater, inriktningen mot gymnasiet eftersom ämnesinnehållet bedöms vara större där. Det betyder också att mindre arbete måste läggas på det som inte bedöms vara intressant i yrkesutövandet. Lite med glimten i ögat säger han:

Markus: Jag var lite inne på 7-9 där, men sen är det ganska livsfarligt att vara där. Man blir nedslagen. */.../* Lågstadiet känner jag mig väl inte riktigt manad för då.

Intervjuare: För att?

Markus: Samhällskunskap finns inte på samma sätt.

³¹ Persson, M (2006)

³² Persson, M (2006)

Informanter känner igen och attraheras av den ämnesteoritiska delen av yrket. Lärarutbildningen blir en försäkring mot fristående kursers osäkra konverteringsvärde på arbetsmarknaden. Själva utbildningsvalet uppfattas som osäkert eftersom det leder till ett yrke som informanter inte är övertygade om, men ändå med ett ämnesinnehåll som gör det tillräckligt attraktivt att våga spendera tid och studielån på. Huruvida informanter skall fullfölja utbildningen uttrycks som en ständigt aktuell fråga.

Lärarutbildningen kan också vara en konsekvens av för svaga meritvärden för att få tillträde till utbildningsval med tydligare ämneskoppling (den presumtiva socionomen blir lärare i samhällskunskap, sjukgymnasten blir lärare i idrott och veterinären blir lärare i matematik). Lärarutbildningen blir ett nästbästa val eftersom ämnesinnehållet är garanten för att intresset inte ska svalna. Den blivande läraren i svenska gillar att läsa skönlitteratur, den blivande läraren i samhällskunskap är politiskt intresserad och den blivande läraren i musik spelar piano oavsett om utbildningen är intressant eller ej. Uppfattningen att läraryrket har ett rimligt konverteringsvärde på arbetsmarknaden gör valet till ett socialt och ekonomiskt tryggt val men också en garanti för en givande studietid och ett intressant arbete.

Att undvika snus, öl och mopeder

Markus: /.../ Det var bara bilar och dricka öl och hela det köret, och då trivdes jag inte med dem /.../

Markus: De skulle åka bil, snusa och dricka öl. Ungefär. Köra moped. /.../ Så vi hade ju våra kontroverser och konflikter.

/.../

Markus: /.../ Alla kom ju från XXX [småländsk småstad] eller småbyar utanför XXX då, vars föräldrar jobbar på storindustri liksom, det blir väldigt enhetligt, samma synsätt, tankesätt.

Citaten från *Markus* illustrerar *flykten* som en motiverande faktor i valet att söka till lärarutbildningen men i första hand valet att söka sig till högre utbildning överhuvudtaget. I *Markus* fall handlar det i hög utsträckning om ett avståndstagande från den sociala miljö han anser vara representativa för den småländska småstad han kommer ifrån. Att söka sig till högre utbildning är att komma till en individuellt mer konform miljö men också ett sätt att undvika en miljö man inte känner sig hemma i. *Jens* uttrycker gymnasieskolans differentierande kraft i uppdelningen mellan teoretiska och praktiska program, väl medveten om var han hör hemma:

Jens: Ja, jag var ganska fördomsfull om man säger så. /.../ Så att industri och fordon och sånt, det var liksom aldrig på tanke för min del.

Intervjuare: Varför inte det?

Jens: /.../ Min uppfattning var att där gick alla stökiga. För det första. De valde det för att de inte kom in på något annat, för att de var dåliga. Och sen så... sen så ansåg jag att det liksom, de yrkena inte var... liksom, vad ska man säga? Fina. Alltså, bli svetsare. Bli fordonsmekaniker det var... Nej, det var andra som blev det. Inte jag.

Flera av informanterna ger uttryck för att högre utbildning handlar om att undvika en mindre attraktiv och predestinerad arbetsmarknad som avsaknad av högre utbildning anses leda till. *Johanna* har egen erfarenhet av det som den begränsade arbetsmarknaden erbjuder den som saknar högre utbildning. Hennes inställning efter gymnasiet var att inte studera vidare. Det var en strategi som hon omvärderade efter ett tag:

Johanna: Ja, jag hade väl inga planer på att läsa så. När jag tog studenten. Utan det var liksom jobb som gällde. /.../ Sen kunde man ju inte få såna jobb som jag skulle vilja ha utan utbildning. /.../

Intervjuare: Varför hade du inte tänkt läsa?

Johanna: Nej du vet... /.../ Aldrig mer någonsin sätta sig i skolbänken. Men jag har alltid tyckt att det är roligt eller så, men, du vet, man ville ju liksom få ett jobb och flytta hemifrån och det här. /.../ Sen så levde man väl med den inställningen att man kunde få ett jobb. Och det kunde man ju.

Också *Sofia* har insett vilka alternativ som erbjuds i förhållande till läraryrket:

Sofia: Det är inte samma dag ut och dag in på en fabrik eller på ICA. Det är liksom, det är variation. Och det var det jag var ute efter. För jag måste ha lite variation i min vardag /.../.

Liksom *Markus*:

Markus: För jobbar du på en industri så står du där och gör samma sak i 40 år. Okej, du kanske får ställa dig vid en ny maskin, men...

Att välja högre utbildning betyder att välja bort någonting annat vilket flera av informanterna uttrycker. När alternativens attraktionsvärden är låga uppstår ett mer aktivt sökande efter andra möjligheter. Att söka till lärarutbildningen kan därför i vissa fall beskrivas som en flykt från mindre attraktiva alternativ. De högre studiernas dragningskraft förstärks av alternativens repellerande kraft. Inom nationalekonomin används begreppet alternativkostnad för att definiera det man inte spenderade sina pengar på om man hade möjlighet att välja. I detta sammanhang finns det anledning att beskriva frånvalen som alternativval, där den högre utbildningen fungerar som en väg bort från mindre attraktiva möjligheter. Ibland handlar de repellerande motiven om egna erfarenheter och ibland om uppfattade föreställningar om en predestinerad framtid. Alternativvalen handlar om okvalificerade, ofriare arbeten med lägre status och ibland om en bundenhet till en geografisk plats och dess inskränkta värderingar. Det kan också handla om en social miljö som individen känner sig begränsad av eller främmande inför. Eftersom det snarare är något informanten lämnar än anländer till så är föreställningen om lärarutbildningen diffus och valet osäkert och kortsiktigt.

Konklusion

Vägarna som slingrar sig mot lärarutbildningen med inriktning mot gymnasiet vid Växjö universitet har idag nya ursprung. Den högre utbildningens och arbetsmarknadens landskap har förändrats vilket skapat nya rekryteringsmönster vid landets lärarutbildningar. Utbildningen mot gymnasieläraryrket har ett blivit ett val som högrepresterande män från den bildade medelklassen alltmer söker sig bort från, vilket skapar förskjutningar på den högre utbildningens landskap. Individer med annan social bakgrund, annat habitus och lägre kulturellt kapital utgör en större andel av lärarutbildningens studenter. Förutsättningarna för hur den nya gymnasielärarens yrkesidentitet formeras har förändrats.

Det går att urskilja gemensamma drag hos informanterna vilket illustreras av fyrfältsmodellen. Ingen av informanterna har någon självklar tillhörighet i något av fälten men vissa drar tydligare mot vissa fält. Gemensamt för samtliga informanter är styrkan i referensen till den egna skoltiden som påverkansfaktor till utbildningsvalet. Detta är centralt i sammanhanget. Läraryrket är något

som informanterna kan relatera till eftersom de har erfarenhet av att se hur yrket till viss del kan praktiseras.

En individ, som kommer från ett hem där föräldrar och kanske syskon har erfarenhet av högre utbildning, har sannolikt fler referenser till högre utbildning och därmed en annan horisont av bilder och alternativ än vad en individ med annan social bakgrund har. Samtidigt är det viktigt att framhålla att det spektrum av val som individen med familjebakgrund med erfarenhet av högre utbildning har framför sig sannolikt inte, eller åtminstone bara perifert, innehåller yrkesval som inte kräver högre utbildning³³. Den högre utbildningens innehåll uppfattas som mer diffust av individer med familjebakgrund utan erfarenhet av högre utbildning eftersom naturliga referenser från hemmet saknas. Lärare som representant för vad högre utbildning kan leda till och skolan som representant för en framtida yrkesinstitution blir en stark referens för individer utan andra eller med få och diffusa referenser till högre utbildning. Länken till de egna skolerfarenheterna blir den enda eller åtminstone den viktigaste länken till högre utbildning vilket får lärarutbildningen och läraryrket att framträda till ett annat ljus än andra yrkesutbildningar. De positiva skolerfarenheterna, oavsett om det handlar om attraktionskraft i utövandet av en yrkesroll eller verksamhet på en attraktiv institution, skapar en student som anträder utbildningen med en instrumentell långsiktighet. De vet vad de vill arbeta som, var de vill arbeta och några har dessutom redan en påbörjad identifikation med yrkesrollen, sociologiskt definierat som en föregripande socialisation. Hos andra uttrycks val att söka till lärarutbildningen som mer osäkert eller som ett sekundärt val. De egna erfarenheterna är fortfarande centrala eftersom de präglar valet när studenternas meritokratiska kapital saknas eller när de inte kan identifiera andra, mindre yrkesorienterade, utbildningar eller kurser som tillräckligt värdefulla att konvertera på arbetsmarknaden. Lärarutbildningen blir ett osäkert val, men det erbjuder åtminstone möjligheten att förkovra sig i sitt personliga intresse vilket kan förklara valet av inriktning mot gymnasieskolan och fördjupade ämnesteoritiska studier. Högre utbildning kan också fungera som flykt från mindre kvalificerat arbete eller en social miljö som studenten inte känner sig hemma i. Lärarutbildningen framstår som ett tydligt alternativ när den högre utbildningens utbud framstår som oöverblickbart och komplext. Detta gäller i synnerhet när valet till utbildningen är kortsiktigt och snarast fungerar som ett frånval.

Referenserna till den egna skolerfarenheten spelar en central roll i hur motiven till att söka till inriktningen mot gymnasielärare på Växjö universitets lärarutbildning formuleras och hur föreställningen om yrket ser ut. Ändå skiljer sig informanterna åt. Vissa är säkra medan andra är ytterst osäkra på sina utbildningsval. Vissa har alternativa utbildningsstrategier medan andra uttrycker hur rätt de har hamnat. Några kan uttrycka sig substantiellt medan andra är mer diffusa angående sin utbildning och sitt yrkesval. Både tidsmässigt och innehållsmässigt är framtidsblicken riktad långt bortom horisonten medan andra ser fram till nästippen vilket uttrycks av osäkerhet. Hur det tidsmässiga och innehållsmässiga spektrum, som illustreras i denna text, verkar för lärarutbildningens nya studenter genom utbildningen är centrala komponenter i om och hur yrkesidentiteten formeras. Utvecklingen är central i studien samt i det projekt den är en del av.

³³ En intressant iakttagelse är att den informant vars båda föräldrar har en yrkesmässig högstatusposition beskriver sig själv som misslyckad just eftersom hon "bara" går på lärarutbildningen. Samtidigt är den "bättre än inget".

Referenser

- Bertilsson, Emil, Börjesson, Mikael och Broady, Donald (2007) *Lärarstudenter: Utbildningsmeriter och social bakgrund 1977-2007*, Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, nr 45, Uppsala universitet
- Bourdieu, Pierre & Waquant, Loic (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*, University of Chicago Press, Chicago
- Brante, Thomas (1988) *Sociological Approaches to the Professions*, Acta Sociologica (31) 2:119-142
- Börjesson, Michael (2003) *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna*, LÄROM-rapport nr 3, Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet
- Börjesson, Michael & Broady, Donald (2004) *Vad har studenter vid Uppsala universitet i bagaget? Om social och meritokratisk rekrytering*, PM från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet
- Calander, Finn m.fl. (2003) *Nyborjare på lärarutbildningen: Vilka är de? Vad vill de? Vad tycker de? En studie av nyantagna studenter höstterminen 2002 till lärarutbildningen i Gävle, Karlstad och Uppsala samt vid de danska folkeskolelärareseminarierna Nørre Nisum och Zahle*, LÄROM-rapport nr 2, Uppsala universitet
- Daehlen, Marianne (2003) *Egenutvikling, høy lønn eller det å vaere til nytte*, Høgskolen i Oslo, Rapport nr 8
- Daehlen, Marianne (2005) *Change in job values during education*, Journal of Education and Work, vol. 18, nr. 4, s.385-400
- Eriksson, Magnus (2009) *Studenter och utbildningar vid ett nytt universitet: Växjöstudenternas bakgrund, utbildningsval och arbetsmarknad*, Licenciatuppsats i sociologi med inriktning mot utbildningsvetenskap, Institutionen för samhällsvetenskap, Växjö Universitet
- Etzioni, Amitai (ed.) (1969) *The Semi-Professions and Their Organization*, The Free Press, New York
- Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993) "Där de härliga lagrarna gro..." *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914* Tiden, Stockholm
- Hartman, Sven (2005) *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, Natur & Kultur, Stockholm
- Hellberg, Inga (1999) *Altruism and utility Two logics of professional action*, från Hellberg, Inga, Saks, Mike & Benoit, Cecilia (red) *Professional Identities in Transition Cross-Cultural Dimensions*, Department of Sociology no 71, Göteborg University, Göteborg
- Holm, Ann-Sofie (2001) *Vem söker sig till lärarutbildningen och varför? En studie av blivande förskollärare och grundskollärare vid Högskolan i Borås*, Rapport från institutionen för pedagogik nr 13
- Huntington, Mary Jean (1957) *The Development of a Professional Self-image*, från Merton, Robert K, Reader, George G, & Kendall, Patricia L. *The Student-Physician; Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
- Jablin, Fredric M (2001) *Organizational Entry, Assimilation and Disengagement/Exit*, från Jablin, Fredric M & Putnam, Linda L *The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research and Methods*, Sage Publications Inc. Thousand Oaks, Kalifornien
- Krokmark, Tomas, Lindqvist, Per & Nordäng, Ulla Karin (2004) *Lärarstudenter*, Skolmästarkonst i ett nytt århundrade, nr 2, Högskolan i Kalmar
- Lagerberg, Hans (2007) *Lärarna – Om utövarna av en svår konst*, Ordfront, Stockholm

Fjärde Nordiska Utbildningshistoriska konferensen, Uppsala 1-2/10 2009
Magnus Persson
Samhällsvetenskapliga institutionen
Växjö Universitet
magnus.x.persson@vxu.se

Lindblad, Sverker & Prieto, Hector P (1992) *School Experiences and Teacher Socialization: A longitudinal Study of Pupils who grew up to be Teachers*, Teaching and Teacher Education, vol 8, nr 5-6, s.465-470

Lindblad, Sverker (2004) *Nittiotal: Om Lärarna, Skolan och Samhället av idag*, LÄROM-rapport, Pedagogiska institutionen, Uppsala

Lortie, Dan C (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*, University of Chicago Press, Chicago

Merton, Robert K (1949) *Social Theory and Social Structure*, The Free Press, New York

Nilsson-Lindström, Margareta (2008) *New teacher students and the formation of teacher identity*, paper presenterat på den 24th Conference of the Nordic Sociological Association (working group Professions and Higher Education), Århus, 14-17/8 2008

Nordgren, Margreth (2000) *Läkarprofessionens feminisering – Ett köns- och maktperspektiv* Stockholm Studies in Politics 69, Department of Political Science, Stockholm University, Stockholm

Olofsson, Gunnar (2006) *Bakgrund, studieval och arbetsmarknad för studenter i akademisk (yrkes)utbildning I Växjö 1970-2005*, ansökan om projektbidrag till Vetenskapsrådet, Växjö Universitet

Persson, Magnus (2006) *Med ena benet i klassrummet: en kvalitativ studie om gymnasielärarstudenterna vid Växjö universitet i slutet av sin utbildning* HERE-rapport, Växjö Universitet

Persson, Magnus (2008) *The Increased Client Control and the Deprofessionalized Secondary School Teacher*, paper presenterat på den 24th Conference of the Nordic Sociological Association (working group Professions and Higher Education), Århus, 14-17/8 2008

Pike, Gary R & Saupe, Joseph L (2002) *Does High School Matter? An analysis of Three Methods of Predicting First-Year Grades*, Research in Higher Education, vol 43, nr 2, s.187-207

Richardson, Gunnar (2004) *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*, (7:e uppl.) Studentlitteratur, Lund

Sennett, Richard (2008) *The Craftsman*, Penguin Books, London

Shuval, Judith T & Adler, Israel (1980) *The Role of Models in Professional Socialization*, The Social Science of Medicine, vol. 14A, s.5-14

Slaughter, Sheila & Leslie, Larry L (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore

Smeby, Jens-Christian (2007) *Connecting to professional knowledge*, Studies in Higher Education, vol 32, nr 2, s.207-224

Steensen, Jette (2008) *Veje og udveje i et felt under forandring – En komparativ analyse af to grupper lærerstuderende i Danmark og USA*, Forlaget PUC, CVU Midt-Vest, Viborg

Tilly, Charles (2006) *Why? What happens when People give Reasons... and why?*, Princeton University Press, Princeton



Fjärde nationella utbildnings-
historiska konferensen i Uppsala 1-2
oktober 2009

Work in progress

Historieläroboksrevision i Norden 1919-1935

Paper till sessionen "Från nationell till nordisk, europeisk och global historia:
Perspektiv på historieämnets utveckling under 1900-talet"

HENRIK ÅSTRÖM ELMERSJÖ

henrik.elmersjo@historia.umu.se

Institutionen för idé- och samhällsstudier
Umeå universitet

Bakgrund

Detta paper behandlar pågående forskning angående föreningarna Nordens historieläroboksrevision mellan 1919 och 1935. Norden-föreningar bildades i Danmark, Norge och Sverige 1919. Redan samma år togs problemen med historieämnet upp som svar på en artikel i den norska tidskriften *Den høiere skole*.¹ Artikeln var kort och inte särskilt hård i sin dom mot svenska läroböcker, men saken togs ändå upp i den norska föreningen Norden och en nämnd tillsattes för att studera de norska läroböckerna i historia i syfte att klargöra om samma tendenser fanns i norska läroböcker. När den norska nämnden presenterade sina resultat i samma tidskrift så uppmanade man också den danska och svenska nämnden att undersöka sina läroböcker.² Så skedde också och det hela resulterade, för Sveriges del, i ett cirkulär som skickades ut till de svenska läroboksförlagen. I Danmark ville föreningen Nordens skolnämnd se en ömsesidig granskning av varandras läroböcker, men det förslaget föll på grund av motstånd i den norska föreningen.³ Tio år senare togs frågan upp igen. Den här gången av den finska föreningen som bildats några år tidigare (även en isländsk förening hade då bildats). Denna gång var även den norska föreningen med på noterna och en ömsesidig granskning av läroböcker kom igång 1933.⁴ Båda dessa granskningar (1919-1922 och 1933-1935) hade en heltäckande ambition. Man ville ta upp alla läroböcker på en gång och visa på tendenser.⁵ Efter andra världskriget blev nämnderna som inrättats 1933 permanenta och skulle fortsätta

¹ I.A. Refsdal (1919) "Hvad svenske studenter skal vite om 1814 og 1905" i *Den høiere skole* 1919:8, s. 210-211.

² Foreningen Norden (1922) "Det nordiske samarbeide og historieundervisningen – Meddelelse fra foreningen Norden" i *Den høiere skole* 1922:8, s. 311. När artikeln publicerades 1922 hade redan danska och svenska undersökningar gjorts.

³ "Redogjørelse for Foreningen 'Norden's undersøkelse av historielærebøkene", vol. 193, Norska föreningen Nordens arkiv (NFNA), Riksarkivet, Oslo (RAO), s. 6.

⁴ "Protokoll över förhandlingarna vid möte mellan delegerade för föreningarna Nordens styrelser i Stockholm fredagen den 16 och lördagen den 17 september 1932", A1:7 och "Meddelande rörande Föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen" (odaterat), F10A:1, Svenska föreningen Nordens arkiv (SFNA), Riksarkivet, Stockholm (RA).

⁵ *Nordens läroböcker i historia – ömsesidig granskning verkställd av Föreningarna Nordens facknämnder* (1937) Föreningarna Nordens historiska publikationer I, Helsingfors: Föreningarna Norden.

att granska läroböcker kontinuerligt, helst i korrektur innan de trycktes.⁶ Föreningarna Nordens historieläroboksrevision kom att få stor betydelse för hur andra bilaterala historieläroboksöversyner skulle komma att se ut.⁷ Den större studie, som detta korta paper skissar delar av, sträcker sig fram till 1972.

Syfte och teoretiska utgångspunkter

Syftet med detta paper är att, översiktligt, beskriva och förklara de två första revisionerna av läroböcker som föreningarna Norden företog under mellankrigstiden. Delvis kommer analysen att vara av komparativt snitt då det är två olika sätt att angripa läroböckerna som begagnas i de två olika revisionerna 1919-1922 och 1933-1935. Jag vill poängtera att detta inte är en läroboksstudie utan en studie av en läroboksrevision. Det källmaterial som finns i föreningarna Nordens arkiv ger ett ypperligt tillfälle att studera hur historia diskuteras när olika nationella narrativ ställs mot varandra i ett försök att skapa eller lyfta en gemensam historia.

Frågeställningarna rör vad som diskuterades som problematiskt i läroböckerna och på vilket sätt detta diskuterades. För den andra halvan av denna frågeställning behövs en teoretisk utgångspunkt. Jag utgår här ifrån antagandet att det är delvis olika (nationella) historiekulturer och delvis samma (nordiska) historiekultur som synliggörs i läroböckerna från de olika länderna. Begreppet historiekultur skall här förstås utifrån den beskrivning som finns hos Jörn Rüsen, som den historiska kategorin i ett kulturellt sammanhang och som den kulturella kategorin i historisk erinran.⁸ Rüsen ser också tre olika dimensioner i begreppet: en politisk, en kognitiv och en estetisk dimension. Den politiska dimensionen ger uttryck för en vilja och är också både verktyget för att uppnå, men också uttrycket för, politisk makt. Den kognitiva dimensionen är den del av historiekulturella överväganden där mått på sanning och metoder behandlas och den estetiska dimensionen rör framställningen och valet av framställningsform för det historiska berättandet.⁹ Rüsen menar också att dessa dimensioner är interagerande på ett sätt som gör att det inte är möjligt att utesluta en eller flera ur historiekulturen, men det kan finnas övervikt i den ena eller andra dimensionen i en specifik diskussion om historia.

Dessa dimensioner kommer att användas som analytiskt verktyg när frågan om sättet som historien diskuterades på ska besvaras. Utöver detta behövs också ett analytiskt redskap för att fånga *vad* som diskuterades. Det var historien, självklart, som diskuterades, men vad bestod de betydelsebärande berättelserna, som tillsammans utgjorde det historiekulturella rummet, av för typ av berättelser?

⁶ "Protokoll fört vid sammanträde med föreningarna Nordens historiska facknämnders historiekommitté", 11-12/10 1946, A5:2, SFNA, RA.

⁷ Se till exempel Falk Pingel (1999) *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, u.o: Georg Eckert Institute for International Textbook Revision & UNESCO, s. 7.

⁸ Jörn Rüsen (2004) *Berättande och förnuft– historieteoretiska texter*, Göteborg: Daidalos (orig. tyska 1990-2002), s. 149-152, 157.

⁹ Rüsen (2004), s. 160-167.

Sociologen Anthony D. Smith har diskuterat begreppet "nationell myt" och beskrivit olika motiv i en sådan myt.¹⁰ Smith delar in den nationella myten i åtta olika motiv: ursprung (genetiskt, geografiskt och kronologiskt), migration, frigörelse, guldålder, nedgång och återfödelse.¹¹ Ursprungsmotivet svarar alltså mot frågor som rör var, när och hur gemenskapen¹² föddes. Migrationsmotivet svarar mot frågan "hur kom vi hit?". Frigörelsemotivet behandlar den tid (eller olika tider) när gemenskapen blev självständig på ett eller annat sätt. Guldåldersmotivet berättar om den storhetstid som gemenskapen minns med nostalgi medan nedgångsmotivet berättar historien om hur denna tog slut. Nedgången kan vara en period av ockupation eller annan "sämre" period för gemenskapen.

En viktig del i nedgångsmotivets innehåll är offerrollen. När svårigheter uppenbaras är det i detta motiv tydligt att folket gör en uppoffring och lider. Detta handlar egentligen om två begrepp i och med att ordet "offer" har dubbla innebörder. Konstvetaren Max Liljefors har på ett tydligt sätt skildrat denna dubbelhet som "historiskt offer" och "mytiskt offer" (med motsvarighet i engelskans *victim* och *sacrifice*).¹³ Historia om en nedgångsperiod blir svår att se som sammanhängande med storhetstid och guldålder om inte offerrollen tydliggörs.

Återfödelsemotivet har ofta en samtids- eller till och med framtidsprägel och berättar om hur storheten återvanns eller skall återvinnas. Återfödelsemotivet kommer inte att diskuteras vidare i denna text.

I de diskussioner mellan medlemmar i olika nämnder och företrädare för olika nationella, historiska intressen, som syns i källmaterialet, går det att skilja på två olika typer av invändningar eller diskrepanser i synen på den historia som berättas i läroböckerna. Detta reflekterar inte kombattanterna själva över, men det är tydligt att diskussionerna rör sig på olika nivåer. Dessa två hänger samman med begreppen historiekultur och nationell myt. I de fall en diskrepans blottläggs och där orsaken till denna är att den ena sidan har en betydelsebärande berättelse som den andra saknar så rör det sig om en icke-mytologisk diskrepans. Uppenbarar sig däremot en diskrepans i en berättelse som är betydelsebärande för båda parter, där berättelsen har två olika innehåll, så handlar det istället om en mytologisk diskrepans: samma berättelse ingår, på olika villkor, med delvis olika innehåll i två olika nationella myter.

Det finns en poäng i att tala om diskrepanser och inte konflikter eftersom många av olikheterna i berättelserna berodde på föråldrade skrivningar eller på missförstånd och då ledde inte heller olikheterna till några konflikter, de stannade vid just diskrepanser (som senare "rättades till").

¹⁰ Smith kan kritiseras för sin syn på nationer som sprungna ur uråldrig etnisk samhörighet, men hans motiv för nationella myter är ändå mycket användbara. Se till exempel Derek Fewster (2006) *Visions of Past Glory – Nationalism and the Construction of Early Finnish History*, Helsingfors: Studia Fennica Historica, s. 401-405.

¹¹ Anthony D. Smith (1986) *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford, UK: Blackwell, s. 192.

¹² Jag använder här begreppet "gemenskapen" istället för "nationen" för att poängtera min syn på nationen, som ligger närmare Benedict Anderson än Smith. Se Benedict Anderson (1992) *Den föreställda gemenskapen – reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*, Göteborg: Daidalos (orig. engelska 1983). I anslutning till de empiriska delarna av denna text använder jag det begrepp som mina studieobjekt använder, oftast "nation" eller "folk".

¹³ Max Liljefors (2004) "Från jordbävning till byggnadsgrund – mytiska inslag i minnet av förintelsen" i *Minne och myt – konsten att skapa det förflutna*, Åsa Berggren, Stefan Arvidsson och Ann-Mari Hållans (red.), Lund: Nordic Academic Press, s. 30.

Organiseringen

Arbetet med läroboksrevisionen organiserades helt olika 1919 och 1933. Den första kommittén var en norsk kommitté, bestående av framstående historiker och lärare och de tittade endast på det egna landets läroböcker. Arbetet startades upp på grund av att det ansågs att felaktiga beskrivningar av grannländernas historia skulle försvåra arbetet med ett nordiskt samarbete, särskilt för lärare.¹⁴ Denna följdes av danska och svenska undersökningskommittéer (den danska bestående av endast en person) som också undersökte det egna landets läroböcker. Grunden för arbetet var nationellt där läroböckerna skulle kontrolleras för att helt enkelt få svar på frågan om det fanns skrivningar som kunde uppfattas som stötande i grannländerna. Den svenska föreningen för sin del ansåg dock att ett större problem, än att det fanns felaktiga och stötande uppgifter om exempelvis norrman och norsk historia i svenska läroböcker, var att det lämnades alldeles för lite utrymme för grannländernas historia.¹⁵

Det var generalsekreteraren i den interparlamentariska unionen (och senare fredspris-tagaren) Christian Lange som gjorde föreningen Norden i Norge uppmärksam på detta.¹⁶ Lange kom också själv att ingå i den fyra personer starka kommitté som gjorde jobbet för föreningen Nordens räkning. De andra tre var litteraturhistorikern Fredrik Paasche, skolkvinnan och fredsaktivisten Anna Rogstad samt historieprofessorn Halvdan Koht.¹⁷

Medan det var en ordentligt tilltagen kommitté av historiker och pedagoger som undersökte läroböckerna i Norge så gjordes det i Danmark en ensamutredning av professor Aage Friis.¹⁸

Den svenska undersökningen tog längst tid att få till stånd. Den svenska föreningen förefaller ha varit minst intresserad av att starta en undersökning av läroböcker och den norska föreningen tyckte att det var konstigt att det tog så lång tid¹⁹, men till slut genomfördes en granskning också i Sverige av den svenska föreningens skolnämnd och arbetet utmynnade i en skrivelse till förlagen.²⁰

Under slutet av 1920-talet hände en hel del på historieläroboksområdet internationellt, i den internationella historikerkommittén, i Nationernas förbund och även inom kyrkliga organisationer.²¹ Föreningarna Norden låg ganska lågt i frågan sedan det i maj 1921 hade klargjorts från norskt håll att någon ömsesidig granskning, som den danske granskaren Aage Friis, med den danska skolnämnden i ryggen, hade föreslagit, inte var intressant ur norsk synvinkel.²²

¹⁴ "P.M. ang. skolesaker", 2/11 1921, vol. 193, NFNA, RAO, s. 1-2.

¹⁵ Ibid. s. 3

¹⁶ "Redogjørelse for Foreningen 'Norden's undersøkelse av historielærebøkene", vol. 193, NFNA, RAO.

¹⁷ Orubricerad rapport från norska kommittén, odaterad, vol. 193, NFNA, RAO, s. 4.

¹⁸ "P.M. ang. skolesaker", 2/11 1921, vol. 193, NFNA, RAO, s. 4.

¹⁹ Ibid, s. 5.

²⁰ "Redogjørelse for Foreningen 'Norden's virksomhet på skolens område", vol. 193, NFNA, RAO, s. 5.

²¹ Jan Kolasa (1962) *International intellectual cooperation – the League experience and the beginnings of UNESCO*, Wrocław, Polen: Polskiej Akademii; *Report on nationalism in history textbooks*, Wilhelm Carlgren (red.), Universal Christian Conference on Life and Work & World Alliance for Promoting International Friendship through the Churches, Stockholm: Magn. Bergvalls förlag; *Bulletin of the International Committee on Historical Sciences* 1931:13; 1934:23.

²² "Redogjørelse for Foreningen 'Norden's undersøkelse av historielærebøkene", vol. 193, NFNA, RAO, s. 6.

Vid 1930-talets ingång genomfördes dock en granskning av folkskolans läroböcker i historia och den norska föreningen Norden tillsatte två enmansutredningar för att undersöka svenska respektive danska läroböcker.²³

Det stora genombrottet på läroboksrevisionens område, för föreningen Nordens vidkommande, var beslutet att trots allt genomföra en ömsesidig revision som togs på delegerademötet i Stockholm på hösten 1932. Här beslutades att en kommitté bestående av en person från varje land (föreningarna Norden hade då också blivit fem till antalet då en isländsk och en finsk förening hade bildats i början av 1920-talet) skulle undersöka de historiska läroböckerna.²⁴ Initiativet kom denna gång från den finska föreningen. En lång diskussion följde på deras inledningsanförande. Den svenska föreningen förefaller av protokollet att döma ha varit den som var mest negativt inställd. Den norska föreningen menade 1932 att anledningen till att de sagt nej tio år tidigare var den allmänna opinionen i Norge. Beslutet togs tillslut enhälligt och kommittén bildades med uppdrag att granska två aspekter i de historiska läroböckerna i de nordiska länderna: att missvisande skrivningar som kunde väcka ilska eller anstöt skulle tas bort och att det nordiska stoffet skulle ges mer utrymme.²⁵

Kommittén började sitt arbete i januari 1933. Den svenska delegationen bestod av två personer då den först valde ville ha en ”pedagogisk förstärkning”.²⁶ Vid det första mötet togs beslutet att arbetet skulle bedrivas i nationella nämnder. Varje lands förening skulle ha sin egen nämnd och där skulle de andra ländernas läroböcker granskas. Föreningarna Norden skulle stå för alla kostnader och kommittén skulle överse arbetet och publicera resultaten samt vidare publikationer kring problematiska områden och även översikter över nordisk historia för att underlätta för nordiska historielärare.²⁷

De personer som arbetade med den första revisionen i början av 1920-talet förefaller ha haft en starkare koppling till skolan, jämfört med de 20 ”fackmän” som tog plats i nämnderna efter 1932 års beslut. De senare hade en starkare koppling till akademien och historia som akademiskt ämne.²⁸

²³ Se ”Yttrande av de vid Nordiskt Samarbetes möte i Bergen år 1928 tillsatta kommitterade för utredning av frågan om revision av läroböckerna i historia för folkskolan”, 5/9 1930, vol. 193, NFNA, RAO samt handskrivet granskningsprotokoll av Niels Østbye, 24/7 1932 och ”Danske lærebøger i historie – innstilling til den norske forening Norden fra lektor Haakon Vigander”, 15/8 1932, vol. 194, NFNA, RAO.

²⁴ ”Protokoll över förhandlingarna vid möte mellan delegerade för föreningarna Nordens styrelser i Stockholm fredagen den 16 och lördagen den 17 september 1932”, A1:7, SFNA, RA.

²⁵ Ibid.

²⁶ ”Protokoll, hållet vid sammanträde med föreningen Nordens styrelse den 11 oktober 1932” i A1:7, SFNA, RA och Wilhelm Carlgren (1945) *Nordens historia i nordiska skolor*, Nordens serie nr. 14, Stockholm: Föreningen Norden, s. 17.

²⁷ ”Meddelande rörande Föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen” (odaterat), F10A:1, SFNA, RA.

²⁸ Det var endast den svenska nämnden (om fyra personer) som engagerade en folkskollärare. Se ”Meddelande rörande Föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen” (odaterat), F10A:1, SFNA, RA; ”Protokoll, hållet vid sammanträde med föreningen Nordens styrelse den 11 oktober 1932” i A1:7, SFNA, RA; ”Brev från dansk förening Norden till övriga föreningar”, 17/1 1933, F10A:1, SFNA, RA; ”Brev från norsk förening Norden till svensk förening Norden”, 9/2 1933, F10A:1, SFNA, RA; ”Protokoll vid sammanträde med Föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen i Stockholm 17-18 december 1933”, F10A:2, SFNA, RA.

Revisionen

Det var den nyaste utgåvan av Odhners lärobok i svensk och nordisk historia för gymnasiet som hade fått I.A. Refsdal att skriva artikeln i *Den høiere skole* år 1919. Den frågeställning som skulle besvaras av föreningen Nordens nämnd efter detta var ”er der i lærebøkenes fremstilling træk [drag], som gjør dansker eller svensker uret.”²⁹

Svaret på frågan blev, i det stora hela, nej. Däremot lyftes en del frågeställningar som jag kommer att diskutera under de olika rubrikerna nedan och där jämföra med den andra, större genomgången av läroböcker mellan 1933 och 1935.³⁰

I den andra revisionen ingick fler staters läroböcker, men frågan var delvis densamma, men här hade också frågan om hur mycket stoff som skulle ingå för att skapa förutsättningar för förståelse för de andra nordiska staternas historia och situation uppmärksammats.

Något kan också sägas om revisionernas omfattning. Det är svårt att uppskatta hur många läroböcker som faktiskt granskades i den första granskningen mellan 1919 och 1922 eftersom det endast finns bevarat sammanställningar av hela lärobokskorpusen i respektive land. I den andra revisionen skulle de mest förekommande läroböckerna granskas och det verkar som om det i stor utsträckning blev så också även om en del böcker som användes flitigt missades.³¹ Totalt granskades i alla fall 126 läroböcker mellan 1933 och 1935.

Jag kommer i det följande att ställa upp resultaten av dessa två revisioner i förhållande till den teoretiska ramen och motiven i de nationella myterna. Överhuvudtaget är de nationella frågorna intressanta att analysera eftersom hela arbetet omgärdas av ståndpunkter kring nation och nationalism, samtidigt som begreppen aldrig ges någon förklaring eller definition.

Ursprung

Tolkningen och urvalet av stoff kring de olika staternas och folkens ursprung utgjorde ett stort problem i den ömsesidiga revisionen. Där uppstod framför allt problem i förhållandet mellan Finland och Sverige, Danmark och Norge samt mellan Island och både Danmark och Norge. I revisionen av egna läroböcker togs denna fråga inte upp alls. Den norska kommittén menade istället i sitt slutbetänkande från början av 1920-talet att episoder långt tillbaka i tiden inte gärna kunde utgöra grund för förbittring mellan folken.³² Däremot gav revisionen på 1930-talet stort utrymme åt frågor som rörde ländernas och folkens ursprung.

Problemet för den isländska nämnden var att de upplevde att det isländska folket inte beskrevs som ett eget ”folk” (som synonym till ”nation”) i de andra ländernas läroböcker. När den isländska historien skulle beskrivas var det som en del av den norska historien och blev så en del i det norska guldåldersmotivet:

²⁹ Orubricerad rapport från norska kommittén, odaterad, vol. 193, NFNA, RAO, s. 1.

³⁰ De svenska och danska undersökningarna av egna läroböcker mellan 1919 och 1922 har inte lämnat några större spår efter sig. Den svenska nämnden utarbetade ett cirkulär för att uppmärksamma förlagen på problem, men någon rapport står inte att finna i arkiven. Aage Friis danska rapport utgör mindre än en sida.

³¹ Se till exempel ”Finskspråkiga läroböcker”, F10A:1, SFNA, RA, s. 1, samma skrivning i *Nordens läroböcker i historia* (1937) s. 186.

³² Orubricerad rapport från norska kommittén, odaterad, vol. 193, NFNA, RAO, s. 1-2.

Men selv om vi går ut fra at flertalet av nybyggerne på Island var født og opvukset i Norge, [...], så savner vi kjennskap til i hvor stor utstrekning disse har hørt til de stammer som senere dannet den norske nasjonalstat.³³

Detta citat visar också på en diffus hållning till "stat" och "nation" med tanke på att nämnden även definierat "nation" och "folk" som begrepp med samma innebörd. I citatet ovan märks istället att "nation" är sammankopplat med själva staten. Norrmän existerar i detta citat endast som medlemmar av en norsk nationalstat.

Den finska nationella mytens ursprungsmotiv blev i mångt och mycket en diskussion kring migration. Varifrån kom det finska folket? Hur skildrades det i de andra ländernas läroböcker? Det var frågor som den finska nämnden (som bestod av både finskspråkiga och svenskspråkiga historiker, lärare och läroboksförfattare) diskuterade i sina kommentarer av läroböckerna.³⁴ Även den svenska nämnden diskuterade samma frågor när den kommenterade de finska läroböckerna (främst de svenskspråkiga, då finskspråkiga granskades mindre noggrant).³⁵

Den finska nämnden var tydlig med framför allt två saker angående den finska nationens ursprung: den var av ett annat ursprung än den svenska nationen, men den är nordisk. I nästan alla detaljgranskningar av danska, norska och svenska läroböcker poängteras att det finska folket invandrade till de finska områdena söderifrån mellan år 100 och 800.³⁶ Finlands brist på egen politisk historia (som en del av det svenska riket) öppnar också för mer kulturhistoria i de finska läroböckerna, kanske något mer så i de finskspråkiga.³⁷

Den finska berättelsen om den finska nationens migration hamnar i kategorin icke-mytologisk diskrepans eftersom det inte fanns någon annan betydelsebärande berättelse i de andra länderna. Den svenska nämnden ansåg att det var ett lite annorlunda sätt att beskriva sitt historiska arv och poängterade till och med att det inte fanns någon liknande berättelse om germanska folkförflyttningar i svensk, norsk och dansk historia, men samtidigt menade man att den finska kulturnationalismen var helt i sin ordning i detta fall. Det gav till och med stöd till en del av den svenska nationella myten om svenskarna som bringare av det västerländska till Finland.³⁸ Däremot ansåg inte den finska nämnden att det finska folket, före det svenska inflytandets intåg i historien, beskrevs korrekt i flera svenska läroböcker där skrivningar som "vilda finnar" och "halvvilda mongolstammar" kunde figurera.³⁹ Självfallet ingick detta på

³³ Se *Nordens läroböcker i historia – ömsesidig granskning verkställd av Föreningarna Nordens facknämnder* (1937) Föreningarna Nordens historiska publikationer I, Helsingfors: Föreningen Norden, s. 105-106.

³⁴ "Svenska läroböcker", vol.147, Föreningen Pohjola-Nordens arkiv (FFNA), Riksarkivet, Helsingfors (RAH).

³⁵ Se "Finländska läroböcker" och "Finskspråkiga läroböcker", F10A:1, SFNA, RA (finns även i vol. 147, FFNA, RAH).

³⁶ "Svenska läroböcker", "Danska läroböcker" och "Norska läroböcker", vol.147, FFNA, RAH.

³⁷ "Finskspråkiga läroböcker", F10A:1, SFNA, RA (finns även i vol. 147, FFNA, RAH), s.3. Detta poängteras också av Håkan Andersson (1979) *Kampen om det förflutna – studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843-1917*, Åbo: Åbo akademi, s. 241. Enligt Leo Pekkala finns också forskning i Finland som visar på skillnader i beskrivningar av den finska kulturhistorien mellan svenskspråkiga och finskspråkiga läroböcker. Leo Pekkala (1999) *Lesser nations – the Nordic Countries in English History Textbooks*, Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis

³⁸ "Finskspråkiga läroböcker", F10A:1, SFNA, RA (finns även i vol. 147, FFNA, RAH), s. 4-5.

³⁹ Se till exempel detaljgranskningarna av Nanna Lundh Eriksson, *Sveriges historia för folkskolan I-II* (1922-1923), O. Johansson, *Sveriges forntid och medeltid* (1925), "Svenska läroböcker", vol.147, FFNA, RAH, s. 6-7 och 26 (citaten på dessa sidor).

sätt och vis i en svensk berättelse om hur svenskar civiliserade de finska områdena, men med tanke på revisionsarbetets utgångspunkter var det svårt för den svenska nämnden att försvara sådana skrivningar.

Diskussionens koppling till olika dimensioner av historiekulturen var i de inblandade historikernas självbild mycket nära knuten till den kognitiva dimensionen. Det var vetenskapliga spörsmål som diskuterades enligt dem själva, men när olika syn på vad som var vetenskapligt tydliggjordes så var det snarare i den politiska dimensionen som diskussionen verkligen skedde. Skrivningarna om det finska folket som "vildar" hade uppenbarligen varit en del av den svenska betydelsebärande berättelsen om svenskarnas inflytande i öst, men det hade (eftersom skrivningarna inte försvarades av den svenska nämnden) blivit mindre betydelsebärande. Detta var förmodligen en fråga om både en politisk förändring som nämndernas arbete var en del av, internationellt fredsarbete i motsats till nationalistiskt framhävande av den egna nationen, men det var självklart också ett resultat av historisk forskning.

Det svenska ursprungsmotivet var inte alls omdiskuterat i de andra länderna. Här fanns ingen annan berättelse än den svenska. Vi kan säga att vad som försiggick i Mälardalen och i Väst- och Östergötland under den period då den svenska nationen ska ha samlats och den svenska staten bildats inte var intressant i de andra nordiska länderna. Åtminstone inte i sådan utsträckning att det blev någon diskussion kring det. Möjligen kan man skönja en irritation från den danska nämnden när Skåne indirekt kallas för svenskt i beskrivningar av stenåldern.⁴⁰

Den norska och den danska nämnden hade en del diskussioner kring personer och huruvida dessa personer var att betrakta som norrmän eller danskar. Dessa diskussioner berodde inte sällan på problem som härrörde ur olika och oklara definitioner av begreppen "nation" och "stat". Ibland definierades de som synonymer och ibland som helt olika begrepp. Eftersom det är svårt att veta vilken definition som läroboksförfattarna använde så blir det svårt att säga annat än att dessa definitioner, eller bristen på dem, skapade en del problem.⁴¹

Ursprunget för de nordiska nationerna var helt klart ett av de stora problemen för revisionen. Kanske berodde det mycket på att nämnderna var nationella, kanske berodde det mer på problemen med definitionerna. Det uppdrag som nämnderna under 1930-talet hade rimmade trots allt ganska illa med diskussioner om vem som hade vilken nationalitet.

Frigörelse

Motivet som behandlar frigörelse infaller alltid efter ursprungsmotivet i kronologin, nationen måste ju existera för att kunna frigöra sig. Frigörelsemotiven berättar om hur nationen befriades från andras inflytande och kan (men måste inte) vara förknippade med statens självbestämmande (om staten är en nationalstat). Frigörelsemotivet kan återkomma i kronologin, efter ockupation till exempel. I Sveriges fall är det möjligt att tala om frigörelsemotiv i den nationella myten när man talar om "svenskarnas kristnande", "Gustav Vasas väg till makten" eller "allmän och lika rösträtt för svenskarna". Alla tre bär de typiska frigörelsemotiven och

⁴⁰ *Nordens läroböcker i historia* (1937) s. 45. Detta påstående angående svenska läroböcker bygger på att man skrev om "vårt land" när man menade "det geografiska område som numera utgör den svenska staten" i beskrivningar av stenåldern.

⁴¹ Se till exempel "P.M. fra den norske forening Nordens historiske fagnevnd, Danske og svenske lære- og læsebøger i historie", vol. 147, FFNA, RAH, s. 5-6 och *Nordens läroböcker i historia* (1937) s. 119-120

vilken berättelse som får berätta om nationens befrielse beror helt enkelt på vilken historiesyn, perspektiv eller intresse berättaren har.

Hela revisionen 1919 startade med just en diskussion kring en nations frigörelse: unionsupplösningen. I den revision som norrmännen gjorde av sina egna böcker framgår naturligtvis inte detta, egentligen hade säkert Refsdal velat att norrmän fick undersöka svenska böcker, men kravet ställdes aldrig och hade förstås blivit ihåligt när den norska föreningen Norden var den som stoppade förslaget om ömsesidig revision. Det som trots allt togs upp angående unionsupplösningen under den första revisionen var att det borde framgå att även svenskarna ansåg sig ha rättsgrund för sin ståndpunkt och att begreppet "svenskerne" i betydelsen "de som inte ville låta Norge bli självständigt" ansågs vara orätt gentemot exempelvis den svenska arbetarrörelsen.⁴²

I den större revisionen 1933 blir det mycket intressant att läsa norrmännens förslag på hur unionen ska behandlas. Framför allt lyfte den norska nämnden där ett antal punkter som borde ingått när svenska läroböcker beskrev unionsupplösningen. Däremot tyckte de att motsättningarna mellan norrmän och svenskar under själva unionen inte var intressant: "Det er nu 'dødt' stoff, som lite interesserer våre elever, og det tjener intet fornuftig formål å holde minnet om dem levende."⁴³ Detta innebär på många sätt att den kognitiva dimensionen av historiekulturen trycktes långt i bakgrunden på grund av ett politiskt (eller möjligen i viss mån estetiskt) ställningstagande.

I förhållande till Danmark var den norska nämnden kritisk till att Norge inte upplevdes erkännas nationell kontinuitet som behövs för att ett nationellt narrativ ska nå förklaringsvärde och koherens.⁴⁴ Norrmännen ansåg att det norska i den dansk-norska historien helt försvann (detta gällde även i svenska och finska läroböcker) under den historiska period då Danmark och Norge var i union. Bland annat hette det i danska och svenska läroböcker att Danmark återfick Trondheims län i freden 1660.⁴⁵

Frigörelsemotivet i den finska nationella myten är en komplicerad historia. Det är framför allt två saker som gör den komplicerad, dels det både korta skeende och långa process som gav Finland självständighet och dels att Finland hade två olika nationella gemenskaper och därmed också två olika nationalismers. Den finska nämnden tryckte på det långa perspektivet. Det var en lång process av kamp för frihet som var berättelsen som den finska nämnden ville se i övriga länders läroböcker. Stora delar av diskussionen inriktade sig därför på att poängtera "det finskas" ålder och åtskillnad gentemot "det svenska". Även här byggde man på

⁴² Orubricerad rapport från norska kommittén, odaterad, vol. 193, NFNA, RAO, s. 3-4.

⁴³ "P.M. fra den norske forening Nordens historiske fagnevnd, Danske og svenske lære- og læsebøger i historie", vol. 147, FFNA, RAH, s. 14 och *Nordens läroböcker i historia* (1937) s. 127. Detta ligger också i linje med vad Peter Aronsson menar är anledningen till att 1905 senare "glömdes bort" i både svensk och norsk folklig historiekultur. Peter Aronsson (2004) *Historiebruk – att använda det förflutna*, Lund: Studentlitteratur, s. 190-191.

⁴⁴ Behovet av kontinuitet betonas bland annat av Anderson (1991) s. 193; Fewster (2006) s. 14-15; Patrik Hall (1998) *The Social Construction of Nationalism – Sweden as an Example*, Lund: Lund University Press, s. 100 och Fredrik Persson (2008) *Skåne, den farliga halvön – historia, identitet och ideologi 1865-2000*, Lund: Sekel bokförlag, s. 15-17

⁴⁵ "P.M. fra den norske forening Nordens historiske fagnevnd, Danske og svenske lære- og læsebøger i historie", vol. 147, FFNA, RAH, s. 9 och *Nordens läroböcker i historia* (1937) s. 122

kontinuitet i nationens historia. Framför allt ville den finska nämnden att personer som var från Finland i läroböckerna skulle anges som finländare.⁴⁶

Genom den finska frigörelseprocessen och den tillhörande berättelsen skapade också finsk historia ett incitament för förändring av den svenska historiekulturen. Den finska nämnden underströk nämligen att det vore en poäng om man i de svenska läroböckerna faktiskt gjorde större sak av Finlands frigörelse från Ryssland eftersom detta innebar att ”Sverige numera omgives av tre västerländska stater”.⁴⁷ Detta skulle kunna ses som ett försök att skapa en betydelsebärande berättelse där det förut inte fanns någon. Den finska nämnden ansåg ju att de svenska läroböckerna hade glidit undan från berättelsen om den finska statens födelse i och med inbördeskriget.⁴⁸

Det svenska frigörelsemotivet rörde förhållandet till Danmark under Kalmarunionen. Detta syns kanske inte så mycket i den svenska nämndens uttalanden utan mer i den danska nämndens uttalanden angående svenska läroböcker. Danskarna poängterade till exempel att det svenska unionspartiet i de svenska läroböckerna ”opfattades som ikke-svensk.”⁴⁹ Här tydliggjordes också nyare forskning på området och diskussionen rörde sig i en politisk dimension, men med en överlappande kognitiv.

Vad gäller Island så var källäget för Islands tidigaste historia så dåligt att den isländska nämnden inte kunde göra några stora utspel angående de andra ländernas läroböckers beskrivningar av till exempel den isländska fristaten. Även islänningarna var dock intresserade av att kontinuiteten mellan det som ansågs vara ursprunget och frigörelsen underhölls i läroböckernas beskrivningar av Island. Däremot tas inget upp angående andra potentiella isländska frigörelsemotiv som 1814, då Island ”blev kvar” med Danmark i och med den svensk-norska unionen, eller den samtida frigörelseprocessen som trots allt kommit en bit 1936 då inlagen skrevs.⁵⁰

Guldålder och nedgång

Den norska kommitté som tillsattes 1919 diskuterade flera saker på ett sätt som för tankarna till förhållandet mellan guldålder och nedgång i de nationella myterna i Norden. Eftersom perioder av nedgång för den ”nationella friheten” i princip alltid går hand i hand med en annan av de nordiska nationernas guldålder så finns det skäl att diskutera dessa tillsammans. Nedgångsmotivet behöver inte kronologiskt inordna sig efter guldåldersmotivet, det kan infalla när som helst. Jag använder ”offret” i både historisk och mytologisk betydelse som markör för nedgångsmotiv, vilket gör det enklare att lokalisera de motiv som faktiskt behandlar sämre perioder i de nationella myterna.

⁴⁶ ”Uttalande av granskningsnämnden i Finland om svenska, danska och norska läroböcker i historia”, vol.147, FFNA, RAH, s. 7 och *Norden läroböcker i historia* (1937) s. 73. Det finns en viss diskussion i källmaterialet kring begreppen ”finne” och ”finländare”, men för denna text lämnar jag denna åt sidan.

⁴⁷ ”Uttalande av granskningsnämnden i Finland om svenska, danska och norska läroböcker i historia”, vol.147, FFNA, RAH, s. 9.

⁴⁸ Den finska nämnden använder benämningen ”frihetskriget”. Se till exempel *Nordens läroböcker i historia* (1937) s. 68.

⁴⁹ ”Bemærkninger om særlige Punkter inden for Lærebogslitteraturen”, F10A:1, SFNA, RA (finns även i vol. 147, FFNA, RAH), s. 2.

⁵⁰ *Nordens läroböcker i historia* (1937) s. 109-110.

Den invändning som den norska kommittén hade mot de norska läroböckerna var att de lyfte offerrollen på ett mycket dramatiskt sätt (framför allt historiskt offer), som inte stämde överens med saklighet och objektivitet. De ansåg att krigsskildringar under perioden då Norge inte existerade som helt självständigt land, alltså under en nedgångsperiod för den norska nationen, var mycket inriktade på att utmåla norrmännen som offer, medan andra länders folk inte porträtterades så. Exempelen tas från reformationen, där det påtalas vad som hände i Norge, men inget sägs om att samma sak hände i andra länder; statsmaktens tryck under reformationen görs helt enkelt till ockupationspolitik i de norska läroböckerna.⁵¹

Vid den andra revisionen diskuterades i viss utsträckning samma saker, men diskussionen blev djupare och mer diversifierad. Exempelvis lyfte den finska nämnden både lidande (historiskt offer) och hjältemod (mytologiskt offer) i sina önskemål angående hur svenska läroböcker borde se ut. De ville att finska soldater skulle framträda som en del i den svenska statens framgångar (detta var också självklart en del i kontinuiteten mellan ursprung och frigörelse), samtidigt som de ville att det skulle framgå att det var det finska folket som också lidit mycket under stormaktstiden, kanske inte så mycket på grund av Sverige som på grund av att denna del av riket låg närmast Ryssland. Det finska folket tog den ryska smällen åt Sverige, menade man.⁵²

Diskussionen mellan Sverige och Finland förefaller ha haft mer tyngdpunkt i den politiska dimensionen av historiekulturen och ganska lite krut läggs på att poängtera vad forskning säger, åtminstone i detta läge.

En intressant diskussion fördes också mellan den svenska och norska nämnden angående hur Norge skulle beskrivas under perioden av nedgång i och med unionen med Danmark. Här lyfte den norska nämnden "det norska" i krigen mot Sverige, något som faktiskt understödde den svenska nationella mytens guldåldersmotiv. Den svenska nämnden tyckte nämligen att det var utmärkt att norrmännen ville att de svenska läroböckerna skulle ta hänsyn till att det under den svenska stormaktstiden var "norska bygder, som svenskarna härjade, norska provinser, som de vunno, norska härar, de bekämpade, norska sjömän de mötte på den danske kungens eskadrar."⁵³ Detta innebar ju att berättelsen öppnades för förståelse för hur instängd den svenska stormakten var och hur den "drevs ut på expansionspolitik".⁵⁴

Islänningarnas historiska offer går endast att utläsa ur danskarnas granskning av de isländska läroböckerna. Det som framgår där är att den danska nämnden tyckte att det var synd att de isländska läroböckerna bar på så mycket bitterhet mot danskarna. I synnerhet sedan de hade fått en bättre politisk ställning i förhållande till Danmark.⁵⁵ Detta kan tyckas vara ett svårbegripligt sätt att diskutera historia, och det visar väldigt tydligt på att det finns en övervikt på den politiska dimensionen av historiekulturen när de gemensamma ramarna ska diskuteras. Danskarna resonerar ju som om historien förändras i och med politisk förändring i samtiden, och visst gör den det, det är bara ovanligt att det lyfts fram så tydligt och av

⁵¹ Orubricerad rapport från norska kommittén, odaterad, vol. 193, NFNA, RAO, s. 1-2.

⁵² Se till exempel granskningarna av Ola Bergström, *Sveriges historia för folkskolan* (1931) och Jean Häggman, *Sveriges historia för folkskolan* (1932), "Svenska läroböcker", vol.147, FFNA, RAH, s. 5 och 13.

⁵³ "Till Norges facknämnd för granskning av historiska läroböcker", F10A:1, SFNA, RA, s. 5.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ *Nordens läroböcker i historia* (1937) s. 112.

personer som skriver historia och granskar historiska läroböcker, särskilt med den ambition som fanns här.

Förhållandet mellan Sverige och Danmark angående guldålder och nedgång är av förklarliga skäl full av mytologiska diskrepanser. Den danska guldåldern var för svenskarna i stor utsträckning en nedgångsperiod och när den tog slut avlöstes den av en svensk guldålder. Delvis har detta redan avhandlats i avsnittet om frigörelse: Kalmarunionen, men det finns också en mängd offermotiv förknippade härmed. Den danska nämnden vände sig till exempel emot att svenska läroboksförfattare ansåg sig veta vad folket kände under denna period.⁵⁶ Vilket av länderna det var som låg i försvarsposition var också en fråga som debatterades. Den danska nämnden ansåg angående detta att de svenska läroböckerna i allt för liten utsträckning påpekade svenskarnas förhållande till Hollstein-Gottorp och hur detta mottogs i Danmark. Detsamma gällde frågan om ”de naturliga gränserna” som flera svenska läroböcker ansåg att Sverige hade fått i och med freden i Roskilde.⁵⁷ I den diskussionen togs även forskning på området upp och återigen är det en politisk dimension och en kognitiv som överlappar varandra i diskussionen.

Slutsatser

Med det relativt begränsade material som finns bevarat från revisionen som genomfördes mellan 1919 och 1922 och de frågetecken som finns angående revisionernas genomslag och allmängiltighet är det mycket svårt, för att inte säga omöjligt, att säga något om förändring av historiekulturer i Norden mellan de två revisionerna. Det är snarare så att den första revisionen inte undersöker på samma sätt, inte med samma noggrannhet och inte i samma omfattning. Det är mer troligt att det är detta som gör att revisionerna kommer fram till olika slutsatser än att det skulle handla om förändringar i historiekulturen över tid.

Det vi i alla fall kan sluta oss till är att historiekulturen hade förändrats på ett mer metahistoriskt plan i och med att man i alla föreningarna 1932 kunde ställa upp på att genomföra en granskning av läroböckerna med hjälp av en ömsesidig revision. Eftersom det var omöjligt att göra i början av 1920-talet så kan vi sluta oss till att något hade hänt med inställningen till historia som nationell angelägenhet. Detta berodde förmodligen mer på den allmänna opinionen än på historikernas inställning, men icke desto mindre var historien, åtminstone för föreningarna Norden, en nordisk angelägenhet i början av 1930-talet. Förändringar i läroböckerna och förändringar i inställningen till andra nordiska länders läroböcker kan endast skönjas om den kontinuerliga revision av nya läroböcker som startade efter andra världskriget undersöks. Den undersökningen kommer att göras och tillsammans med de resultat som skissas här hoppas jag att det ska sätta mer ljus på frågor kring hur historiekulturer förändras i samspel med andra historiekulturer, samt bli ett bidrag till förståelse av nationalismens minskande betydelse i nordisk historia under 1900-talet.

Det kanske mest intressanta, när förändring av historiekultur tas med i beräkningen av resultaten ovan, anser jag är att det är en kombination av framför allt politiska och forskningsmässiga beräkningar som ligger bakom förändringarna. Vad jag hittills kunnat se så

⁵⁶ ”Kritiske Bemærkninger til svenske Lærebøger”, vol. 147, FFNA, RAH, s. 2.

⁵⁷ Ibid. s. 1-3.

handlar det inte om att forskningen gjort framsteg och förändrat synen på historien. Det är politiska förändringar, där föreningarna Norden i allmänhet och läroboksrevisionen i synnerhet är en del, som ligger bakom mycket av förändringarna. I vissa fall har man till och med aktivt och medvetet bortsett ifrån forskning. Det är också så att när det är forskningen som ligger bakom en förändring så beror det också på politiska förändringar. Dessa förändringar ligger bakom vad som anses vara god forskning, vem som får genomslag och vad som är lämpligt att förenkla för att få med i läroböcker. Därför måste revisionen sättas in i ett historiografiskt sammanhang.

Det material som presenterats här är kanske för litet eller åtminstone för avgränsat i tid för att säga något om de stora förändringar av de nordiska historiekulturerna som skett under 1900-talet och kanske också om en framväxt av en ny nordisk historiekultur (alternativt en djup förändring av den som redan fanns). Det finns dock goda chanser att med den här typen av källmaterial gå vidare och där större förändringar sker, se en förändring som vi känner igen och faktiskt förklara den.

Referenser

Otryckta källor

RIKSARKIVET, STOCKHOLM (RA)

Föreningen Nordens arkiv (SFNA)

A1 Protokoll

A5 Nämndernas protokoll

F10A Handlingar rörande historikernämnden

RIKSARKIVET, OSLO (RAO)

Föreningen Nordens arkiv (NFNA)

D Sakarkiv

Vol. 193-203

Undervisningsnämnda – historisk fagnemd 1921-1980

RIKSARKIVET, HELSINGFORS (RAH)

Föreningen Pohjola-Nordens arkiv (FFNA)

Hb Launtakunnat

Vol. 147 Historianoppikirjojen tarkastuslautakunta 1933-1937

Vol. 148-153 Historialautakunta

Tryckta källor och litteratur

Anderson, Benedict (1992) *Den föreställda gemenskapen – reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*, Göteborg: Daidalos (orig. engelska 1983)

Andersson, Håkan (1979) *Kampen om det förflutna – studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843-1917*, Åbo: Åbo akademi

Aronsson, Peter (2004) *Historiebruk – att använda det förflutna*, Lund: Studentlitteratur

Bulletin of the International Committee on Historical Sciences 1931:13; 1934:23

Carlgren, Wilhelm (1945) *Nordens historia i nordiska skolor*, Nordens serie nr. 14, Stockholm: Föreningen Norden

Fewster, Derek (2006) *Visions of Past Glory – Nationalism and the Construction of Early Finnish History*, Helsingfors: Studia Fennica Historica

- Foreningen Norden (1922) "Det nordiske samarbeide og historieundervisningen – Meddelelse fra foreningen Norden" i *Den høiere skole* 1922:8
- Hall, Patrik (1998) *The Social Construction of Nationalism – Sweden as an Example*, Lund: Lund University Press
- Liljefors, Max (2004) "Från jordbävning till byggnadsgrund – mytiska inslag i minnet av förintelsen" i *Minne och myt – konsten att skapa det förflutna*, Åsa Berggren, Stefan Arvidsson och Ann-Mari Hållans (red.), Lund: Nordic Academic Press
- Kolasa, Jan (1962) *International intellectual cooperation – the League experience and the beginnings of UNESCO*, Wrocław, Polen: Polskiej Akademii
- Nordens läroböcker i historia – ömsesidig granskning verkställd av Föreningarna Nordens facknämnder* (1937) Föreningarna Nordens historiska publikationer I, Helsingfors: Föreningarna Norden
- Pekkala, Leo (1999) *Lesser nations – the Nordic Countries in English History Textbooks*, Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis
- Persson, Fredrik (2008) *Skåne, den farliga halvön – historia, identitet och ideologi 1865-2000*, Lund: Sekel bokförlag
- Pingel, Falk (1999) *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, u.o: Georg Eckert Institute for International Textbook Revision & UNESCO
- Refsdal, I.A. (1919) "Hvad svenske studenter skal vite om 1814 og 1905" i *Den høiere skole* 1919:8
- Report on nationalism in history textbooks*, Wilhelm Carlgren (red.), Stockholm: Universal Christian Conference on Life and Work & World Alliance for Promoting International Friendship through the Churches,
- Rüsen, Jörn (2004) *Berättande och förnuft– historieteoretiska texter*, Göteborg: Daidalos (orig. tyska 1990-2002)
- Smith, Anthony D. (1986) *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford, UK: Blackwell

SKOLUNGDOMENS FJÄLLFÄRDER OCH KRONPRINSENS POKAL: LÄROVERKSKULTUR OCH IDROTT

Bert Mårald

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 av kapitlen relationen mellan idrotten och läroverken under 1900-talets första hälft. I närliggande kapitel analyseras kulturföreningarnas och musikens, främst jazzens, roll för läroverken. Här är det dock idrotten, eller, som ämnet kallades i läroverksstadgan av 1928, gymnastik med lek och idrott, som skall ställas i fokus. Syftet med min studie är att söka belysa den växelverkan som förekom mellan läroverken och den framväxande idrottsrörelsen. Det är bildningsgången hos dess representanter, aktiva såväl som ledare, som skall lyftas fram. Denna kartläggning ger framställningen ett markant aktörsperspektiv. Matriklar har flitigt utnyttjats. *Nordisk Familjeboks sportlexikon* liksom tredje delen av *Svenska Folkrörelser*, där märkesmän inom idrotten presenteras, har varit guldgruvor att ösa ur. Naturligtvis kan en långt driven personfixering med sin name-dropping vara påfrestande men till förtjänsterna med ett biografiskt arbetssätt hör konkretionen. Det skall villigt erkännas att genren även frestar till att bjuda på kuriosa. Naturligtvis är också mycket redan gjort på detta forskningsfält. Inte minst Jan Lindroths forskningsflit gör sig synlig överallt. Genom mitt läroverksperspektiv hoppas jag ändå kunna tillföra något nytt.

Inledningsvis finns skäl att presentera relevanta bakgrundsfakta. Läroverken, i den form de existerade mellan 1864 och 1968 med censorsövervakade studentförhör, var till långt in på mellankrigstiden glest utplacerade. Oftast

rörde det sig om länsläroverk, lokaliserade till residensstäder som Kristianstad, Karlskrona, Halmstad, Växjö, Karlstad, Örebro, Västerås, Uppsala, Gävle, Falun, Östersund, Umeå och Luleå. I Skaraborgs län innehade den gamla stiftsstad Skara den positionen. Då gymnasieorganisationen börjat ta form under 1600-talet, med Axel Oxenstierna och Johannes Rudbeckius som nyckelgestalter, var det till stiftsstäderna skolorna, med sin huvudsakliga uppgift att utbilda präster, lokaliserades. Under 1900-talets första decennier, som står i fokus i denna framställning, drogs dit ett tunt skikt av pojkar, som tidigare befolkade regionens samrealskolor eller kommunala mellanskolor. Nu inackorderades de i läroverksstaden och blandades med dem, kanske mer lyckligt lottade, som hade sina hem där. Några kvantitativa tal kan vara upplysande. I procent av antalet 17-åringar påbörjade 1921 2,5 % 1931 3,8 % och 1941 6,5 % gymnasiestudier. Annorlunda förhållanden gällde för flickorna före 1927, då de gavs generellt tillträde till de offentliga gymnasier. Tidigare hade dimissionsrätten förbehållits några få flickgymnasier av privat karaktär i våra tre största städer samt universitetsorterna Uppsala och Lund. Antalet gymnasieelever var 1930 drygt 7 000 för att 1940 ha stigit till drygt 13 000. Vid den tidpunkten hade flickornas andel stigit till en dryg tredjedel av gymnasisterna.¹ I denna studie är genusperspektivet inte så framträdande, ursäktligt på grund av att flickorna under de första decennierna inte bereddes tillträde till de allmänna gymnasier och inte heller var så synliga på idrottsplatserna. Att det sker en klar förbättring på både fronterna under senare hälften av 1920-talet bör rimligen tolkas så att det finns ett positivt samband. Ändå kan nog inte hjälpas att texten präglas av en viss grabbighet, med karaktär av *Rekordmagasinet*.

1. Richardson s.12

FRÅN ATÉN TILL STOCKHOLM

För den av läsläsning och tätt duggande salsskrivningar uppbundna läroverksungdomen fanns behov av frizoner. Skolans eget föreningsliv, som kunde gravitera både mot litteratur, livsåskådningsdebatt och naturvetenskap, fyllde en del av den funktionen samtidigt som det utgjorde ett komplement till själva studierna. Annorlunda förhöll det sig med sporten och musiken, särskilt då den tog sig jazzens form. De kan karakteriseras som motkulturer, utmanande läroverkens traditionella värderingar. Dessutom utgjorde de tidstjuvar, som inkräktade på studierna. Därför var det inte utan motstånd som de lät sig integreras.

Det säger sig självt, att läroverksungdomen inte kunde förbli opåverkad av den moderna sporten, som fått sitt publika genombrott åren runt sekelskiftet 1900. Stockholmsolympiaden 1912 tillförde ytterligare stimulans. Från just detta år blev Skolungdomens hösttävlingar i friidrott en etablerad institution. År 1916 kom Skolidrottsförbundet till stånd. Den anglosachsiskt influerade tävlingsidrotten hade nått nordisk botten och föreningsbildningen var i full gång. I England hade public schools haft en avgörande betydelse för den moderna sportens framväxt. Intresset för fysisk fostran hade även sin grund i socialdarwinistiska värderingar i en tid, som utmärktes av nationernas kamp, inte bara militärt. I vårt land kunde rörelsen, kopplad till nygöticistiska strömningar, knyta an till nordiska idrottsliga kämpadater liksom till de antika ideal, som aktualiserats genom de återuppväckta olympiska spelen, med symbolisk start i Aten 1896. För tävlingsidrotten fanns ändå hinder att övervinna. Den uppfattades som en inträngling och konkurrent till den linggymnastik, som länge varit ett dominerande inslag i de gymnastikbyggnader, som vi ännu kan se stå intakta på läroverkstomterna i exempelvis Jönköping, Linköping, Strängnäs, Sundsvall och Umeå.

IFK – RÖRELSEN

Viktor Balck, som ses som introduktören av den moderna idrotten i Sverige, var officer men också gymnastiklärare vid Stockholms läroverk, med placering på först Nya Elementar, senare Norra Latin. Det var en position med goda möjligheter att påverka läroverksungdomen. En av hans elever, Clarence von Rosen, student vid Norra Latin 1885, hörde till dem som entusiasmerades och kom att både introducera och framgångsrikt utöva flera sporter. Dit hörde hästsport, bilsport och tennis, uppfattade som aristokratiska, och de mer folkliga lagsporterna fotboll och bandy. Dessutom har han gjort sig känd för de prispokaler han satt upp.² Kring sekelskiftet 1900 blåste hurtfriska vindar genom landet. Sextioårig vände sig år 1898 den välkände gävlelektorn, kåsören och sällskapsbrodern Pelle Ödman, som i memoarform skildrat läroverken i Karlstad och Uppsala och romantiserat det studentikosa livet vid akademien, i en kärvare ton än brukligt till den uppväxande generationen med skriften *Vill Du bliva en man?: ett ord till ungdomen vid våra läroverk*. Sedan han framhållit vådorna med rökning, alkohol och kortspel poängterar han detfriska idrottslivets alla förtjänster, helst under Guds himmel, ”om sommaren ut till det glada bollspelet, den raska rodden, den uppfriskande badningen, den stärkande fotvandringen eller velocipedritten, och om vintern ut att skaffa sig röda kinder och friska livsandar i vinterkylan, ut till snöbollskastning, kälkåkning, skridskoåkning och skidlöpning, som vår vackra nordiska vinter inbjuder till”. Även om där spåras en ironisk underton är det inte precis någon dekadent fin de siècle-anda, som genomsyrar Ödmans budskap. Å andra sidan varnar han för sportfåneri, benägenheten att vilja slå ett s.k. rekord och tillfredsställa sin fåfänga. Tävlingar måste anordnas, för dem förutan dör idrotten, framhåller han, men dessa bör anordnas ”med så pass måtta i fråga om distans, terräng, tid m.m. att risken för överansträngning

² Neveus s.119 f Lindroth 07, s.119-139

eller olyckshändelser reduceras till ett minimum”.³ Klart står att Ödman inte kan räknas till Viktor Balcks anhängare.

Läroverksungdomen hade dock redan förekommit honom. 1895 kan ses som ett nyckelår. Då hade överste Viktor Balck, propagerat för idrottens sak på sitt gamla läroverk, Norra Latin. Samma år tog en elev vid Norra Realläroverket, Louis Zettersten, initiativet att bilda en första IFK-förening. I ungdomstidningen *Kamraten* uppmanades alla sportälskande pojkar och flickor att på sin ort följa exemplet.⁴ Därigenom spreds avknoppningar till andra läroverksorter, från Malmö i söder till Luleå i norr. Att en IFK-förening bildades vid Halmstads läroverks bekräftas av en av dess elever, den senare finansministern Ernst Wigforss, i dennes memoarer.⁵ Även IFK-föreningen i Uppsala har sitt upphov vid stadens läroverk, Katedralskolan. En av initiativtagarna var Sune Almkvist, som inte minst månade om bandysporten. Det sägs att han och hans kamrater tränade tidiga morgnar på Fyrisåns is före morgonbönerna, dit pojkarna, till omgivningens förfäran, anlände i våta illaluktande kläder.⁶ Under två decennier kom sedan IFK Uppsala att vara landets mest framgångsrika bandylag, med den snart läkarutbildade Almkvist mestadels på banan. Denna sport blev dominerande i staden vid Fyrisån, varför det inte får ses som en tillfällighet att dagens svenska bandyfinaler förläggs till anrika Studenternas idrottsplats. Almkvist var idrottslig mångsysslare och befann sig i rikseliten även i fotboll och tennis. En annan idrottande elev vid Uppsala HAL var Erik Bergvall, blivande chef för Stockholms Stadion. Därtill kommer Hilding Kjellman, svensk bandymästare med IFK Uppsala, tillika pionjär för den akademiska idrotten. Den vetenskapliga ambitionen ledde honom till en professur i romanska språk men

³ Ödman s.55-58

⁴ Svedelius s.129-130

⁵ Wigforss s.95

⁶ Svenska folkrörelser 3 s.291

karriären hade även tentakler in i statsförvaltning och offentligt liv. Kjellman betroddes med uppdrag som förlikningsman och utredare. Han blev landshövding i först Halmstad sedan Uppsala, där allt en gång börjat.

IFK Malmö grundades 1899 i Högre Allmänna Läroverkets gymnastiksal (Latinskolan) under ordförandeskap av den idrottsintresserade rektorn Per Hjalmar Söderbaum, en person som vi kommer att möta fler gånger i framställningen.⁷ En framgångsrik friidrottare under föreningens första år, tillika dess grundare, var malmöstudenten Eric Frick, senare officer och idrottsledare i Stockholm. Om Norrköpings läroverk minns Ture Nerman, att Victor Balck uppträdde där och talade till skioptikonbilder om idrottens betydelse för folkets fysiska och andliga kraft. Det var vid den tiden velocipedåkandet och bollsparkandet tog fart, påminner sig den blivande revolutionären.⁸ Det var då IFK Norrköping bildades. Norrköpingsstudenten Gustaf ”Topsy” Lindblom, som länge verkade som journalist på Idrottsbladet innan han tog över chefsskapet för danspalatset Nalen, hade blivit olympisk guldmedaljör i tresteg vid stockholmsolympiaden 1912. En annan norrköpingsstudent, Bo Ekelund, kom att bli idrottsledare på högsta nivå. Han hade grundat idrottsföreningen vid läroverket, tillika varit initiativtagare till Stockholms students IF, blivit flerfaldig svensk mästare i höjdhopp och som civilingenjör innehaft ledande befattningar i näringslivet innan hans idrottsledarkarriär tog fart. Student i Norrköping var även Gustav Liljegren, som genomgick GCI-utbildning och för en tid förestod Idrottsparken i Norrköping. Han verkade därefter som gymnastikdirektör vid Eskilstuna läroverk, varefter han kom att verka som ledande gymnastikadministratör på nationell nivå. Bland östgotaläroverkets studenter återfinns också Sven Jerring, som blev vår förste och länge vår ende idrottsreporter i radio.

⁷ Billing s.13

⁸ Nerman s.148

Till de nybildade föreningarna hörde även IFK Karlstad, vid vars tillblivelse gymnasisten Sven Låftman spelade en ledande roll. Han deltog i Skolungdomens tävlingar och lyckades genom sina egna insatser säkra tätplatsen åt Karlstads läroverk. Samtidigt omhuldade han bandysporten, som genom honom fick spridning i Värmland. Som senior fortsatte Låftman sin karriär som framgångsrik friidrottare, med ett svenskt mästerskap på 200 meter bland meriterna. Längre fram gjorde han sig känd som mångårig ledare inom skridskosporten, som han var med om att introducera.⁹ För IFK Gefle tävlade Helge Söderbom, blivande general. År 1900, det år då han tog studenten, blev han tredubbel svensk mästare i längdhopp, tresteg och häcklöpning. Ledande fotbollsledare som Carl Cewe Linde och Anton Johansson hade även kommit in i idrottsvärlden via de IFK-föreningar som bildats i Uddevalla resp. Stockholm. IFK Stockholm hyste i sina led framgångsrika friidrottare som Arvid Karlsson, student vid Nya Elementar, god sprinter och längdhoppare, och Karl Kullerstrand, en annan stockholmsstudent som under tiden för första världskrigets blev vår främste höjdhoppare. Då Skolidrottsförbundet grundades blev Kullerstrand dess sekreterare. Andra IFK-föreningar uppstod vid länsläroverk som Kristianstad och Karlskrona i söder upp till Östersund, Umeå och Luleå i norr. Snart kom de dock genom den breddade rekryteringen inte medlemsmässigt att märkbart avvika från andra klubbar. Med Riksidrottsförbundets tillkomst 1903 skedde också en nationell samordning av verksamheten.

Ett särfall utgör IFK Göteborg, en förening som (vad fotbollen beträffar) jag knappt vågar beröra, då nostalgin blir för stark och känslorna svåra att behärska. Nyktert kan ändå sägas att klubben då den, efter ett tidigare försök, slutligt konstituerades 1904 genom en fusion mellan två föreningar, fick en

⁹ Lindroth 1984

klar arbetarklasskaraktär. I motsats till övriga IFK-föreningar hade den i Göteborg alltså inte sitt ursprung i läroverken. I dessa kretsar hade Örgryte IS en klart bättre förankring, då klubben rekryterat många av sina medlemmar från Lyckans Soldater, som till stor del bestod av elever från Schillerska gymnasiet, Göteborgs realläroverk. Till dem hörde Erik Lemming, vår mest framgångsrike olympier i början av 1900-talet och sprintern Knut "Knatten" Lindberg.¹⁰

LEDARE UR STUDENTSKIKTET

Den snabbt växande idrottsrörelsen hade behov att rekrytera kompetenta ledare. Med ökat internationellt tävlingsutbyte krävdes även språkkunskaper. Fördenskull blev det naturligt att ledarskiktet, i högre grad än i de andra folkrörelserna, kom att rekryteras bland de studenter, som utexaminerades från läroverken, vid denna tid alltså några få procent av en årskull. En del av dem hade även skaffat sig akademiska meriter eller, kanske vanligare, genomgått officersutbildning. Den flexibla arbetstiden och större möjligheter till fritid är en förklaring till att idrottsliga aktiviteter initialt hade lättare att tränga in bland de studerande och bland manschetttyrkena än i arbetarleden. Därtill kommer att vissa arbetarledare, såsom Axel Danielsson och Värner Rydén, var kritiska till idrotten, som de ansåg reducera det politiska engagemanget.

Exemplen på hur studenter från läroverken intog positioner inom idrotten, både som aktiva och ledare, är många. Några östersundsstudenter från 1900-talets början må först illustrera fenomenet. Här återfinns Edvin Magnusson, som utöver sina poster inom publicistik och kommunalpolitik, länge satt i Riksidrottsförbundets styrelse och Walter Holmstedt, tekniker, skol- och

¹⁰ Persson/Pettersson s.303

radioman, som uppnådde ledarposter inom brottnings- och cykelsporterna. En annan student från jämtlandsläroverket var Bertil Nordenfeldt, den vid sidan om jägmästaren Folke Thörn, örebrostudent, främste introduktören av orienteringsporten i Sverige, inom vilken han själv var framgångsrik och aktiv upp i hög ålder. En ledande organisatör för skidsporten blev sedermera generalen Ivar Holmquist, som 1894, under sin gymnasietid, tog initiativet att bilda Nya Elementars idrottsförening. Luleåstudent var skidledaren Sigge Bergman, pionjär även för den alpina grenen av sporten. Vid hans sida framträdde därefter Calle Briandt, en av de första studenterna som utexamine-rades vid Kristinehamns läroverk. Ebbe Lieberath, student vid Göteborgs Latinläroverk, blev efter officersutbildning gymnastiklärare vid sin egen skola och därefter pionjär för den svenska scout rörelsen. Student vid samma läroverk blev 1916 Eric Borgström, duktig kastare men framförallt ett ledande namn inom bandyn, som spelare men framför allt som ledare för Karlstads-Göta och landslaget. En intressant karriär gör Paul Sarwe, uppvuxen i Degerfors men genom faderns missionärsarbete internationellt erfaren, bland annat ryskspråkig. Studenten tog han vid Lunds Privata elementarläroverk, gemenligen kallat Spyken, varpå han bedrev akademiska studier i Uppsala fram till en fil.kand. Efter journalistverksamhet återvände han till födelse-orten, där han blev legendarisk fotbollsledare för Degerfors IF under lagets mest framgångsrika period. Ernst Killander var en skaradjäkne som spårade in på officersbanan och uppnådde majors grad. Viktigare att nämna här är att han 1912 stiftade kommittén för skolungdomens hösttävlingar och var vice ordf. i Skolidrottsförbundet i över två decennier. Einar Råberg, student i Visby, blev arméofficer och legendarisk ledare inom brottningsporten såväl nationellt som internationellt. Bo Lindman, student vid Nya Elementar 1917, var framgångsrik olympier, tiokampare, med en guld- och två silvermedaljer, innan han inledde sin ledarkarriär. Prästsonen Gösta "Gösse" Holmér, student i Linköping, var framgångsrik mångkampare men även bandyspelare innan

han blev idrottsjournalist, ledare och landslagstränare inom friidrotten. Den kanske internationellt mest kände av de svenske idrottsledarna, en av grundarna av Riksidrottsförbundet och mångårig olympisk överledare, var ASEA-chefen Sigrid Edström. Han var sjökaptensson från Göteborg, där han studerade vid Majornas elementarläroverk innan han övergick till ingenjörsutbildning vid Chalmers, varpå följde USA-praktik. I sin ungdom hade Edström varit en framstående kortdistansare.

Inom sportjournalistkatern är mönstret likartat, med studentexamen och påbörjade men inte alltid avslutade akademiska studier. Alexander Lindman, som haft Viktor Balck som gymnastiklärare och tillhörde den första studentkull, som utexaminerades från Norra Latin, det av Helgo Zettervall ritade skoltemplet vid Norra Bantorget, blev vår förste egentlige sportjournalist. Han efterträdde Balck som redaktör för *Tidning för idrott* och kom senare att ansvara för *Blå Boken*, utgiven av Centraförbundet för idrottens främjande. I kretsen hittar vi även Bruno Söderström, framstående stavhoppare, silvermedaljör vid extraolympiaden i Aten 1906, bronsmedaljör i London två år senare, tillika grundare av Idrottsbladet 1910.

Torsten Tegnér, som tillhörde de första studenter som utexaminerades vid Djursholms samskola, fångades tidigt av sporten. Han var mångsysslare men särskilt framgångsrik som bandyspelare, blev tidigt sportskribent och övertog Idrottsbladet, som länge var i hans ägo.¹¹ Hans åsikter var inte okontroversiella och som idrottspropagandist slog han gärna an en moralistisk ton. Sven Lindhagen, från en annan känd kultur- och ämbetsmannasläkt och student vid Whitlockska samskolan, lockades av Tegnér över till Idrottsbladet, och blev därtill legendarisk radioman och speaker. Bengt Ahlbom, student vid Norra Latin och framgångsrik utövare av bollsporterna, gled efter oavslutade

¹¹ Tegnér s.187 f.

juridikstudier in på idrottsjournalistiken och blev småningom Stockholms-Tidningens sportchef. Harry Lundahl, helsingborgsstudent och fotbollscener i Helsingborgs IF och landslaget, under en period även i IFK Eskilstuna, blev sportchef på först Arbetet, därpå Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning. David Jonasson, västeråsstudent och framgångsrik fotbollsspelare i stadens IFK-förening spårade efter avlagd akademisk examen också in på sportjournalistiken och blev med signaturen Mr. Jones chef för denna avdelning i Dagens Nyheter. En annan sportjournalist och inte minst tecknare, Jan Olof Garland, Rit-Ola, hade avlagt sin examen vid Norra Latin och utmärkt sig i både fotboll och, framför allt, bandy. Olof Groth, Oleg, södertäljestudent och framstående häcklöpare, uppnådde samma position inom Svenska Dagbladet. Eric "Bassen" Sköld, stockholmsstudent och bandyspelare på landslagsnivå kom också att bli en ledande sportjournalist i huvudstaden. Sportchef för socialdemokratiska Morgon-Tidningen var för en tid Uno Asplund, göteborgsstudent och friidrottare inom Örgryte IS. Senare återkom han till hemstaden och Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning. Ledande sportjournalist i Göteborg i ett tidigare skede var Gillis Ahlberg, student vid Göteborgs latinläroverk. Sten Svensson, malmöstudent och ordförande för läroverkets idrottsförening, sedan verksam inom IFK Malmö, kom att arbeta som sportjournalist, under signaturen Esson, i Sydsvenska Dagbladet, Göteborgs Morgonpost och Norrköpings Tidningar. Det går att tillföra ytterligare namn, såsom Wolf Lyberg, student vid Norra Latin, verksam som handbollsledare och Sten Ahlner, student vid Södra Latin, där han varit ordförande i skolans idrottsförening, senare journalist, främst i Aftonbladet med inriktning på bollsporterna, tillika känd fotbollsdomare. Vid samma tidning verkade Arne "O'Kay" Lidström, student i Stockholm 1924, också med speciellt intresse för bollsporterna. Karl Liliequist, stockholmsstudent 1927, anställdes redan året därpå på Dagens Nyheter, med signaturen Allison, och var från samma tid ansvarig för läroverkens riksturneringar om Kron-

prinsens pokal i fotboll, bandy, ishockey och bordtennis. Verksam som journalist, bl.a. på Idrottsbladet var Bertil von Wachenfeldt, student i Uppsala, 400-meterslöpare och mest känd för sin heroiska insats på slutsträckan i den avgörande stafetten vid friidrottslandkampen mot Tyskland 1934.

SKOLUNGDOMENS FJÄLLFÄRDER

Skidåkning, kombinerad med fjällvistelse, är förbunden med vår tidiga av nationalromantik präglade turism. Att de ideal som förmedlades genom Svenska Turistföreningen, grundad 1885, fick spridning i läroverksmiljö är naturligt. En pionjär för skidåkning kopplad till fjällturism var sundsvallsrektorn Per Hjalmar Söderbaum, som biträdades av biologiadjunkten Erik Collinder. Sedan Söderbaum tillträtt nya rektorat i Skåne fortsattes verksamheten i Sundsvall av Collinder, som också tillsammans med Victor Balck utarbetade vår första egentliga handbok i skidåkning.¹² Språkmannen, stockholmaren och beskowiten Carl Svedelius, som skulle utveckla ett brett idrottsintresse, företog under sin lektorsperiod i Luleå kring sekelskiftet 1900 fjällfärder. Som rektor vid Norra realläroverket från 1906 fortsatte han denna verksamhet i större skala. Med början 1910 tog Svedelius initiativet till årliga vårvinresor till jämtlandsfjällen, institutionaliserade på nationell nivå från 1925.¹³ Året dessförinnan hade en skidstuga anskaffats i Storlien för skolungdomens räkning. Engagerad härvid hade även varit Svedelius' rektorskollega vid Norra latinläroverket, John Kjederqvist, skåning, student vid Lunds katedralskola, även han språkman. Av *På skidor*, Skidfrämjandets årsskrift framgår hans engagemang. Där ingår en lyrisk betraktelse om skidåkningens välsignelser för kropp och själ.¹⁴

¹² Lindroth 1997 Sundsvalls historia III s. 126-127

¹³ Meinander 1991. Sörlin 1995 s. 97-98

¹⁴ På skidor 1925-1927

Verksamheten institutionaliserades 1925 som *Organisationskommittén för skolungdomens allmänna fjällfärder*. Pionjärresan, med Svedelius och Kjederqvist som överledare och med deltagande av över sexhundra studerande från olika skolformer, gick till jämtlandsfjällen. Medföljande var också SJ-chefen Axel Granholm och undervisningsrådet Wilhelm Björck.¹⁵ Sina upplevelser i Jämtlandsfjällen har entusiastiskt beskrivits av Sven B. F. Jansson, gymnasist vid Norra Latin, sedan välkänd nordist och runforskare, i en långt senare publicerad memoarbok.¹⁶ Fjällfärder anordnades också av läroverket i Umeå, där rektorn Helge Granfelt drog iväg med sin lärar- och elevkår till andra resmål, såsom Abisko och Hemavan.¹⁷ Karolinska läroverket i Örebro gjorde under gymnastiklärarparets Sam och Greta Adrians ledning fjällresor till Härjedalen.¹⁸ Gerhard Lindberg, student i Luleå under Svedelius tid där, utvecklade som rektor i Sollefteå, hoppbacken vid Hallstaberget och lyckades dra SM-tävlingar till orten.¹⁹ Dessa exempel skulle säkert kunna kompletteras med åtskilliga fler.

HURTFRISKA REKTORER

Som pionjär och portalgestalt framstår redan nämnde Carl Svedelius, Norra Reals rektor, Skolidrottsförbundets mångåriga ordförande, som tog initiativ till skolungdomens vinteridrottstävlingar. Läroverkens kamp om Kungälvskannan och Skolungdomens hösttävlingar hade förlagts till Stockholms stadion. I huvudstadens idrottsverksamhet biträdde Svedelius väl av sina kollegor, den redan nämnde John Kjederqvist vid Norra Latin, och klassikern Nils Lundqvist, rektor för Södra Latin. Till dem kan läggas den likaså omnämnde Per Hjalmar Söderbaum, prästson från Roslagen och född redan

¹⁵ Boberg 1969

¹⁶ Jansson s.7-18

¹⁷ Granfelt 1941

¹⁸ Wennberg s.77-78

¹⁹ Hasselberg s.51 ff.

1840. Han fick, innan studentexamen från 1864 förlades till läroverken, avlägga sin examen vid Kuggis i Uppsala, där han sedan bedrev akademiska studier fram till sin disputation i latin. Som vi sett var han pionjär för skidtävlingar för skolungdom under sin rektorstid i Sundsvall. Överflyttad till rektoraten vid först Helsingborgs sedan Malmö läroverk blev han förgrundsgestalt vid uppbyggnaden av den skånska idrottsorganisationen. God assistans fick han från malmöläroverkets gymnastikdirektör Fredrik Berling. Söderbaum blev Skånes Idrottsförbunds förste ordförande och var en av initiativtagarna till Malmö idrottsplats, kanske den tidens modernaste arena i Norden, invigd av honom 1896. Han var spänstig upp i hög ålder, lärde sig cykla som 60-åring och gled fram på skridskor vid 80.²⁰ I en senare epok gjordes stora insatser för den svenska idrotten av göteborgsrektorn Einar Lilie som under nära tre decennier, 1926-1955, ledde Göteborgs kommunala mellanskola/Burgårdens samrealskola, ännu i avsaknad av gymnasium. Han var uppvuxen på Kållands halvö, skaradjäkne och hade disputerat vid Göteborgs högskola på en avhandling i nordiska språk. Utöver sin rektorsposition verkade han som modersmålslärare och utgivare av talrika litteraturantologier. Redan som elev hade han anslutit sig till Skara läroverks IF. Under 1930-talet var han under ett flertal år ordförande för Örgryte IS. Lilies skola var framgångsrik på flera idrottsliga områden.²¹ Under 1940-talets första hälft var Majornas IK handbollslag rekryterat av skolans tidigare elever, under samma decenniums senare hälft gällde detsamma om Redbergslids IK, båda klubbarna inte bara Göteborgs utan landets mest framgångsrika handbollslag under den aktuella perioden. Elever vid skolan var också kända fotbollsspelare som Dan Ekner och Agne Simonsson. Ekner var även framgångsrik friidrottare och deltog i den korta häcken i Skoungdomens hösttävlingar, där han endast blev besegrad av Lasse Ylander från Brommaläroverket.

²⁰ Billing s.13

²¹ Göteborgs kommunala mellanskola 1965, Lindroth 87 s, 233-234 samt SBL Einar Lilie

Ett speciellt intresse visade Lilie kvinnoidrotten. 1926 tog han initiativet till en damolympiad på den nya idrottsplatsen Slottsskogsvallen. Året därpå var han med att grunda Göteborgs Kvinnliga Idrottsklubb. En samarbetspartner hade han i Gösta Malmgren, en malmöstudent med teknologutbildning, som var rektor för Falkenbergs samrealskola. Malmgren satsade liksom sin kollega och vän Lilie mycket på flickornas idrottsutövning. Som vägledning gav Lilie och Malmgren tillsammans ut *Skolidrottsboken: handledare för lärare och elever*.²² Läroverksadjunkten i Karlskoga Sven Söderlund, linköpingstudent och ordförande i dess IFK-förening, under uppsalastudierna aktiv i IFK-föreningen där, kom att bli en av Värmlands främsta idrottsledare under mellankrigstiden.²³ Gustaf Iverus, luleåstudent som doktorerat i historia och efter en rektorsperiod i Skara satts att från 30-talets mitt leda det nya Brommaläroverket, det första utanför malmarna, fungerade även som ordförande i Stockholms skolidrottsförbund samt vice ordf. i Skolidrottsförbundet. I en skrift om utbildning och karaktärsfostran framhöll han idrottens betydelse.²⁴ Han fick också uppleva att hans rektorstid sammanföll med stora framgångar för Brommaläroverket på friidrottssidan.²⁵ På folkskollärarsidan fanns bland idrottsfrämjarna Nils Helger, överlärare på Lidingö. Han hade varit socialdemokratisk riksdagsman och blev pionjär för enhetsskoletanken, i viss mån förverkligad på Lidingö redan under parallellskolesystemets tid.

Djursholms samskola, med sitt läge nära natur och vatten, hade hälsofostran på sitt program. Där fanns en punkt om att skolan skulle lägga lika stor vikt vid den fysiska utvecklingen som den intellektuella. Vintertid tog sig praktiskt taget alla elever till skolan på skidor eller med sparkstötting. Viktor Rydberg

²² Lindroth 87.2.233-234

²³ Svenska folkrörelser 3, s.680

²⁴ Iverus 1945

²⁵ Bromma läroverk s. 17

var en av de tidigaste bosättarna, varpå följde familjer som Palme, Beskow och Tegnér. Wilhem Björck, ledande politiker och ämbetsman som var pådrivande för satsningen på hälsa och friluftsliv inom skolväsendet, flyttade även till Djursholm. I en fullmäktigemotion 1917 uttalade en ledamot att gymnastikläraryrket vid Djursholms samskola var en av de allra viktigaste på en ort av denna karaktär. Uttalandet sägs ha varit en orsak till att den unge gymnastikdirektören Julius Håkansson sökte och fick tjänsten, vid vilken han höll fast tjänstetiden ut.²⁶ Omgående bildade han en idrottsförening för samskolan och då han stod inför sin pension gav han ut en bok om dess trettiofemåriga verksamhet, hans eget livsverk.²⁷

På internatskolorna var idrotten allmänt omhuldad. Värmländska Lundsberg, tillkommen 1896 och äldst av dem, placerades av sin grundare William Olsson medvetet efter engelsk inspiration ute på landet, bland skogar och sjöar. Rektorerna Fritz Danielsson, Einar Gauffin och Martin Lindström, som kom att avancera till biskop i Lund, såg till att kombinera kristendom och friluftsliv. En central roll intogs av gymnastikdirektören Eugen Bolmstedt, skåning och student vid Lunds Katedralskola. Kronprins Gustav Adolf, Riksidrottsförbundets ordförande, placerade på inrådan av sin engelskfödda gemål alla sina söner där, Gustaf Adolf, Bertil, Sigvard, och Carl Johan. Gustaf Adolf hade sportliga framgångar och Bertil gick under benämningen idrottsprinsen.²⁸

De på 1920-talet tillkomna båda internatskolorna i Sigtuna utvecklade ett liknande mönster under sina respektive rektorer Harry Cullberg och Arvid Bruno. Leif Dahlgren, malmöstudent, allroundidrottsman och ledande tiokampare, rekryterades till Sigtunaskolan och blev dess gymnastik- och

²⁶ Minneskrift om Djursholms samskola s.173

²⁷ Håkansson 1952

²⁸ Lundsberg skola s.49 , af Petersens s.34-47

idrottslärare under 17 år. Det innebar stora idrottsframgångar för skolan, som erövrade Kungens kanna 1948 och 1950²⁹ Dahlgrens sigtunakollega Torwald Törnqvist har i två romaner skildrat miljön, med idrotten som centralt inslag.³⁰ Möjligen fanns här en inspiration från Singletonböckerna, skildrande livet på engelska internatskolor, skrivna av Louis F. G. De Geer.

Den något äldre sörmländska internatskolan Solbacka hade samma karaktär. I Jan Guillous *Ondskan*, sannfärdig eller inte, lyfts inte bara pennalismen fram. Även idrottens centrala roll görs synlig. De lärare som ansvarar för denna åtnjuter prestige och är nyckelpersoner, inte bara på skoltid utan även fritiden. Tävlingarna mellan Lundsberg, de båda sigtunaläroverken och Solbacka engagerade eleverna lika väl som lärarna. Till Solbacka lokaliserades under åren 1929-1936 även de sommar- och vinterkurser som skulle vidareutbilda lärarkåren inför de krav som införandet av idrottsdagarna medfört. Det var på Skolidrottsförbundets initiativ som kurserna tillkommit men deltagarantalet blev aldrig stort eftersom inga allmänna medel utgick för verksamheten. Vid Solbacka verkade under en period Samuel Norrby, idrottsprästen, som lärare i kristendom och filosofi. Han var student vid Södra Latin och flerfaldig svensk mästare i kulstötning i början av 1930-talet, representerande SOIK Hellas. Han sökte visa att kristen tro och idrottsintresse väl gick att förena och skrev bl.a. boken *Vasalopp och kyrkmarscher*. Skaradjäknen och rektorssonen Ernst Klefbeck företrädde likartade ideal. Efter en sejour som brukspredikant i Jonsered, den speciella plantskolan för Göteborgs fotbollsklubbar, kom han att verka som prästman på Södermalm, i Katarina och Sofia församlingar, förutom att var socialdemokratisk riksdagsman. Ur skolklasser och konfirmandgrupper uppstod en idrottssammanslutning som först gick under namnet

²⁹ Sigtunaskolan s.121 ff.

³⁰ Törnqvist 1934 och 1946

Pastorns pojkar, men 1912 döptes om till Sim- och idrottsklubben Hellas, framgångsrik på de flesta av idrottens arenor.³¹

REVOLTEN MOT IDROTTS DAGARNA

1927 års skolreform, konkretiserad i följande års läroverksstadga, innebar ett genombrott för idrott och friluftsliv inom det högre skolväsendet.. Idrottsrörelsens allmänna frammarsch och ökat intresse för fysiska fostran utgör en förklaring. Otvetydigt är att även rashygiensiska hänsyn spelat in. Som främsta aktör får Wilhelm Björck, disputerad zoolog från Lunds Universitet som blev undervisningsråd vid Skolöverstyrelsen, betraktas. Som socialdemokratisk riksdagsman hade han väckt motioner om skolans fysiska fostran och hade därtill stått som första namn på den tvärpolitiska motion i rasbiologisk anda, som väckts vid 1920 års riksdag och som resulterade i inrättandet av det Rasbiologiska institutet. Därtill hade han varit skolkommissionens sekreterare 1918-22 och i hög grad medverkat vid utformandet av den skolpolitiska propositionen till 1927 års riksdag. Det skolämne, som hädanefter, efter samma mönster som i folkskolan, etiketterades gymnastik med lek och idrott, blev generöst behandlat. Beräknat på hela skolgången var det i realskolan bara modersmålet, tyska och matematik, som hade fler veckotimmar. På det fyraåriga gymnasiet hade endast latin och franska fler veckotimmar, på reallinjen endast matematik. Läroverksstadgans karaktär framgår även av att biologiämnet utvidgades med hälsolära, där ett av undervisningsmomenten skulle varna för den skada kroppen ådrog sig genom alltför flitigt kaffedrickande. Kvantitativt kan idrottsämnets storhetstid dateras till år 1928 och de närmast följande. Till detta kom femton, maximalt tjugo, idrottsdagar, snart omdöpta till friluftsdagar, vilket gjorde ämnet till

³¹ Falk/Löfberg/Tirén s.3-10

läroverkets kvantitativt mest omfattande, då friluftsdagarna rekvirerade tid från samtliga övriga ämnen.³²

Reformen väckte en hel del opposition, då uppgiften uppfattades som ny och främmande av många lärare, som i vissa fall även kunde ha fysiska handikapp. Protestskriften *De femton idrottsdagarna* utkom 1929, skriven av Nils Jakob Anjou, adjunkt vid Kungsholmens läroverk och dessutom ordförande för Läroverkslärarnas riksförbund. Anjou hade vägrat ställa upp vid en av läroverkets idrottsdagar och då anmälts till Skolöverstyrelsen av sin rektor. Anjou gjorde motanmälan och skrev sin mycket omdiskuterade pamflett. Efter att ha betonat att han ingalunda ställde sig fientlig till idrotten eller ungdomens behov av fysisk fostran lyfte han fram de många nackdelar, som de rikligt tilltagna idrottsdagarna skulle föra med sig. Förutom att undervisningstiden skulle reduceras så kraftigt att oavvisliga och vida viktigare sidor av skolans uppgifter skulle eftersättas betonade han de medicinska riskerna för benbrott, förkylning, lunginflammation och överansträngning. Därtill kritiserades tvångssystemet med utkommenderade lärare, som förvisso inte alla var lämpade för uppgiften, liksom den oavvisliga närvaroplikten för eleverna. Det vore bättre med ett system, som byggde på frivillighet. Eleverna liksom föräldrarna åsamkades även onödiga kostnader. Erfarenheten hade även visat att de mest sportintresserade eleverna var de sämsta i fråga om skolprestation, tillade Anjou.³³

Lika skoningslös var den kritik som Nils Holm, adjunkt i modersmålet och kristendom vid Vasa real i Stockholm, riktade i artikeln ”Läroverken och idrottsdagarna”, publicerad i *Pedagogisk Tidskrift* 1928. Han ställde frågan om det var lämpligt att tvinga gamla och kanske sjuka lärare till strapatser i

³² Sandahl s.71

³³ Anjou 1929

skog och mark, som menligt kunde inverka på deras hälsa. För hårdhanta ingrepp i den personliga friheten generade man sig tydligen inte i denna demokratiska tid. Det som setts som ett dåligt skämt hade plötsligt förvandlats till blodigt allvar och den ansvarige pekades också ut, nämligen Johan Almkvist, folkskoleinspektör och ecklesiastikminister i C. G. Ekmans avgångna ministär.³⁴

Uppenbarligen rörde lärarnas skyldighet att medverka som ledare vid idrottsdagarna upp starka känslor. Många av dem ansåg sig inte ha utbildning för uppgiften och inte heller den rätta hågen. En humoristisk skildring ges i latin- och linköpingslektorn Sven Lilliedahl bok *Katedern. En roman om skolpreusseriet*. Det var med förväntan och åtskillig fruktan som den första idrottsdagen i början av hösten emotsågs, heter det där. Utan att den nämndes fanns den i bakgrunden, på lektionstid och i kollegierummets samspråk. Att visa sin kompetens som sportsman sågs som en god befordringsgrund, samtidigt som ingen kollega ville visa sig alltför käck och beslås med något som tydde på sportutövning. Det skulle för all framtid kunna döma honom till fotbollsdomare eller terränglöpare. Skridskor och rackets blev fula ord. Därpå följde en festlig beskrivning av hur idrottsdagen förlöpte i den lilla garnisonsstaden, som uppenbarligen är Eksjö, där Lilliedal tillbringat ett år av måttlig trivsel. I denna unga läroverksstad, som många lärare passerade i väntan på transport till en stifts-, residensstad eller ort i universitetens närhet, upplevdes idrottsdagen, som lockat till sig nyfikna åskådare, som en mobilisering, med ordergivning och rapportskrivning. I Lilliedals roman framställs idrottsdagen, vid sidan om flickornas entré i de offentliga läroverken och förbudet mot kroppsbestraffningar, som en väsentlig del av Den Stora Reformen, dvs. 1927 års skolpolitiska beslut.³⁵

³⁴ Holm. Ped.Tidskrift 1928, s.225-229

³⁵ Lilliedahl 1929 s.68 ff.

Om idrotten som kulturfenomen, vidhäftat med en del vulgära yttringar, utspann sig samtidigt även en mer allmän debatt. Stor uppmärksamhet rön­te Ivar Lo-Johanssons pamflett *Jag tvivlar på idrotten*, utkommen 1931. Författaren utslungade ett anatema inte så mycket mot idrotten i sig som mot dess svans, chauvinismen, idolkulten, rekordhetsen, publikens vrål på läktarna och pressens svällande sportsidor, till förfång för den kulturella bevakningen.³⁶ Tendensen att spela ut intellektuella sysselsättningar mot sportsliga är tydlig. Härav följde att arbetarklassen vändes bort från den politiska och fackliga kampen. Även från mer kulturkonserverativt håll, såsom av författarna Sven Stolpe och Sten Selander, attackerades idrottens avigsidor. Möjligen var den heta debatten en orsak till att idrottsdagarna i läroverksstadgan av 1933 minskades till 10, högst 12 dagar. Sannolikt har även den nye socialdemokratiska ecklesiastikministern, Arthur Engberg, som nog mer gouterade andlig och språklig akrobatik än den rent fysiska, ha medverkat till reduceringen.

GYMNASTIKDIREKTÖRER ERSÄTTER KAPARNA

Skolreformen 1927 medförde även förändringar av utbildningen vid Gymnastiska centralinstitutet. Efter en statlig utredning lades en proposition fram 1934. Den gamla linggymnastiken och den militära drillen ersattes av friare lekar och idrottsaktiviteter. De nyckelpersoner, som ansvarade för den fysiska fostran vid läroverken, fick nya ideal. ”Kaparna”, kaptener som vid tidigt uppnådd pensionsålder övergått till professionen som gymnastiklärare, ersattes alltmer av legitimerade GCI-utbildade, flera med ypperliga idrottsliga meriter. På sikt blev även de kvinnliga gymnastikdirektörerna fler.

³⁶ Lo-Johansson 1931

Gymnastiken behövde dock inte bli satt på undantag för att leken och idrotten intog sin rättmätiga plats. Bland de mer bemärkta som verkade vid läroverken fanns såväl mångfald som bredd. En övergångsfigur var Osvald Kragh, major, fäktmästare vid Lunds universitet och gymnastiklärare vid Spyken och flitigt verksam som idrottshistorisk skribent, bl.a. i Svensk Uppslagsbok. Agne Holmström, student vid Lunds katedralskola och en av landets bästa sprinters, blev gymnastiklärare vid Östra realskolan i Göteborg. Han var en ledande organisatör av de internationella friidrottstävlingar som ägde rum på nyanlagda Slottsskogsvallen 1923, egentligen en del av stadens 300-årsjubileum och vid vilka för första gången deltog tävlande från världskrigets stridande rivaler Tyskland och England. Framför allt var Holmström ledande inom Gymnastikförbundet och initiativtagare till den första Lingiaden 1939, ett evenemang firat till hundraårsminnet av P. H. Lings död. En annan märkesgestalt var Helge Bäckander, jönköpingsstudent som blev olympisk guldmedaljör i gymnastik vid olympiaden i Antwerpen 1920 och fick en lång verksamhetsperiod som gymnastikdirektör vid först Sundsvalls HAL, senare pojkläroverket i Helsingborg. Arvid Karlsson, student vid Nya Elementar och gymnastikdirektör vid Göteborgs folkskoleseminarium utvecklade bollekar som småningom gav upphov till handboll, där västkustmetropolen kom att spela en dominerande alltjämt synlig roll. Som gymnastikdirektör vid Malmö realskola verkade Fabian Biörck, jönköpingsstudent som varit med i den segrande svenska gymnastiktruppen vid Amsterdamolympiaden och som nu via sin skola kom att bli en ledande introduktör av badminton i vårt land. Även handbollen fick genom honom en skjuts i skånemetropolen.³⁷ Leif Dahlgren framgångsrik tiokampare under den period då IFK Malmö erövrade mästerskapsstandaret och olympisk silvermedaljör i tiokamp, flyttade efter sin Sigtunasejour över till Hvitfeldtska läroverket i Göteborg (där undertecknad under två gymnasieår var en av hans elever). Ett skäl härtill var att han ville

³⁷ Billing s.184,188

följa sin adept sigtunastudenten och tiokamparen Göran Widenfeldt på dennes fortsatta idrottssatsning. Dahlgren blev därför tränare i Örgryte IS, Widenfeldts nya klubb.

Kombinationen av egen framgångsrik idrottskarriär och ett yrkesliv som gymnastikdirektör och idrottstränare var vanlig. Några fler exempel må illustrera fenomenet. Pekka Edfeldt, häck- och medeldistanslöpare inledde sin framgångsrika friidrottskarriär under läroverkstiden i Ystad och han återkom som skolans gymnastikdirektör och blev trogen där yrkeslivet ut.³⁸ Stig Björnung, student vid Majornas läroverk med dess lokala handbollstraditioner, kom senare till Lunds universitet och lyckades för en tid göra LUGI till en av landets ledande klubbar. Jämtlänningen Roland Mattson var sällsynt mångsidig och ägnade sig under läroverkstiden åt vinteridrotter men inledde även sin handbollskarriär i IFK Östersund. Det var som legendarisk målvakt han blev tvåfaldig världsmästare och svensk mästare inom såväl Hellas som Örebro SK. Under decennier var han lärare vid GIH, tillika förbundskapten och inte bara inom handbollen. Intresset för samma sport uppammades för Bengt ”Bengan” Johansson vid Halmstads läroverk av gymnastikläraren Lennart Hallgren, som satte fart på läroverkets handbollslag.³⁹ För Johanssons egen del inleddes härmed en framgångsrik karriär som aktiv spelare i Hellas och Drott samt landslaget, varpå följde en sällsamt lyckosam tid som förbundskapten. I Örebro där inte bara bollsporterna omhulldades utan även gymnastiken nådde en nationell rangplats bars denna under lång tid upp av gymnastiklärarparet Sam och Greta Adrian, verksamma vid Karolinska läroverket resp. stadens flickläroverk.⁴⁰ En livslång lärargärning utförde även Inga Löwdin, som blev den första kvinnan att ta plats i Riksidrottsförbundets

³⁸ Ystadiana 1995 s.60

³⁹ Johansson s.18

⁴⁰ Karolinska skolan s.76

styrelse år 1951 Hon var uppvuxen i Uppsala och student där. I skidåkning och orientering nådde hon, representerande IK Thor, svensk elitnivå.

KANNOR OCH POKALER

Det fanns läroverksstudenter som var framgångsrika på de internationella idrottsarenorna och som skänkte glans åt sina respektive skolor. Friidrotten stod i centrum och där kunde på det nationella planet läroverken tävla om Kungakannen, där den gemensamma poängsumman för dem som representerade samma skola var avgörande för utgången. Därför kan det vara illustrativt att knyta de mer kända namnen till resp. läroverk. Friidrotten kommer i främsta rummet. Till pionjärerna hörde den göteborgske spjutkastaren Erik Lemming, representerande först Lyckans Soldater, senare Örgryte IS, student vid Göteborgs Realläroverk 1902 och flerfaldig olympisk guldmedaljör, ja vår främste olympier under det tidiga 1900-talet. Här återfinns även Hugo Wieslander, student i Växjö 1908, tiokampare och guldmedaljör i Stockholm 1912. Agne Holmström, student vid Katedralskolan i Lund 1912, var mångsidig rekordman i friidrott och vi har redan sett hur han senare blev vårt lands ledande gymnastikledare, ansvarig för lingiaderna 1939 och 1949. Vidare kan nämnas William Pettersson-Björneman, student i Kalmar 1915, och därefter flerfaldig svensk mästare i längdhopp samt tillika olympisk mästare i grenen vid Antwerpenolympiaden 1920. Bronsmedaljör vid samma tillfälle blev södertäljestudenten Erik Abrahamsson, som senare även tillsammans med sin bror Carl verksamt bidrog till att introducera ishockeyn i sin hemstad. Leif Dahlgren, student vid Malmö Latin 1924, var framgångsrik i flera grenar men specialiserade sig småningom på tiokamp, där han blev silvermedaljör vid EM i Turin 1934. Också det nybildade kommunala gymnasiet i Eksjö fostrade under 1920-talet två av våra ledande friidrottare, tiokamparen Helge Jansson, svensk rekordhållare i grenen och

Gunnar Lindström, en tid världsrekordhållare i spjutkastning.⁴¹ En student från Luleå läroverk, Olle Bexell, som utbildade sig till läkare blev vår dittills främste tiokampare, europamästare i Paris 1938 och under tre decennier innehavare av det svenska rekordet i grenen. Håkan Lidman var en dominerande gestalt i skolungdomens tävlingar och vann 19-årig sitt första svenska mästerskap 1934, samma år han blev student i Göteborg. Det skulle bli åtskilliga fler för den närsynte häcklöparen, alltid glasögonklädd även i tävlingssammanhang. Arne Andersson, student i Vänersborg 1937, kom att verka som folkskollärare men blev betydligt mer känd som Gunder Häggs värste konkurrent på löparbanorna vid tiden före och under andra världskriget. Framgångsrik kortdistanslöpare och längdhoppare var Stig Håkansson, student vid Sigtunaskolan, men i tävlingssammanhang representerande sin hemstadsklubb Karlstads-Göta. Sina största framgångar nådde han vid EM i Oslo 1946 då han i sina paradvägar 100m, 200 m och längdhopp placerade sig bland de sex bästa. Den idrottsglans, som utmärkte vissa läroverk, skiftade över tid. Norra Real hade under Svedelius' rektorsår rykte om sig att vara idrottsläroverket par preference. Karolinska läroverket i Örebro hade under skickliga gymnastikdirektörer och klubbinstruktörer stora framgångar inom friidrotten med exempelvis löpare som Sven Ljunggren och Sven Malmberg. Kungsholmens läroverk i Stockholm var under en period även framgångsrikt, med höjdhopparen Bengt Nilsson, guldmedaljör vid EM i Bern 1954, som främsta namn. I samma läroverk gick även häcklöparen Rune Larsson. Efter andra världskriget seglade Bromma läroverk fram. Höjdhopparen Arne Ljungqvist, senare mest känd som framstående ledare och dopningsbekämpare vann 1949 ensam Kungakannen åt sin skola genom att vinna tre grenar och bli tvåa i en.⁴² Vid skolan fanns även kulstötaren och diskuskastaren Erik Uddebom, häcklöparen Lasse Ylander och sprintern Per-Owe Trollås. På

⁴¹ Eksjö gymnasium s.15

⁴² Lager 2008

flicksidan var Agneta Hannerz (-Hyllén) så framgångsrik att hon som gymnast uttogs att representera Sverige vid Helsingforsolympiaden. Det moraliska stöd som den idrottsvänlige rektorn Gustaf Iverus gav kan vara en förklaring men kanske skall äran främst tillskrivas det driftiga gymnastiklärarparet Helge och Ingrid Lindau.⁴³ Ett årligt arrangemang var friidrottstävlingar mellan Brommaläroverket och Karlstads HAL, växelvis förlagda till Stora Mossen och Tingvalla. Vid Ystads läroverk fanns redan nämnde Pekka Edfeldt och tiokamparen Kjell Tännander.⁴⁴ En framgångsrik 400-meterlöpare om än inte på hösta nivå var eslovsgymnasisten Gunnar Fredriksson, som fortsatte med idrotten under studierna i Lund men mest blev känd som publicist och chefredaktör för Aftonbladet.⁴⁵ Läroverket i Kristianstad hade en framgångsera mot slutet av 1950-talet och lyckades erövra Kungens kanna 1959.

I Västerbotten fanns två framgångsrika friidrottare vid läroverken i Umeå resp. Skellefteå, som senare skulle skörda sina lagrar på den litterära arenan. I Umeå var det kortdistansaren Lars Widding, i Skellefteå höjdhopparen Per-Olov Enqvist. God höjdhoppare var även Gunnar Adler-Karlsson vid Karlshamns läroverk, senare nationalekonom och stridbar debattör, som vid Skolungdomens tävlingar endast blev slagen av Bengt Nilsson. Som tränare och gymnastikdirektör hade han i Karlshamn haft Torwald Törnqvist, som lämnat Sigtuna för blekingestaden.⁴⁶ På flicksidan var under en period Majornas läroverk framträdande, med friidrottsstjärnor som Mona-Lisa Englund, tillika skridskokonståkerska, och Ulla Gadd. På pojsidan fanns vid samma skola lite senare, kring 1960, Leif Lidbrand, främst häcklöpare och längdhoppare.⁴⁷

⁴³ Bromma läroverk s.17, 22

⁴⁴ Ystadiana 1995 s.60, 118

⁴⁵ Fredriksson s.79.,118-119

⁴⁶ Adler-Karlsson s.34

⁴⁷ Wichman s.199-202

Det finns skäl att gå vidare och se i vad mån läroverken bidrog till stjärnglansen i andra sporter. En unik position i svensk idrott intog den moderna femkampen, där få medaljer hamnade utanför nationsgränsen. Det rör sig om stockholmsstudenter, ofta uppvuxna i högre officersmiljö, som kammade hem de olympiska guldmedaljerna alltifrån Gösta Lilliehöök i Stockholm 1912 till Johan Gabriel Oxenstierna, student vid Beskowska 1919, i Los Angeles 1932. Däremellan återfinns som guldmedaljörer Gustav Dyrssen i Antwerpen 1920 och Bo Lindman, framgångsrikast av alla, i Paris 1924. I Amsterdam 1928 segrade Sven Thofelt med Lindman som god tvåa. Efter andra världskriget blev dominansen mindre markant. Femkamparen Wille Grut blev som 18-årig gymnasist vid Djursholms samskola uttagen att delta i simtävlingarna i Los Angeles-olympiaden men gavs inte möjlighet att resa. Som femkampare nådde ju Grut senare stora framgångar, som kulminerade med segern vid olympiaden i London 1948.⁴⁸ Därmed var framgångarna i denna specifika svensksport inte slut, eftersom Björn Thofelt, son till Sven, segrade 1956 och Björn Ferm, jönköpingsstudent, blev guldmedaljör i Mexico City 1968.

Anknytningen till militära traditioner är även tydlig inom andra sporter. Det illustreras väl av de tre idrottsbröderna och generalssönerna Uggla. Bland dem framträdde särskilt Bertil Uggla, linköpingsstudent och också grundare av och ordförande i läroverkets idrottsförening. Som aktiv var han sällsynt mångsidig, framgångsrik i gymnastik, fäktning, modern femkamp, tiokamp och orientering. Vid sidan om sin militära karriär blev han bekant för hela svenska folket genom sin morgongymnastik i radion och hälsokampanjer under beredskapsåren.

En framgångsrik värjfäktare i sin ungdom var den blivande advokaten och riksdagsmannen Georg Branting, sonson till Lars Gabriel Branting, Lings

⁴⁸Grut s.12-13

efterträdare som chef för Gymnastiska Centralinstitutet och son till socialdemokratins förste ledare Hjalmar Branting, en beskowit med viss egen idrottsutövning och tillhörande de idrottspositiva inom sitt parti. Georg Branting, student vid Norra Latin, deltog i två olympiader och hembar en prestigefylld seger i sin sport vid Baltiska spelen i Malmö 1914. Bland framgångsrika skyttar återfinns gävlestudenterna Åke Lundeberg och Josef Tärnström, guldmedaljörer i Stockholmsolympiaden samt Bertil Rönmark, student i Kristianstad och guldmedaljör i Los Angeles 1932. Därtill kommer stockholmsstudenten Torsten Ullman, vår främste skytt under decennier.

Inom simsporten ryms inom läroverken flera framgångsrika aktiva. Göteborgs realläroverk fostrade simhopparen Arvid Wallman, som samma år då han tog studenten blev segrare i raka hopp vid olympiaden i Antwerpen 1920. En samtida konkurrent var Niklas Skoglund, student vid Norra Latin. Den kända långdistanssimmerskan Sally Bauer var även student, examinerad vid den privata Ebba Lundbergs högre läroverk för flickor i Helsingborg 1928. Långt senare, strax efter andra världskriget var Majorna läroverk dominerande inom simhopp, med Käte Schierwagen som det stora namnet. En duktig kortdistanssimmare framträdde inte långt därefter vid Kungsholmens läroverk med Göran Larsson. Inom andra sporter finns ytterligare några namn, värda att nämna. Inom konståkning på skridskor hade 1886 anordnats en tävling på Norra latin, med deltagande av Henning Grenander, snart ett världsnamn inom denna sport. Senare framträder Gillis Grafström, student vid Östra Real, som blev olympisk guldmedaljör i tre på varandra följande olympiader, 1920, 1924 och 1928. På damsidan fanns samtidigt konståkerskan Ragnvi Torslow-Lundgren, student 1921 vid Wallinska skolan, det privata stockholmsläroverk för flickor som först, redan 1886, beviljats dimissionsrätt. Inom gymnastiken hittar vi Oswald Holmberg, student vid Malmö latin 1900, och deltagare i tre olympiader, senare gymnastiklärare i Kristianstad, varifrån han rekryterades

till GCI. Vid seklets mitt dyker göteborgsstudenten William Thoresson upp. Som tjugooråring blev han guldmedaljör i fristående gymnastik vid Helsingforsolympiaden 1952, fyra år senare i Melbourne silvermedaljör.

Kanske är det inte allom bekant att Marcus Wallenberg, den kände bankmannen, var framstående på det idrottsliga fältet. Under nio studieår vid Nya Elementar, student 1917 och tillhörande samma årgång som Bo Lindman, utvecklade han en mångsidig idrottsaktivitet inom friidrott och bollspel. Det var emellertid som tennispelare han kom upp på internationell elitnivå. Han blev den förste svensk som uppträdde på Wimbledons center court och han representerade Sverige i Davis cup och mötte dåtidens världsstjärnor, såsom fransmännen Borotra och Lacoste.⁴⁹ Tennissporten var exklusiv och dess utövare tillhörde samhällets överskikt, även utbildningsmässigt. Carl Kempe, student vid Norra Latin 1903, småningom VD inom Mo och Domsjö, tillhörde under en period landets tenniselit. På damsidan gäller detsamma om Lily Strömberg/von Essen, som debuterade vid Skolungdomens tennismästerskap 1914 och snart därefter tog studenten vid ett av de privata flickläroverken i Stockholm, som hade dimissionsrätt. Vid sidan om finlandsfödda Sigrid Fick, student i Helsingfors, var hon landets bästa tennisspelerska. Carl Olof Nylén, jönköpingsstudent 1910 och skolmästare, senare professor och internationellt känd specialist på öronsjukdomar, tog även plats i Sverigeeliten. Han blev även en långvarig tennispartner till Mr. G., Gustav V. Långt senare efter andra världskriget hittar vi andra välutbildade tennisstjärnor såsom Sven Davidsson, student vid Borås läroverk, och Ulf Schmidt, student vid Saltsjöbadens samskola.

BOLLSPELENS PRIMAT

⁴⁹ Olsson s. 29-32

Kring första världskriget hade fotbollen trängt in som fritidssysselsättning på läroverkens skolgårdar. Värre kanoner har aldrig skjutits i svensk fotboll än på Norra Latins skolgård är ett uttryck, myntat av Rudolf "Putte" Kock, som tog studenten vid läroverket 1919. Kock hade då inlemmats i AIK och hunnit bli framgångsrik. I samma majvecka då han blev examinerad hann han debutera såväl i AIK:s representationslag som i landslaget. Hans skolkamrat, sportjournalisten Bengt Ahlbom, har broderat ut historien till en legend med hjältegloria: Putte hade dagen före debuterat som vänsterytter i AIK:s A-lag och nu kom han ner på en rast mellan censorsförhören och slog med lackskor tio straffsparkar i rad stolpe in. Gissa om vi beundrade vår idol, som dagen efter blev uttagen till landslaget mot Finland, där han sköt alla Sveriges tre mål.⁵⁰ Det är kuriosa av sådan sagokaraktär att en källkritiskt i den weibullska skolan utbildad historiker bör akta sig för att nämna det. Om Kocks fortsatta fotbollskarriär, inte så långvarig på grund av en skada, som landslagsledare och tipskommentator skall inte ordas här. I stället finns skäl att återgå till Norra Latin som plantskola för spelare, ledare och journalister med anknytning till framför allt bollsporter som fotboll och bandy. AIK var det givna favoritlaget. I kretsen återfanns Gunnar Galin, Wille Engdahl och Bengt Ahlbom och Jan-Olof Garland. Tilläggas kan att en student av senare årgång, 1939, Jan Olof Olsson, Jolo, fortsätter att förmedla intrycket att de verkligt stora och avgörande matcherna ägde rum på Norra Latins grusade skolgård.

Med fotbollsallsvenskans tillkomst vid mitten av 1920-talet och därtill hörande framgångsera för göteborgslagen IFK, Gais och Örgryte, som gjorde västkustmetropolen till fotbollshuvudstad, stegrades intresset bland stadens läroverkspojkar. Nostalgiskt uppehåller sig Henrik Sandblad, blivande professor i lärdoms historia, vid denna tid, som sammanfaller med hans

⁵⁰Kock1955 Ahlbom s.14-16

gymnasieår på Latinläroverket. Sandblad lyckades kombinera framgångsrika studier på latinlinjens helklassiska gren med frekvent eget fotbollsspelande på Heden samtidigt som han bevistade söndagsmatcherna på Ullevi, särskilt då ÖIS, läroverksungdomens favoritlag, spelade.⁵¹

För läroverken stod mycken prestige på spel, särskilt sedan turneringen Kronprinsens pokal, betraktad som ett mästerskap för de svenska läroverken, tillkommit. Norra Latin fortsatte även under följande decennier att vara framgångsrikt inom fotbollen. Att som detta läroverkslag efter vinsten över Norrköpings HAL i finalen om Kronprinsens pokal, 1937 få tåga Vasagatan fram i bästa showstil, inta segermiddag på hotell Carlton för att därefter föras till den egna skolan och hyllas som hjältar vid den till gymnastiksalen förlagda balen måste ha varit stort för en gymnasielev, heter det i sentida kommentar.⁵² Åren dessförinnan, 1935 och 1936, hade ett annat stockholmsläroverk, Kungsholmen, gått segrande ur samma turnering. Går vi lite längre fram finner vi att 1954 finalen spelas mellan Södra Latin och Norra Latin, i vars förlorande lag den blivande sportjournalisten Lars Gunnar Björklund var ettrig vänsterback. De blivande skådespelarna Jan Olof Strandberg och Keve Hjelm spelade under världskrigets sista år ledande roller i de läroverkslag som Södra Latin resp. Södertälje HAL ställde upp.⁵³ År 1950 stod kampen mellan Falu HAL och Helsingborgs HAL, där det senare avgick med segern. Falun hade dock en tidigare seger i Kronprinsens pokal i fotboll, nämligen 1930, då laget rymde sex spelare från Brage i närbelägna Borlänge.⁵⁴

Framgångsrika i bollsporterna var även Karolinska läroverket i Örebro. I bandy rörde det sig om fem finaler, om än bara en seger. I fotboll blev det två

⁵¹ Sandblad s.54-55

⁵² Lundqvist Wanneberg s.163

⁵³ Wester s.58

⁵⁴ Gamla Fakukamrater 1982, s.13-16

segrar, nämligen 1951, då skolan även segrade i handboll, samt 1962.⁵⁵ Det speglar väl den framgångsera som Örebro SK upplevde i bollsporterna vid denna tid. Allra mest framgångsrikt bland läroverken var Norrköping, som vann redan den första turneringen år 1914 och sammanlagt deltog i tretton finaler. Framgångrika var även Västerås läroverk och Norra Real. Vid ett tillfälle, 1964, segrade Solbacka internatläroverk.⁵⁶ Att Vasa läroverk i Göteborg och Borås HAL också tillhörde segrarna avspeglar den höga status fotbollen hade i dessa städer. Anmärkningsvärt är dock att det tämligen nya gymnasiet i Köping, varifrån de första studenterna utexaminerades 1951, vann fotbollsturneringen fyra gånger under tidigt 60-tal. I bandy gick samma läroverk segrande fram i denna cup 1958, 1959 och 1962. Bland köpingspelarna fanns Leif Eriksson, senare fotbollspelare i Djurgården och även allsvensk i bandy för Sirius. I Västerås läroverkslag, som tidigare haft en framgångsperiod, fanns en dominant i Pontus Widén, som i läroverksfinalen mot Linköping 1938 gjorde tre av de fem segermålen. Senare blev han framträdande inte bara som spelare utan även som ledare, tillika Bandyförbundets ordförande.

Att läroverkens framgångar korresponderar med omgivningens idrottsprofil överraskar inte. Gävleläroverkets sex segrar i bandy under 1940-talet illustrerar väl att staden låg i bandybältets mitt, och där läroverkets upptagningsområde omfattade Sandviken och Skutskär, där allsvenska storheter hörde hemma. I Gävles lag spelade bröderna Eidhagen liksom Paul Karlsson, som efter student- och folkskollärarexamen flyttade till Edsbyn, vid en tid då hälsingebandyn var som framgångsrikast.⁵⁷ Majornas HAL:s seger 1944 i motsvarande turnering i handboll sammanfaller väl med Majornas IK:s period som landets ledande klubb. Även för Jönköpings läroverk var handboll en

⁵⁵Wennberg s.77

⁵⁶Berger s.80

⁵⁷Gustaf Olsson s.175-178,Liljequist s. 118-121

paradgren. Till dess rivaler hörde Kristianstads HAL, med Åke Moberg, senare etablerad landslagsspelare, som nyckelgestalt.⁵⁸ I ishockey stod kampen om Prins Bertils pokal. Här segrade Skellefteå läroverk år 1960, en återspeglning av västerbottensstadens storhetstid inom ishockeyns elitserie.⁵⁹

GAMMAL SURDEG

Idrottsrörelsen blev en framgångssaga och även inom läroverken slog den igenom på bred front. Kvantitativt utvecklades den, såväl vad gäller utövare som publik, till den största folkrörelsen. Fördenskull saknades inte kritik och het debatt. Det fanns röster, som ansåg att gammal surdeg levde kvar särskilt inom gymnastikämnets ram, där lärarsadismen övervintrat. Här fanns ett av preusseriets sista gömställen, påstod journalisten Marianne Höök i den polemiska artikeln ”Sadism i skolgymnastiken”, publicerad i *Vecko-Journalen* 1951. Härmed sökte hon ta en senkommen revansch för de trakasserier hon upplevt på gymnastiktimmarna vid flickskolan i Västerås.⁶⁰ Artikeln var föranledd av den livliga debatt som följt på en riksdagsmotion av de tre folkpartisterna Ragnar Huss, Bertil von Friesen, och Paul Bergstrand, alla till professionen läkare, Huss därtill skolläkare. Dessa framhöll den inte obetydliga olycksfallsrisken i gymnastikundervisningen men också det trauma som elever med neurotisk läggning eller fetmaproblem upplevde. Risken att trakasseras av kamraterna eller drabbas av mindervärdeskomplex var uppenbar. Därför yrkade motionärerna att en utredning skulle tillsättas för att se över formerna och målsättningen med skolans kroppsövningar.⁶¹ Visst erkännande rönt motionen men den avslogs med motiveringen att frågan redan var under beredning. Bland gymnastiklärarna, som kände sig utsatta för orättvis kritik, hade motionen väckt mycken irritation.

⁵⁸ Paul Pergård s.96

⁵⁹ Norrman s.138

⁶⁰ Veckojournalen mars 1951. Kullenberg s.137

⁶¹ AK 51 mot. 147

Gymnastiken var dock inte längre en så dominerande del av ämnet. Under 1950-talet försköts tyngdpunkten från gymnastik till idrott, vilket småningom bäddade vägen för ett namnbyte. Det visar att idrotten vid 1900-talets mitt blivit väl integrerad i läroverkens övriga verksamhet. Det skulle dock dröja till 1970-talet, innan specifika idrottsgymnasier började skapas, något som dock ligger utanför ramen för denna framställning. Under 1960-talets senare hälft började även den svenska gymnasieorganisationen i grunden förändras. Samtidigt började en nedgång för skolidrotten. Skolungdomens hösttävlingar, som arrangerats sedan 1912, upphörde. Forskningen ser ett samband mellan skolreformerna och nedgången för den specifika skolidrotten. Den status som skolidrotten haft vid läroverken gick förlorad genom den stora utbildnings-explosionen. Den kvantitativa tillväxten gjorde tävlingar i nationell skala svåradministrerade.⁶²

Det står klart att läroverken spelade en central roll för introducerandet av många idrottsgrenar och initialt i hög grad bidrog till rekryteringen av ledare och journalister med sporten som specialitet. För läroverken verkade idrotten identitetsstärkande samtidigt som under folkhemsperioden med dess successivt förlängda skolgång klasstillhörigheten tonades ner. Skolungdomens nationella sammandragningar på Stadion och kampen om kannor och pokaler var begivenheter som stärkte läroverkens kollektiva identitet och lokalkänslan på de orter, som representerades.

Sluligen en udda reflexion. Då den gamle gävlelektorn Pelle Ödman alldeles i slutet av förrförra århundradet menade att idrotten borde verka hälsofrämjande och inte förorsaka olyckor och skador blir vi som fått följa utvecklingen stämda till eftertanke.

⁶² Lundquist-Wanneberg/Sandahl s. 369-377

Referenser

- Anjou Nils Jacob (1929) *De femton idrottsdagarna. Ett ord till föräldrar och målsmän.* Sthlm Bergvall
- Bandy genom åren. Svenska bandyförbundet 50 år* (1975)
- Berger Harry (1987) *Solbacka läroverk* Stockholm Tempera
- Bergvall Erik (1945) *Vid målsnöret: minnen*
- Billing Peter (1996) *Hundra år av gemenskap. Malmö idrottsplats 1896-1996.*
- Blå boken 100 år 1908-2008.* (2008) Sveriges centralförening för idrottens främjande.
- Boberg Anders (1969) *Skolungdomens allmänna fjällfärd 1925-1966.* Sthlm. Sv. Turistför.
- Bromma läroverk/Bromma gymnasium 50 år.* (1987)
- Eksjö gymnasium förr och nu* (1989)
- Falk Jan/ Löffberg Kjell / Tirén Sverker (1999) *Hellas. Idrottshistoria under ett sekel.*
- Fredriksson Gunnar (1989) *Farvatten* Sthlm Norstedts
- Gamla Falukamrater* 1982.
- Granfelt Helge (1941) *Umeå läroverks historia*
- Grut Wille (1994) *Om jag minns rätt?* Sthlm. Strömberg
- Guillou Jan (1981) *Ondskan* Sthlm Norstedts
- Göteborgs kommunala mellanskola-Burgårdens samläroverk i Göteborg. Fyra decennier 1925-1965.*
- Hasselberg Staffan (1993) *Gudlav Bilderboken. En Sollefteåskola och dess rötter.*
- Holm Nils (1928) *Pedagogisk Tidskrift*
- Håkansson Julius (1952) *Djursholms samskolas idrottsförening 35 år*
- Höök Marianne (1951) *Sadism i skolgymnastiken. Vecko-Journalen 1951/ mars*
- Iverus Gustaf (1945) *Huru främja skolans karaktärsfostrande verksamhet.* Sthlm
- Jansson Sven B F (1982) *Historiebok: ur min framfart.* Sthlm Norstedt
- Jerneryd Roland (1981) *Då idrotten kom till stan. Göteborgs Hembygds-förbunds årsskrift XVI*
- Johansson Bengt Bengan (2001) *Medaljer och gurkburkar.* Sportförlaget
- Kock Putte (1955) *Fotbollen - mitt öde.* Sthlm Almqvist & Wicksell
- Kullenberg Annette (2008) *Jag var självlockig, moderlös, gripande och ett monster av förljugenhet. En biografi om Marianne Höök.* Sthlm Atlas
- Lager Göran/ Lundberg Lars (2008) *Dopningsjägaren Arne Ljungqvist.* Sthlm
- Lilie Einar/ Malmgren Gösta (1922) *Skolidrottsboken: handledning för lärare och elever..*
- Liljequist Karl (1975) *Skolbandy. Bandy genom åren. Svenska Bandyförbundet 1925-1975.* Strömbergs
- Lilliedal Sven (1929) *Katedern. En roman om skolpreusseriet.*
- Lindroth Jan (1974) *Idrottens väg till folkrörelse. Studier i svensk idrottsrörelse till 1915.* Uppsala
- Lindroth Jan (1984) *Från IFK Karlstad till internationell idrottspolitik.*
- Lindroth Jan (1987) *Idrott mellan krigen. Organisationer, ledare och idéer i den svenska idrottsrörelsen 1919-1939.* Stockholm
- Lindroth Jan (1993) *Gymnastik med lek och idrott. För och emot fria kroppsövningar i det svenska läroverket 1878-1928.* Sthlm HLS
- Lindroth Jan (1997) *Sundsvalls historia III.*
- Lindroth Jan (2007) *Idrott för kung och fosterland: den svenska idrottens fader Viktor Balck 1844-1928.* Sthlm Sisu
- Lo- Johansson Ivar (1931) *Jag tvivlar på idrotten.*

- Lundqvist Wanneberg Pia/Sandahl Björn (2002) *Skolan och idrotten: Skolidrottsförbundet mellan obligatorisk fysisk fostran och folkrörelseidrott. I Ett idrottssekel.* Sthlm
- Lundqvist Wanneberg Pia (2004) *Kroppens medborgarfostran. Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919-1962.*
- Lundsbergs skola 100 år, 1896-1996. (1996) Föreningen Gamla Lundsbergare
- Meinander Henrik (1991) *"Karaktersdanning framför allt! En skiss av Carl Svedelius, pedagog och idrottsideolog av nordiska mått. Idrott, historia och samhälle.*
- Minnesskrift om Djursholms samskola* (1982)
- Nerman Ture (1948) *Allt var ungt.* Sthlm KF
- Nord. Familjeboks sportlexikon* 1-6..
- Neveus Torgny (2008) *Vi alla byggde landet: svenska kvinnor och män 1890-1910.* Uppsala
- Norrman Oswald (1962) *Läroverket i Skellefteå. En minnesskrift*
- Olsson Gustaf (1970) *Gymnastik, sport och idrott vid Vasaskolan/f.d. HAL i Gävle. Gävle Högre Allmänna Läroverk 1900-1968.*
- Olsson Ulf (2000) *Att förvalta sitt pund. Marcus Wallenberg 1899-1982.* Stockholm, Ekerlid.
- Pergård Paul (1968) *Den fysiska fostran vid Kristianstads H.A. Läroverk. Kristianstads Högre Allmänna läroverk 1900-1965.*
- Persson Lennart K./ Pettersson Thomas (1995) *Svensk friidrott 100 år.* Selln
- Petersens af Fabian (1992) *Prins Bertil. Ett liv.* Sthlm Fischer
- Richardson Gunnar (1978) *Svensk skolpolitik 1940-1945.* Sthlm Liber
- Sandahl Björn (2005) *Ett ämne för alla; normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962-2002.*
- Sandblad Henrik (1990) *Göteborg-Uppsala tur och retur.* Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis
- Sigtunaskolan* (1980)
- Svedelius Carl (1927) *Norra Real 1876-1926.* Sthlm Norstedts
- Svenska folkrörelser III.* (1939) *Idrott*
- Sörlin Sverker (1995) *Filolog i sportkostym - rektor Carl Svedelius. Obemärkta. Det dagliga livets idéer.* Sthlm Carlssons
- Tegnér Torsten (1963) *Uppväxt. "Minnen från medeltiden"* Sthlm Tiden
- Törnqvist Torwald (1934) *Plugg, pojkar och pedagoger. En bok om pojkar på en svensk internatskola.* Uppsala Lindblad
- Törnqvist Torwald (1946) *Tok heller. En bok om pojkliv på en svensk internatskola.* Uppsala Lindblad
- Wennberg Birger red. (1997) *Karolinska skolan, en tidlös skönhet.*
- Wester Lars, red. (2004) *Södra Latin 150. 1654-2004*
- Wichman Knut (1962) *Högre Allmänna läroverket i Majorna i Göteborg 1862-1962.* Göteborg
- Wigforss Ernst (1950) *Minnen I. Före 1914* Sthlm Tiden
- Ystadiana* 1995. Idrott i Ystad. Ystads fornminnesförening
- Ödman Pelle (1898) *Vill du bliva en man: ett ord till ungdom vid våra läroverk.*

Paper till sessionen: Från nationell till nordisk, europeisk och global historia: Perspektiv på historieämnets utveckling under 1900-talet vid den 4:e Utbildningshistoriska konferensen i Uppsala 1-2 oktober.

FORSKNINGSANSATS FÖR EN STUDIE AV INTERNATIONELLA INTENTIONER OCH SVENSK HISTORIEUNDERVISNING

INLEDNING

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 och Europarådet, verka för ökad fred och förståelse över nationsgränserna.¹ Unesco beskrev 1949 Föreningarna Nordens historieboksrevision som "the most outstanding example so far of regional collaboration on textbook revision"². 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 lärarrekommandationer, fortbildning, metodmaterial och samproducerade läromedel.³ Vilken betydelse det internationella arbetet med historieundervisningen mål, metoder och innehåll fått för den svenska undervisningen i historia är idag emellertid lite utforskat.

SYFTE

Syftet med mitt paper är att presentera ett läroplansteoretiskt forskningsupplägg och några initiala iakttagelser kring internationella intentioner. Utgångspunkterna för teori och metod skall läsas i förhållande till avhandlingens syfte som helhet, vilket är att undersöka internationella intentioner och deras förhållande till svensk historieundervisning. Detta utifrån frågeställningarna:

- Varför, vad och hur skall man undervisa i historia enligt internationella intentioner och hur har detta implementerats i den svenska gymnasieskolans historieundervisning över tid?⁴

¹ Lindmark 2008; Pingel 1999 s. 6-15; Stradling 2003.

² *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949, s. 34.

³ Jfr: Gasanabo 2006; Lindmark 2008; Pingel 1999 s. 6-15; Stradling 2003; Den levande debatten kan även illustreras med att det 2009 04 15 hölls en *hearing* i Europaparlamentet om historieundervisningens innehåll och värden under rubriken "History of Europe. Telling the Whole Story?"

⁴ Teoretisk grund för ämnesdidaktiska överväganden om *varför, vad och hur* diskuteras i Nygren 2009 s. 18-21, utifrån Sjøberg 2000 och Ludvigsson 2003.

- Vilka historiedidaktiska överväganden har gjorts i NF:s, Unesco:s och Europarådets intentioner och hur förhåller sig dessa till svenska läroplaner, läroböcker, lärares undervisning och elevers arbete i historia från mellankrigstiden till idag?

AVGRÄNSNINGAR

För att kunna studera utvecklingen på internationell nivå och länka dessa intentioner till elevnivån är det historieundervisningen på gymnasienivå som skall studeras. Detta eftersom historieämnet på gymnasienivå under hela tidsperioden finns som fristående ämne och det är på gymnasienivå som ämnen för studentskrivningar och elevers specialarbeten finns tillgängliga. På internationell nivå har jag valt att avgränsa mig till normativa instrument inom NF, Unesco och Europarådet som tydligt riktar sig till undervisningen i historia. En annan viktig avgränsning är att utifrån de internationella intentionerna och kartläggning av övriga källor välja ut fyra till fem nedslag för en mer ingående analys av hur historieundervisningens mål, innehåll och metoder formulerats, tolkats och överförts mellan olika nivåer.

TIDIGARE FORSKNING

Styrdokumentens implementering i undervisningen har enligt Lars Petterson sällan undersökts i tidigare svensk forskning.⁵ När detta gjorts beskrivs hur relationen mellan styrdokument och genomförd undervisning är komplex och lärarens autonomi och intryck från andra håll såsom ämnestraditioner är tydliga.⁶ Att implementeringen av läroplaner innefattar såväl tolkningar som konflikter på olika nivåer av olika inblandade aktörer beskrev Gunnilla Svingby redan på 1970-talet. Svingby hävdade att man måste räkna med att tolkningar görs och att det även kan finnas uppfattningar som står i konflikt med centrala intentioner vilket kan göra att dessa inte genomförs.⁷ David Tyack och William Tobin har utifrån utbildningshistoriska fallstudier hävdade att skolreformer kan förändras i grunden då de omtolkas och bearbetas för att implementeras i undervisningen. Skolkultur, opinion, politisk makt, funktionalitet och belastning på lärarna hade enligt Tyack & Tobin betydelse för om reformerna slog igenom över huvud taget.⁸ Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren har poängterat att man måste acceptera skolans organisation och ge lärarna legitimitet vid tolkningar av genomförandet av reformer. ”Att bara tolka motstånd mot reformer som uttryck för konservativa reaktioner och allmänt motstånd mot förändring är inte särskilt meningsfullt”.⁹ Min uppfattning är därför att det är av stor vikt att kartlägga olika reformförsök inom historieundervisningen och analysera transformeringen och implementeringen utifrån ett nyansrikt mottagarperspektiv. Michael W Apple har framhållit att styrdokument liksom läroböckerna är resultatet av politisk maktkamp och att läroböckers betydelse i undervisningen beror på såväl urval som tolkningar.

We cannot assume that what is ”in” the text is actually taught. Nor can we assume that what is taught is actually learned. Teachers have a long history of mediating and transforming text material when they

⁵ Petterson 2003 s. 365

⁶ Knutas 2008 s. 273-283; Lundström 2007 s. 158-167; Nygren 2009 s. 93-94; Coughlin (2002); Bennett & Spalding 1992 s. 271; Evans 1989 s. 215-217; Evans 1994 s. 192-194.

⁷ Svingby 1979 s. 218-221

⁸ Tyack & Tobin 1994.

⁹ Lindensjö & Lundgren 2000 s. 178

employ it in classrooms. Students bring their own classed, raced, and gendered biographies with them as well. They, too, accept, reinterpret, and reject what counts as legitimate knowledge selectively.¹⁰

I Sverige har tidigare studier av lärares arbete konstaterat att lärarens läroboksanvändning och sätt att undervisa är mycket olika samt att läroboken har en underordnad betydelse.¹¹ Utifrån studier av historieundervisningen på Balkan konstaterade Jean-Damascène Gasanabo 2006 att det fanns stora skillnader mellan vad läroplanerna föreskrev och historieundervisningen i klassrummen.¹² Utfallet av en läroplan kan utifrån tidigare forskning ses som innefattande skilda synsätt och omtolkningar och intentionernas implementering i undervisningen är varken linjär eller automatisk.

Trots många yttre påverkansfaktorer har gymnasielärares autonomi beskrivits som stor i dagens Sverige.¹³ Även i det förflutna kan man anta att det funnits såväl frihet som annan påverkan på undervisningen.¹⁴ Att kartlägga alla tänkbara påverkansfaktorer är knappast möjligt och en sådan forskning riskerar också att marginalisera lärarens praktiska kunskaper och att lärarna ses ”snarare som marionetter än som reflekterande praktiker”¹⁵ samt att eleverna hanteras som passiva mottagare av kunskap. Eftersom tidigare forskning om historieundervisning främst studerat betingelser utan att ta hänsyn till lärares uppfattningar om undervisningen och elevers uppfattningar om vad som är viktigt eller intressant att kan en studie av såväl internationella rekommendationer, nationella styrdokument, läromedel, historielärares uppfattningar och ämnesval för elevarbeten ge ny kunskap om historiedidaktikens utveckling och implementering i en allt mer global värld.

UTGÅNGSPUNKTER FÖR TEORI OCH METOD

Historieämnets väg från styrdokument till undervisning över tid på gymnasienivå har inte tidigare studerats. Det som har studerats av Tomas Englund är historieämnets betydelse i grundskolan för medborgarfostran och samhällsorientering på en teoretisk och ideologisk läroplansnivå.¹⁶ Lindensjö & Lundgren har framhållit vikten av att undersöka transformeringen i klyftan mellan det som de kallar formuleringsarenan (politiken) och realiseringsarenan (skolan).¹⁷ En annan för denna studie viktig läroplansteoretisk utgångspunkt är den uppdelning som Gundem gjort när hon utifrån John Goodlad konstaterar att ”det existerar olika läroplansverkligheter”.¹⁸ Goodlad har delat upp läroplanen i olika och interagerande nivåer för förhandlingar om innehåll och tolkningar.¹⁹ Inspirerad av Goodlad har Gundem beskrivit de olika nivåerna för läroplansarbete och lärande som: *idéernas läroplan, den formella läroplanen, den uppfattade läroplanen, den verkställda läroplanen* och *den upplevda läroplanen*.²⁰ Varje nivå skulle med Tomas Englunds språkbruk kunna beskrivas som ett ”spänningsfält av vitt skilda synsätt på olika ämnens plats och karaktär samt skolinnehållets konkreta utformning och behandling.”²¹ I denna studie är det centralt att undersöka just hur olika man uppfattat

¹⁰ Apple 1992 s. 10; I en svensk kontext har Ola Halldén 1994 uppfattat att elever i historia har en tendens att förenkla genom att se historia utifrån ett aktörsperspektiv.

¹¹ Naeslund 1991 s. 92-107; Juhlin Svensson 2000 bilaga 2, s. 27-36; Wedin 2007 s. 241.

¹² Gasanabo 2006, s. 66

¹³ Jfr Knutas 2008 s. 273-283; Lundström 2007 s. 158-167; Gustafson 1999; Cornbleth 2001 s. 73-95.

¹⁴ Nygren 2009 s. 36, 78-94

¹⁵ Lindblad, Linde & Naeslund 1999 s. 102.

¹⁶ Englund 1986a; Englund 1986b; Englund 1994.

¹⁷ Lindensjö & Lundgren 2000 s. 171-179

¹⁸ Gundem 1997 s. 254; Goodlad 1979 s. 20

¹⁹ Goodlad, 1979, s. 23, 348-349

²⁰ Gundem 1997 s. 257

²¹ Englund 1988 s. 81

de historiedidaktiska frågorna om *varför*, *vad* och *hur* man skall undervisa i historia, på olika nivåer. Likheter och skillnader i uppfattningarna om historieundervisningens olika värden, innehåll och metoder kan synliggöra hur historieämnet formulerats, tolkats och överförs mellan olika nivåer.

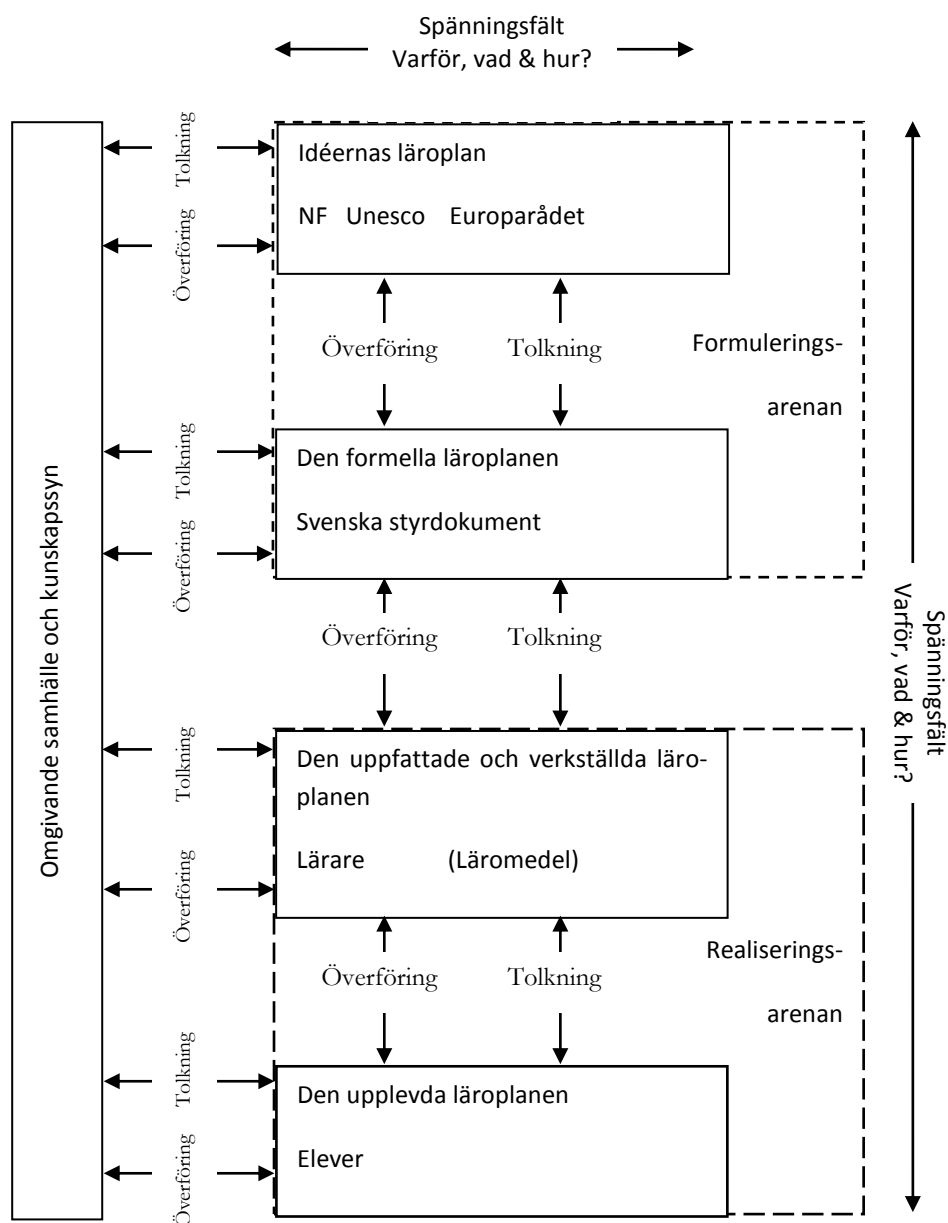
Den främsta förtjänsten i Goodlads beskrivning av läroplaner och dess implementering är att han synliggör hur det handlar om såväl överföringar som tolkningar och mera självständigt skapande av värden i ett komplext samspel med omvärlden.²² Det som formuleras i rekommendationer och styrdokument sipprar inte automatiskt ned genom de olika nivåerna. Idéernas läroplan synliggörs i denna studie genom internationella intentioner med syfte att påverka den formella läroplanen och lärandet i historia. Detta innebär ideologiska ställningstaganden om värden, innehåll och metoder som man på internationell nivå framhållit som värdefullt i historieundervisningen. Eftersom den formellt bindande läroplanen finns på nationell nivå innefattar den formella läroplanen de svenska styrdokumentet för historia. Formuleringsarenans skrivningar om historieundervisning skall ses som överenskommer och kompromisser och deras förhållande sinsemellan och i förhållande till andra nivåer innefattar såväl överföringar och som tolkningar. Den formulerade läroplanen blir föremål för tolkningar och den uppfattade läroplanen skiljer sig mellan olika uttolkare, såsom t.ex. lärare med olika undervisningsstrategier i historia.²³ Den verkställda läroplanen, vad som sker i klassrummet, och vad eleverna uppfattar i den upplevda läroplanen kan således skilja sig avsevärt från de initiala intentioner som fanns vid formuleringen.²⁴

Uppfattningar av olika slag, på olika nivåer, vid olika tider visar hur historieämnet uppfattats och formerats som historiedidaktiskt fenomen. Studiens teoretiska utgångspunkter med spänningsfält, nivåer, arenor och tolkningar och överföringar av olika läroplaner illustreras i figur 1.

²² Goodlad, 1979, s. 23, 348-349

²³ Nygren 2009

²⁴ Goodlad 1979 s. 20



Figur 1: Läroplansteoretisk modell för förhållandet mellan och inom olika läroplansverkligheter på olika nivåer utifrån Goodlad, Gundem och Lindesjö & Lundgren.²⁵

I figur 1 synliggörs de olika läroplansverkligheter som skall studeras. I figuren visas hur tolkningar har stor betydelse för hur intentioner uppfattas och förs vidare. Dessa utgångspunkter gör det möjligt att studera samspelet mellan olika nivåer. Christina Koulouri har hävdade att just samspelet mellan olika aktörer är det som skapar historiemedvetande. Utifrån sina erfarenheter av arbetet med historierevision på Balkan har hon framhållit att:

²⁵ Goodlad 1979 s. 22, 348-349; Gundem 1997 s. 257; Lindensjö & Lundgren 2000 s. 171-179

[T]here is a tendency to take into account only school curricula or textbooks. It seems that some think that the content of textbooks is directly infused into children's minds and immediately transformed into historical consciousness. Where that the case, a change in textbooks' contents could easily lead to a change of the way pupils think of their national past. We all know of course that things are not that simple. [...] In fact all agents of school history - curricula, textbooks and teachers - are complementary and the real content of school history is defined by their interplay.²⁶

Koulouri beskriver den viktiga interaktion som denna studie avser att undersöka där jag även vill beakta eleverna som medskapande subjekt i den lärande processen. Det som skall studeras är hur historieämnet uppfattas och formuleras på de olika nivåerna med särskild hänsyn tagen till spänningsfälten mellan och inom de olika nivåerna. Det omgivande samhället, den historiska kontexten, kan inte granskas ingående men kommer att beaktas genom att källmaterialet sätts in i sitt historiska sammanhang och även genom analys av begreppsanvändningen över tid och i olika sammanhang. Eftersom historieundervisningen är en del av det en komplex värld måste vägen från intentioner till elever ses som en väg fylld av intryck från omvärlden.

Sambandet mellan internationella intentioner och svensk historieundervisning kommer att beskrivas och analyseras utifrån hur historieämnets värden diskuterats, införts och använts på olika nivåer för att därigenom se transformeringsprocessen av historieundervisningen över tid och på olika nivåer. Om det finns direkta hänvisningar och kommunikation mellan olika nivåer kommer detta att uppmärksammas eftersom det kan synliggöra överföringar och tolkningar.

MATERIAL OCH METOD

De internationella rekommendationernas förhållande till undervisningen i historia kräver att man beaktar flera tänkbara påverkansfaktorer liksom att undersökningen måste innefatta olika typer av källor och metoder. Initialt krävs en kartläggning av befintliga källor för att utröna vilket material som finns att tillgå på de olika nivåerna. I bilaga 1 visas en första översikt över tillgängliga skriftliga och muntliga källor som kan vara av värde för vidare analys. Utifrån källornas innehåll och referenser kommer materialet att utökas under arbetsgång.

Att kartlägga intentionerna och styrdokumenten är nästa steg i min tänkta studie. Genom att se när rekommendationer, propåer och styrdokument skapades ges en möjlighet att utarbeta en kronologisk översikt av idéernas läroplan och även den formella läroplanen med dess tolkningar, förhandlingar och beslut. Genom NF:s, Unesco:s, Europarådets och Sveriges politiska överenskommelser och beslut om undervisningen i historia kan man se hur historieundervisningen uppfattats på politisk nivå såväl nationellt som internationellt. De ämnesdidaktiska frågorna om vad, varför, hur och i detta fall även när ger en grund för en komparativ analys av de historiedidaktiska strömningarna på den internationella formuleringsarenan. De internationella intentionerna skall ställas i förhållande till varandra (det finns uppenbara skillnader i värderingen av Europa i historieundervisningen mellan Unesco och Europarådet) och även i förhållande till den övergripande kartläggningen av källmaterialet för att därigenom utröna när det är rimligt att göra fördjupade nedslag.

Dessa nedslag kommer att göras vid perioder när såväl internationella som nationella beslut tas vilka kan antas ha möjlighet att antingen påverka varandra eller belysa skillnader. Intressanta brytpunkter eller utvecklingssprång lämpar sig särskilt väl. Eftersom studien gör anspråk på att täcka in även dagens historieundervisning kommer även samtida historieun-

²⁶ Koulouri 2001 s. 15-16

dervisning att studeras genom skriftliga och muntliga källor. En mer ingående granskning av valda perioder gör att den lokala nivån kan länkas samman med den internationella nivån och därigenom synliggöra läroplanernas olika nivåer.²⁷

Vid dessa utvalda tidsperioder avser jag även granska vad lärare och historiker skrivit i Historielärarnas förenings årsskrift för att se hur de internationella intentionerna hanterats i debatten om historieundervisningen. Att vid samma tidsperioder granska läroböcker kan ge ytterligare information som gör att man närmar sig klassrummet. Genom debatten och förändring, eller frånvaro av förändring, i läroböckerna kan delar av den uppfattade och även verkställda läroplanen med dess olika tolkningar och försök till konkretion studeras. Urvalet av läroböcker kommer att ske utifrån när läroböckerna trycks i förhållande till internationella intentioner och att de skall ha varit vanligt förekommande i undervisningen.²⁸ De valda böckerna har dessutom tidigare analyserats utifrån historiedidaktiska perspektiv vilket gör att det finns tidigare forskning med författarintervjuer och läroboksanalyser.²⁹

Genom analys av hur erfarna lärare uppfattar historieämnets utveckling över tid, utifrån de aspekter som initierats internationellt, kan studien ge en sammansatt bild av hur yttre påverkan kan få inflytande eller ej i lärares uppfattningar om undervisning i historia. Den uppfattade och kanske även verkställda läroplanen synliggörs genom olika lärares uppfattningar om historieundervisningens utveckling över tid.

Den uppfattade och verkställda läroplanen ges ett mottagarperspektiv genom en mer ingående granskning av ämnen och ämnessval vid studentskrivningar samt ämnessval för specialarbete i historia vid olika tider. Vad eleverna föredragit att skriva uppsatser om ger en inblick i den upplevda läroplanen över tid. Statistik för ämnessval vid studentskrivningar finns för perioden 1938-1963 och för perioden 1968-2002 finns uppgifter om vad eleverna valt eller uppmanats skriva specialarbete om. Studentuppsatsämnena synliggör även vad man på nationell nivå såg som relevanta historiska ämnen. Elevernas val av ämnen ger en inblick i den upplevda läroplanen genom att synliggöra vad de upplevt som hanterbara ämnen vid studentskrivningar och specialarbeten. Ämnessval vid i aktuella projektarbeten i historia kan genom kontakter med utvalda skolor samlas in och användas för analys av nuläget. Huruvida lärarens undervisningsstrategi haft betydelse för elevernas val av ämne kan studeras under perioden 1968-1981 eftersom uppgifter om handledare då finns delvis dokumenterat.

De olika källorna kommer att metodiskt hanteras på olika sätt. Initialt handlar det om en historiedidaktisk textanalys av internationella intentioner och utifrån dessa analyser av nationella styrdokument, debatt och läroböcker. Den uppfattade läroplanen analyseras genom livsberättelser och den upplevda läroplanen synliggörs genom befintlig statistik och en egen statistisk undersökning av ämnessval för specialarbeten och projektarbeten.

Det fördjupade studiet av valda perioder ger en möjlighet att jämföra historieundervisningens formering och implementering på olika nivåer vid olika tider, vilket är studiens syfte.

²⁷ Gundem 1997 s. 257

²⁸ Fram till läsåret 1960/61 har Falk & Jacobson 1933, Jacobson & Söderlund 1941 och Söderlund & Seth 1956 haft en dominerande ställning bland Sveriges läroverk och gymnasieskolor: Andolf 1972 s. 129; Vid mina lärarintervjuer refererade lärarna till läroböcker skrivna av Bergström, Almgren, Sandberg och Nyström.

²⁹ Andolf 1972; Långström 1997; Nordgren 2006; Holmén 2006. Även Niklas Ammert 2008 och har gjort för studien relevanta analyser av läroböcker i historia.

HISTORIEUNDERVISNINGEN I INTERNATIONELLA REKOMMENDATIONER

På en internationell nivå arbetar man med normativa instrument för att påverka till exempel vad som händer i undervisningen. Deklarationer, rekommendationer och konventioner är tre typer av normativa instrument. Alla tre har som uppgift att rikta fokus mot nya och viktiga frågor, men där konventioner är till för att införlivas i respektive land lagstiftning handlar deklarationer och rekommendationer främst om politisk påverkan. Såväl deklarationer som rekommendationer har en folkrättslig historia som formellt bindande överenskommelser, men används idag inom FN för att tydliggöra gemensamma ställningstaganden och uppmana medlemsländerna till handling utan hot om sanktioner. Skillnaden mellan en deklaration och en rekommendation handlar främst om att en deklaration visar mötesdeltagarnas åsikter medan en rekommendation mer tydligt riktar sig till medlemsländerna.³⁰ I denna studie kommer jag att hantera alla tre typerna som uttryck för internationella intentioner eftersom de oavsett deras formella status tydliggör de synsätt och de avsikter med historieämnet som formulerats, vilket i den kommande forskningen ska analyseras i förhållande till andra nivåer i. NF:s och Unesco:s intentioner är det som presenteras i detta paper eftersom jag ännu inte hunnit granska Europarådets rekommendationer närmare.

NF:S OCH UNESCO:S INTENTIONER ÖVER TID

Utvecklingen på global nivå inom NF och Unesco ger en översiktsbild som poängterar internationellt samarbete för fred med ett historieämne som initialt står i centrum för uppmärksamheten. Historieämnet behandlas över tid som ett ämne med många värden och även allt mer som ett av flera ämnen som gärna genom samarbete över ämnesgränserna kan ha betydelse för byggandet av en bättre värld.

FRED MELLAN GRANNAR GENOM REVIDERAD HISTORIESKRIVNING

Under den tid som NF uppmärksammade historieämnet specifikt påtalades vikten av internationalisering och fredligt samarbete över gränserna för att därigenom skapa stabil fred mellan grannländer.

Unesco hävdade efter andra världskriget mycket starkt värdet av *Utbildning för internationell förståelse*. Innehållet i detta program omfattade initialt främst historieämnet och geografin, där nationalism och militarism skulle rensas bort och förståelse för andra länder skulle ökas genom att mer fokusera på fredlig samexistens, mänskligt arbete, kulturhistoria och vetenskaplig utveckling.³¹ 1949 släppte Unesco en handbok för att förbättra läroböcker och undervisningen i främst historia.³² Detta arbete följdes av seminarier där historieundervisningen och historieböckernas roll för internationell förståelse analyserades vidare av expertgrupper från olika medlemsländer, däribland Sverige.³³

³⁰ Svenska Unescorådet, *Deklarationer, rekommendationer och konventioner*, 2009; NE.

³¹ *General Conference, first session, Paris 1946*, Paris: Unesco, 1947, s. 149-153; *Record of decisions (of the Executive Board at its second session, 1947)*, Paris: Unesco, 1947, s. 5; *Records of the General Conference of UNESCO, second session, Mexico, 1947, v. 2: Resolutions*, Paris: Unesco, 1948, s. 16, 20-21; *Records of the General Conference of UNESCO, third session, Beirut, 1948, v. 2: Resolutions*, Paris: Unesco, 1949, s. 24; *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949.

³² *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949.

³³ *The Brussels seminar: Findings and studies*, Paris: Unesco, 9 juli 1951; Allan Degerman var Sveriges representant vid seminariet för gymnasienivån: *Final report of the Study Group III on teaching history to pupils above 15 years of age*, Paris: Unesco, 21 aug. 1951

MÄNNISKAN SOM KULTURSKAPARE I EN GLOBAL OCH ALLT MER KRITISK HISTORIESKRIVNING

I sin önskan att uppmärksamma människans gemensamma och mer fredliga skapande historia initierades i Unesco arbetet med en universell historieskrivning under beteckningen *History of Mankind*.³⁴ Under femtiotalet framhölls FN:s roll allt mer som viktigt i undervisningen liksom värdet av att undervisa om de mänskliga rättigheterna.³⁵ 1960-talet kan översiktligt beskrivas som en period i Unesco då världens svagare grupper fick mer utrymme genom en allt starkare diskussion och flera ställningstaganden mot rasism, diskriminering, kolonisering och nykolonisering.³⁶ Under 1970-talet fortsatte arbetet för en allt mer innehållsrik och global undervisning för fred i världen, där mer utvecklade länder uppmanades att revidera och utveckla undervisningen om utvecklingsländerna.³⁷ I linje med dessa intentioner startades år 1971 inom Unesco programmet *General History of Afrika*. Detta för att öka kunskaperna och kunskapsspridningen om den afrikanska kontinentens historia inte minst i Europa.³⁸ Arbetet som pågick fram till 1999 resulterade i åtta volymer om cirka 800 sidor och har tolkats som en positiv konsekvens av den framkompromissade och kritiserade *History of Mankind: Cultural and Scientific Development*.³⁹ En stor grupp främst afrikanska historiker fick som uppgift att ge en bred vetenskaplig men inte nödvändigtvis enhetlig bild av Afrikas förflutna. Genom att ge olika perspektiv på Afrikas historia hoppades man undvika dogmatism och de problem som strävan efter konsensus innebar i arbetet med en universell historia, *History of Mankind*.⁴⁰ Det fastslogs att det var av stort värde att fokusera på utveckling, kulturarv och relationer:

The General History of Africa will be, in particular, a history of ideas and civilizations, societies and institutions. It will introduce the values of oral traditions as well as the multiple forms of African art. The History will be viewed essentially from the inside. Although a scholarly work, I will also be, in large measure, evidence of consideration by African authors of their own civilization. [...] By showing the true face of Africa, the work could, in an era absorbed in economic and technical struggles, offer a particular conception of human values.⁴¹

Den globala historien skulle kartläggas och eftersträva områden såsom Latinamerika, Oceanien, Asien och de slaviska och arabiska kulturerna skulle uppmärksammas särskilt.⁴² Från 1971 skulle kunskaperna utifrån arbetet med *History of Mankind* och de fortsatta studierna

³⁴ *Records of the General Conference of UNESCO, second session, Mexico, 1947, v. 2: Resolutions*, Paris: Unesco, 1948, s. 27.

³⁵ Mänskliga rättigheter i utbildningen framhålls tydligt 1951: *Records of the General Conference, sixth session, Paris, 1951: Resolutions*, Paris: Unesco, 1951, s. 20

³⁶ Generalkonferensen 1960, 1962, 1964, 1966 och 1968 deklarerar tydligt ställningstagande mot rasism och kolonialism. Kanske allra tydligast uttryckt i resolutionerna 1968 där Portugals och Sydafrikas agerande fördöms: *Records of the General Conference, 15th session, Paris, 1968, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1969, s. 86-87.

³⁷ *Records of the General Conference, 16th session, Paris, 12 October to 14 November 1970, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1971, s. 23-24

³⁸ *First plenary session of the international scientific committee for the drafting of a general history of Africa*, Paris: Unesco, 17 may, 1971, s. 1-2

³⁹ Duedahl 2009 s.18-20

⁴⁰ *First plenary session of the international scientific committee for the drafting of a general history of Africa*, Paris: Unesco, 17 may, 1971, s. 2; Problemen med en gemensam universell historia påpekas i: *The International Commission for a History of the Scientific and Cultural Development of Mankind: General Conference, 16th session, 1970, 16C/87*, s. 2. Duedahl har analyserat problematiken och framhåller att *The general History of Afrika* kan ses som en lyckad konsekvens av de tidigare problemen med att skriva en gemensam universell historia: Duedahl, 2009 s. 18-20

⁴¹ *First plenary session of the international scientific committee for the drafting of a general history of Africa*, Paris: Unesco, 17 may, 1971, s. 2

⁴² *Records of the General Conference, 16th session, Paris, 12 October to 14 November 1970, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1971, s. 51

av världshistorien publiceras i en vetenskaplig tidskrift med namnet *Journal of World History*.⁴³ Året därpå antogs konventionen om bevarandet av världsarv. I denna konvention framhölls vikten av att genom utbildning om stärka människors medvetenhet och uppskattning för de historiska värden som annars riskerar att förstöras.⁴⁴

INTERNATIONELL FÖRSTÅELSE, ETT PÅGÅENDE ARBETE ÖVER TID OCH PÅ ALLA NIVÅER

En annan viktig milstolpe för undervisningen för internationell förståelse innebar 1974 års "Rekommendation rörande utbildning för internationell förståelse, samarbete och fred och undervisning om de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna" där Unesco:s medlemmar skrev under på att arbeta för en bättre värld.⁴⁵ Unesco noterade att det 1974 "finns en vid skillnad mellan proklamerade ideal, deklarerade avsikter och den faktiska situationen."⁴⁶ Rekommendationerna som översattes till respektive lands språk hanterades på olika sätt i olika länder. I Sverige som hade en förhållandevis stark central styrning distribuerades rekommendationerna till Skolöverstyrelsen, Universitetskanslerämbetet och olika berörda fackförbund.⁴⁷ All utbildning skulle enligt rekommendationerna arbeta för fred genom att framhålla de mänskliga rättigheterna, grundläggande friheter och internationella konventioner. Tolerans mellan folk och nationer genom internationell undervisning med hänsyn tagen till olika kulturer och ömsesidigt beroende var centralt i rekommendationerna.⁴⁸ Vidare framhölls att "[u]tbildningen bör betona det otillåtliga i att tillgripa krig i expansions-, angrepps- och ockupationssyfte."⁴⁹ Utbildningen skulle istället bidra till "kampen mot kolonialism och nykolonialism i alla deras former och yttringar och mot alla former av rasism, fascism och apartheid och andra ideologier som uppammar hat mellan nationer eller raser och som strider mot denna rekommendations syften."⁵⁰ För att uppnå dessa mål förutsattes undervisningen vara aktiverande till sin metod med grupparbeten och diskussioner. Den skulle ha och ett tvärvetenskapligt och problematiserat innehåll som kunde hjälpa eleverna att kritiskt granska historiska och samtida orsaker till krig och konflikter samt undersöka tänkbara lösningar.⁵¹ Även lärarutbildningen anmodades att utveckla nya samarbetsmetoder, tvärvetenskap och internationalisering för fred och läroböckerna skulle granskas utifrån ovanstående riktlinjer gärna genom internationellt samarbete.⁵²

⁴³ *Records of the General Conference, 16th session, Paris, 12 October to 14 November 1970, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1971, s. 50-51

⁴⁴ *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage: Adopted by the General Conference at its seventeenth session, Paris, 16 november 1972*, Paris: Unesco, 1972

⁴⁵ Unesco (1975) s. 147-154; Rekommendationerna kom i svensk översättning 1976: Svenska Unescorådet (1976)

⁴⁶ *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976 s. 1

⁴⁷ *Initial special reports submitted by Member States on the action taken by them upon the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, adopted by the General Conference during its 18th session*. Paris: Unesco, 1976, s. 14

⁴⁸ *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 3-4

⁴⁹ *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 5

⁵⁰ *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 5

⁵¹ *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 6-9

⁵² *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 12-17

I Unesco:s uppföljning 1983 av implementeringen av rekommendationerna från 1974 framhöll Sverige särskilt att man i den nya läroplanen för grundskolan, Lgr -80, vinnlagt sig om att undervisningen skulle främja demokrati, jämlikhet och internationell förståelse. Rekommendationens värden skulle enligt styrdokumentet genomsyra all undervisning men särskilt undervisningen i de sammanslagna SO-ämnena.⁵³ I den rapport som blev resultatet av konferensen poängterades behovet av nedrustning och mångkulturell förståelse liksom kritiskt tänkande för propagandaimmunitet mer än tidigare.⁵⁴ Flera stater rapporterade att undervisningen innebar en svår balansgång mellan de internationella rekommendationerna och behovet av att i skolan också främja en nationell identitet och suveränitet.⁵⁵ Under senare delen av 1970- och 1980-talet underströks allt mer problemen med rasism, intolerans och apartheid liksom kvinnans underordnade ställning i världen och i vetenskapen.⁵⁶ Unesco poängterade 1985:

[...] the need for men and women everywhere to work for the triumph of peace, freedom, equality and justice, for respect of human rights and self-determination, the elimination of all forms of inequality between men and women, of racism, apartheid and any form of foreign domination and for the promotion of mutual understanding and tolerance, so that peace and security may prevail.⁵⁷

Dessa problem måste enligt Unesco hanteras inom samhällets olika delar inte minst inom skolväsendet. Unesco fortsatte vid denna tid arbetet med att förstärka kunskaperna om den utomeuropeiska historien. I samband med det "Internationella fredsåret" 1986 drog man inom Unesco upp en omfattande plan för att ytterligare implementera rekommendationerna från 1974 "på alla stadier och former av utbildning."⁵⁸ I Sverige genomförde Bengt Thelin, Ulrich Herz och Maud Frölich ett pilotprojekt inom Unesco:s program för fred, nedrustning och utveckling. Thelin, Herz och Frölich arbetade fram en samhällsdidaktisk lärarhandledning för att använda inom vuxenutbildningen.⁵⁹ I Thelin, Herz & Frölichs arbete

⁵³ *Synthesis of Member States reports on the application of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris: Unesco, 1983, s. 11, 20, 35

⁵⁴ *Final report: Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, with a view to Developing a Climate of Opinion favourable to the Strengthening of Security and Disarmament*, Paris: Unesco, 1983, s. 22-24

⁵⁵ *Final report: Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, with a view to Developing a Climate of Opinion favourable to the Strengthening of Security and Disarmament*, Paris: Unesco, 1983, s. 22

⁵⁶ Inom Unesco antogs 1978 en deklaration mot rasism: *Records of the General Conference, 20th session, Paris, 24 October to 28 November 1978, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1979, s. 60-65. Se även: *Comprehensive report by the Director-General on the world situation in fields covered by the Declaration on Race and Racial Prejudice and recommendations made with a view to promoting implementation of that decision: General Conference, 21st Session*, Paris: Unesco; 1980, dokument nr 21C/78. s. 45; *Records of the General Conference Twenty-second Session Paris, 25 October to 26 November 1983: Resolutions*, Paris: Unesco, 1984, s. 74-76; Redan tidigare hade Unesco lyft fram dessa problem men under 1980-talet utvecklades och förtydligas ställningstagandet mot diskriminering i olika former: jfr *Records of the General Conference, eleventh session, Paris, 1960: Resolutions*, Paris: Unesco, 1961, s. 18-20.

⁵⁷ *Records of the General Conference Twenty-third Session Sofia, 8 October to 9 November 1985 Vol 1: Resolutions*. Paris: Unesco, 1985, s. 104

⁵⁸ *Plan for the development of education for international understanding, cooperation and peace*. Paris: Unesco, 1986, s. 1-23, citat s. 2. Citatet är en hänvisning till rekommendationen 1974 och därför finns det i svensk översättning i *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 3.

⁵⁹ Thelin, Herz & Frölich, 1991.

och i responsen kring Unesco:s rekommendationer är det tydligt att detta sågs som en angelägenhet främst för samhällskunskapen.⁶⁰

VÅRDA VÄRLDSARVET OCH ALLA VÄRLDENS GRUPPER

Parallellt med fredsarbetet och arbetet för världens svaga grupper fortsatte man uppmärksamma vikten av att öka kunskapen och kunskapsspridningen kring kulturarvet, inte minst det utomeuropeiska kulturarvet och man betonade även fortsättningsvis allt mer värden skapade av kvinnor i historien. På nationell nivå uppmanades länderna genom en rekommendation 1976 att verka för ”bevarandet av kulturhistoriskt värdefulla miljöer och deras roll i samtiden.”⁶¹ I rekommendationerna framhölls historieämnet som viktigt för bevarandet av det lokala kulturarvet:

Medvetenhet om behovet av insatser för bevarande bör främjas i skolutbildningen [...] Ett studium av kulturhistoriskt värdefulla miljöer bör införas i utbildningen på alla nivåer, särskilt i historieundervisningen, så att man i unga sinnen kan väcka förståelse och respekt för verk från svunna tider och visa vilken roll detta arv spelar i vårt moderna liv. En utbildning av detta slag bör i stor utsträckning använda sig av audiovisuella hjälpmedel och besök i kulturhistoriskt intressant bebyggelse.⁶²

Att i undervisningen arbeta för att främja olika kulturella identiteter och även framhålla människans gemensamma ursprung och lika värde skrevs 1978 in i Unesco:s deklaration mot rasism.⁶³ En ökad medvetenhet om kulturarvet skulle enligt Unesco 1985 kunna bidra till en uppvärdering av den nationella identiteten, förbättra möjligheterna till kulturutbyte och bevarande av seder och kvarlevor.⁶⁴

DEKLARATION FÖR FRED, MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER OCH DEMOKRATI

Även om det kalla kriget tog slut 1989 fanns det flera krig och konflikter i världen som fortsatte och andra blossade upp efter murens fall. Inom Unesco gjorde man under 1990-talet en förnyad kraftsamling för internationell förståelse. Detta genom att utvärdera tidigare arbete och arbeta fram uppdaterade och förtydligade riktlinjer.⁶⁵ Historieundervisningen framhölls 1995 av Unesco:s styrelse som strategiskt viktigt i fredsarbetet:

The importance of the teaching of history – which can be an excellent vector of mutual understanding, particularly among neighbouring countries – should be emphasised, as should that of fostering historical research and the sharing of historical knowledge.⁶⁶

⁶⁰ *Synthesis of Member States reports on the application of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, Paris: Unesco, 1983, s. 11, 20, 35; Thelin, Herz & Frölich, 1991.

⁶¹ *Records of the General Conference, 19th session, Nairobi, 26 October to 30 November 1976, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1977, Annex 1, s. 20-29

⁶² Rekommendation om bevarande av kulturhistoriskt värdefulla miljöer och deras roll i samtiden, *Svenska Unescorådets skriftserie*, nr 1, 1980, s. 18-19

⁶³ *Records of the General Conference, 20th session, Paris, 24 October to 28 November 1978, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1979, s. 63

⁶⁴ *Records of the General Conference Twenty-third Session Sofia, 8 October to 9 November 1985 Vol 1: Resolutions*. Paris: Unesco, 1985 s. 61-63

⁶⁵ *Full and comprehensive implementation of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, 1974, and the preparation of the elaborated version of the Integrated Action Plan for the Development of International Education: General Conference, 27th session, 1993, s. 1-7; Records of the general Conference, Twenty-eighth Session, Paris, 25 October to 16 November 1995: Resolutions*, Paris: Unesco, 1996, s. 63

⁶⁶ *Decisions adopted by the Executive Board at its 146th session: Paris, 16 May-2 June 1995; Fez, 3-4 June 1995*, Paris: Unesco, 1995, s. 11

På generalkonferensen, senare samma år, antogs en omfattande deklaration och plan för utbildning för fred, mänskliga rättigheter och demokrati. Bakgrunden var en oro för utvecklingen i världen med etniskt hat, terrorism och motsättningar mellan grupper och länder på grund av ökade klyftor. En mer fredlig värld skulle enligt Unesco bygga på en utbildning där universella värden såsom demokrati och mänskliga rättigheter togs tillvara. Man underströk vikten av en undervisning där man lär sig inhämta information, se olika tolkningar och kompromissa.⁶⁷ I deklarationen framhölls hur innehållet bör vara inkluderande och uppmärksamma människans fredliga överenskommelser:

Teaching should particularly concern the conditions for the construction of peace; the various forms of conflict, their causes and effects; the ethical, religious and philosophical bases of human rights, their historical sources, the way they have developed and how they have been translated into national and international standards, such as in the Universal Declaration of Human Rights, the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women and the Convention on the Rights of the Child; the bases of democracy and its various institutional models; the problem of racism and the history of the fight against sexism and all the other forms of discrimination and exclusion. Particular attention should be devoted to culture, the problem of development and the history of every people, as well as to the role of the United Nations and international institutions.⁶⁸

Deklarationen som hade stora likheter med de tidigare rekommendationerna för internationell förståelse använde demokratibegreppet vilket inte gjordes i rekommendationen 1974. En annan viktig skillnad var att miljöproblemen som uppmärksammats av Unesco redan på 1970-talet skrevs i deklarationen fram som ett hot mot kulturarvet och även att miljön har betydelse för byggandet av en hållbar framtid i samförstånd.⁶⁹

Året efter, 1996, märks en fortsatt strävan att uppmärksamma mer av den utomeuropeiska historien. Slavhandeln togs upp som ett särskilt angeläget område för studium och kunskapsförmedling. Ett annat område som lanserades för särskilt studium var kvinnors arbete för fred.⁷⁰

Efter den elfte september 2001 gjordes en första utvärdering av arbetet med deklarationen för fred, mänskliga rättigheter och demokrati. I Unesco:s styrelse konstaterades att arbetet för fred och mångkulturell förståelse var av största vikt.⁷¹ Bara 24 av 185 länder (12,97%) hade i augusti avgivit rapporter om arbetet med deklarationens implementering. I de rapporter som inkom beskrevs tydliga framsteg vad gäller genusmedvetenhet i undervisningen och miljöfrågorna sågs som något mer framträdande än tidigare. Arbetet med ra-

⁶⁷ *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy: Declaration of the 44th session of the International Conference on Education endorsed by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris, November, 1995*, Paris: Unesco, 1995, s. 1-9

⁶⁸ *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy: Declaration of the 44th session of the International Conference on Education endorsed by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris, November, 1995*, Paris: Unesco, 1995, s. 10-11

⁶⁹ *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy: Declaration of the 44th session of the International Conference on Education endorsed by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris, November, 1995*, Paris: Unesco, 1995, s. 9

⁷⁰ *Records of the general Conference, Twenty-eighth Session, Paris, 25 October to 16 November 1995: Resolutions*, Paris: Unesco, 1996, s. 80, 82

⁷¹ *Synthesis of reports by Member States in the context of the Permanent System of Reporting on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance, and report of the Committee on Conventions and Recommendations thereon: Executive Board, 162nd*, Paris: Unesco, 2001, s. 1

sism, främlingsrädsla och etnisk och religiös intolerans var emellertid tydligt eftersatt i läroplansarbetet enligt Unesco.⁷²

Det är tydligt hur Unesco i mitten av 2000-talet fortfarande framhöll vikten av en historieundervisning för internationell fred och förståelse, särskilt i områden som nyligen varit i konflikt. Efter kriget på Balkan hade man återigen riktat fokus emot historieundervisningen som orsak till konflikter som en viktig del av lösningen. Efter Daytonavtalet i november 1995 finansierade Unesco en kartläggning och försök till revision av historieämnet med syfte att bygga fred och förståelse mellan folken på balkan. Som utgångspunkt för arbetet underströk Gasanabo historieskrivningens värde för det kollektiva minnet och hur historien kan användas för att skapa framtida konflikter eller fred.⁷³

History teaching plays an important role in the development of identity. In Southeast Europe, as elsewhere, history education has commonly been used as a tool for promoting nationalistic ideologies. However, it has also gained recognition as having a key role in the process of reconciliation, democratization and long-term stability.⁷⁴

I rekommendationerna till länderna på Balkan poängterades 2006 vikten av en historieundervisning med en öppenhet för en mångfald av värden som aktivt arbetar emot en begränsad nationalistisk historieskrivning. Man förespråkade vidare mer undervisning om grannländernas historia och en flerperspektivistisk behandling av en mer universell historia. Att se olika tolkningar, kunde enligt rekommendationerna, förbättra förutsättningarna för att förstå ”de andra”. Olika perspektiv, förståelse för den historiska kontexten och kritiskt tänkande gjorde enligt rekommendationerna historieämnet mer relevant och fredsbyggande.⁷⁵

EN GEMENSAM OCH MÅNGKULTURELL FRAMTID

I november 2001 antogs i Unesco en deklaration för kulturell mångfald, *Universal declaration on cultural diversity*.⁷⁶ I denna deklaration underströks värdet av identitet, mångfald och pluralism. I deklarationen framhölls den kulturella mångfalden som det gemensamma arvet för mänskligheten:

Culture takes diverse forms across time and space. This diversity is embodied in the uniqueness and plurality of the identities of the groups and societies making up humankind. As a source of exchange, innovation and creativity, cultural diversity is as necessary for humankind as biodiversity is for nature. In this sense, it is the common heritage of humanity and should be recognized and affirmed for the benefit of present and future generations.⁷⁷

Unesco deklarerade vikten av att lära känna människans kulturarv inte minst genom att detta skulle uppmärksammas mer i undervisningen. Medlemsstaterna lovade i deklarationen att i undervisningen stödja “an awareness of the positive value of cultural diversity and

⁷² *Synthesis of reports by Member States in the context of the Permanent System of Reporting on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance, and report of the Committee on Conventions and Recommendations thereon: Executive Board, 162nd*, Paris: Unesco, 2001, annex, s. 4-5

⁷³ Gasanabo 2006 s. 7

⁷⁴ Gasanabo 2006 s. 7

⁷⁵ Gasanabo 2006 s. 67-68

⁷⁶ *Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 2002, s. 61-65

⁷⁷ *Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 2002, s. 62

improving to this end both curriculum design and teacher education.”⁷⁸ Mångkultur och möten mellan kulturer blev under 2000-talet framträdande under samlingsnamnet *Dialogue among civilizations*⁷⁹.

I sin avsiktsförklaring inför framtiden framhåller Unesco 2009 ett fortsatt arbete mot fördomar och för jämställdhet. Man efterlyser en dialog kring de mänskliga rättigheterna och nya hot emot demokratin. Behovet av att stärka den kulturella mångfalden och olika minoriteter ses som en viktig prioritering. Arbetet med dialog över kulturgränser lyfts fram som fortsatt viktigt och man hävdar vikten av att få den kulturella mångfalden som en integrerad del i de nationella styrdokumentet.⁸⁰ En tydlig strävan att försöka uppnå enighet kring ”universella” värden samtidigt som man vill erkänna kulturell olikhet.

ETT ALLT MER OMFATTANDE ÄMNE ÖVER TID

Historieämnet förändras uppenbarligen över tid i Unesco:s formuleringar någon närmare analys görs inte här men det kan konstateras att för studiens fortsättning är det värdefullt att se att intentionerna omfattar allt fler värden över tid.

Den initiala strävan efter fredliga relationer genom mer omvärldshistoria fortsätter över tid och aktualiseras vid konflikter i världen. Dessa rekommendationer kompletterades med rekommendationer som fokuserade allt mer på att fler värden skulle beaktas i historieundervisningen. Människan som kulturskapare framhölls allt mer liksom vikten av att se svagare grupper i samhället och ge möjlighet att kritisera maktutövning såsom kolonisering och förtryck på grund av ras. Kulturarvet som kvarleva blev också en uppgift för historieundervisningen och då främst på ett lokalt plan. Uppmärksamheten på det lokala kulturella (världs-)arvet lyftes fram som en viktig identitetsskapare samtidigt som man inom Unesco starkt betonade vikten av mångkulturell förståelse och internationalisering.

En annan del i utvecklingen kan beskrivas som en riktning bort från en objektiv historieskrivning där man såg historieundervisningens uppgift som en förmedlare av en bred och sann historia. Bilden av historieämnet som objektiv sanningssägare ersattes över tid med mer av källkritiskt tänkande och en mer tolkande och flerperspektivistisk historiesyn. Att eleverna ska kunna genomsöka propaganda, se olika perspektiv på konflikter och även se hur dessa kan lösas framhålls allt starkare. Att kunna se olika perspektiv kan även ses som en viktig del i den utveckling som Unesco förespråkade för att mer uppmärksamma svagare grupper i samhället såsom kvinnor och minoriteter. En ämnesövergripande undervisning kring främst fred och internationell förståelse betonas allt mer över tid. Dessutom poängteras värdet av att se och uppleva historien och det som människans skapat lokalt, men också att möta främmande kulturer.

Fred, kritik och mångfald kan ses som nyckelord för att beskriva utvecklingen av Unesco:s intentioner för historieundervisningen i en allt mer global värld. Hur Unesco:s intentioner förhåller sig till andra läroplansnivåer över tid återstår att undersöka.

⁷⁸ *Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 2002, s. 64

⁷⁹ Jfr.: Boel J., The long road to dialogue among civilizations, *The New Courier*, Special issue, Jan., 2004, s. 62-63

⁸⁰ *Draft Resolutions, 2010-2011, volume 1, (35C/5)* Paris: Unesco, 2009, s. 24-31

KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING

OFFENTLIGT TRYCK

- Comprehensive report by the Director-General on the world situation in fields covered by the Declaration on Race and Racial Prejudice and recommendations made with a view to promoting implementation of that decision: General Conference, 21st Session (21C/78) Paris: Unesco, 1980*
- Decisions adopted by the Executive Board at its 146th session: Paris, 16 May-2 June 1995; Fez, 3-4 June 1995, Paris: Unesco, 1995.*
- Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy: Declaration of the 44th session of the International Conference on Education endorsed by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris, November, 1995, Paris: Unesco, 1995*
- Draft Resolutions, 2010-2011, volume 1, (35C/5) Paris: Unesco, 2009*
- Final report: Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, with a view to Developing a Climate of Opinion favourable to the Strengthening of Security and Disarmament (ED/MD/74) Paris: Unesco, 1983.*
- Final report of the Study Group III on teaching history to pupils above 15 years of age, Paris: Unesco, 21 aug. 1951*
- First plenary session of the international scientific committee for the drafting of a general history of Africa, Paris: Unesco, 17 may, 1971*
- Full and comprehensive implementation of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, 1974, and the preparation of the elaborated version of the Integrated Action Plan for the Development of International Education: General Conference, 27th session, 1993*
- General Conference, first session, Paris 1946, Paris: Unesco, 1947*
- Initial special reports submitted by Member States on the action taken by them upon the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, adopted by the General Conference during its 18th session (19C/19) Paris: Unesco, 1976*
- Plan for the development of education for international understanding, cooperation and peace. Paris: Unesco, 1986*
- Record of decisions (of the Executive Board at its second session, 1947), Paris: Unesco, 1947*
- Records of the General Conference of UNESCO, second session, Mexico, 1947, v. 2: Resolutions, Paris: Unesco, 1948*
- Records of the General Conference of UNESCO, third session, Beirut, 1948, v. 2: Resolutions, Paris: Unesco, 1949*
- Records of the General Conference, fifth session, Florence, 1950: Resolutions, Paris: Unesco, 1950*
- Records of the General Conference, sixth session, Paris, 1951: Resolutions. Paris: Unesco, 1951*
- Records of the General Conference, eleventh session, Paris, 1960: Resolutions, Paris: Unesco, 1961*
- Records of the General Conference, twelfth session, Paris, 1962: Resolutions, Paris: Unesco, 1963*
- Records of the General Conference, thirteenth session, Paris, 1964: Resolutions, Paris: Unesco, 1965*
- Records of the General Conference, 14th session, Paris, 1966, v. 1: Resolutions, Paris: Unesco, 1967*
- Records of the General Conference, 15th session, Paris, 1968, v. 1: Resolutions, Paris: Unesco, 1969*
- Records of the General Conference, 16th session, Paris, 12 October to 14 November 1970, v. 1: Resolutions, Paris: Unesco, 1971*
- Records of the General Conference, 18th session, Paris, 17 October to 23 November 1974, v. 1: Resolutions. Paris: Unesco, 1975*
- Records of the General Conference, 19th session, Nairobi, 26 October to 30 November 1976, v. 1: Resolutions, Paris: Unesco, 1977*
- Records of the General Conference, 20th session, Paris, 24 October to 28 November 1978, v. 1: Resolutions, Paris: Unesco, 1979*
- Records of the General Conference Twenty-second Session Paris, 25 October to 26 November 1983: Resolutions, Paris: Unesco, 1984.*
- Records of the General Conference Twenty-third Session Sofia, 8 October to 9 November 1985 Vol 1: Resolutions. Paris: Unesco, 1985*
- Records of the general Conference, Twenty-eight Session, Paris, 25 October to 16 November 1995: Resolutions, Paris: Unesco, 1996*
- Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001, v. 1: Resolutions, Paris: Unesco, 2002*
- Rekommendation om bevarande av kulturhistoriskt värdefulla miljöer och deras roll i samtiden, Svenska Unescorådets skriftserie, nr 1, 1980*
- Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976*

Synthesis of Member States reports on the application of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (ED-83/Conf.214/2) Paris: Unesco, 1983.

Synthesis of reports by Member States in the context of the Permanent System of Reporting on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance, and report of the Committee on Conventions and Recommendations thereon: Executive Board, 162nd, Paris: Unesco, 2001

The Brussels seminar: Findings and studies, Paris: Unesco, 9 juli 1951.

BEARBETNINGAR

A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding, Paris: Unesco, 1949.

Almgren, Hans, Bergström, Börje & Löwgren, Arne, *Alla tiders historia Maxi*, 1. uppl., Malmö: Gleerup, 2002.

Ammert, N., *Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2008.

Apple, M. W., The text and cultural politics, *Educational researcher*, vol. 21, nr 7, 1992, s 4-19.

Andolf, G., *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820-1965*, Uppsala: Historiska institutionen, Uppsala Universitet, 1972.

Bennett, C. & Spalding, E., Teaching the social studies: Multiple approaches for multiple perspectives, *Theory and research in social education*, vol. 20, nr 3, 1992, s. 263-292.

Bergström, B., Almgren, H. & Löwgren, A., *Nya Alla tiders historia. Grundbok i historia för gymnasieskolan*. 1. uppl., Malmö: Liber, 1989.

Bergström, B. & Håkansson, I. (1969-1970). *Historia på egen hand: för gymnasiet : läromedelsystem utvecklat på uppdrag av skolöverstyrelsen vid Lärarhögskolan i Stockholm*. Stockholm: SÖ-förlaget

Bergström, B., Löwgren, A. & Almgren, H., *Alla tiders historia: A : grundbok för gymnasiets A-kurs*. 1. uppl., Malmö: Gleerup, 1996.

Boel, J., The long road to dialogue among civilizations, *The New Courier*, Special issue, Jan., 2004.

Bäcklin, M., Carlsson, S., Lendin W. & Valentin, H., *Historia för gymnasiet*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1962

Cornbleth, C., Climates of constraint/restraint of teachers and teaching. I Stanley W.B. red., *Critical issues in social studies research for the 21st century*, Greenwich: Information Age Publishing, 2001, s. 73-95.

Duedahl, P. *Selling mankind: UNESCO and the invention of global history, 1945-76*. Paper presented at the Unesco seminar: Towards the Transnational History of International Organizations: Methodology/Epistemology. 6-7 April, King's College, Cambridge University, 2009

Englund, T. *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 1-4*, Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 1986a.

Englund, T., *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 5-8*, Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 1986b.

Englund, T., Om nödvändigheten av läroplanshistoria. I Richardson, G., red., *Utbildningshistoria 1988*. Skara: Föreningen för svensk utbildningshistoria, 1988, s. 74-86

Englund, T., *Skola för demokrati? Bokslut över ett svunnet 80-tal och en demokratiskt syftande läroplan-Lgr 80: En kommenterad dokumentation av tio texter*, Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 115, 1994.

Evans, R., Educational ideologies and the teaching of history. I Leinhardt, G., Beck I. & Stainton, C., red., *Teaching and learning in history*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, s. 171-208.

Falk, E. & Jacobson, G., *Lärobok i allmän historia för gymnasiet*, Stockholm: Svenska bokförlaget, 1933.

Gasanabo, J.-D., *Fostering peaceful co-existence through analysis and revision of history curricula and textbooks in southeast Europe*, Unesco: Paris, 2006

Goodlad, J. I., red., *Curriculum inquiry*, New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1979

Gundem, B. B., Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I Uljens, M., *Didaktik*, Lund: Studentlitteratur, 1994, s. 246-267

Gustafsson, C., Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete, *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 1, 1999, s. 43-57

Halldén, O., On the paradox of understanding history in an educational setting. I Leinhardt, G., Beck I., & Stainton, C. red., *Teaching and learning in history*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, s. 27-46.

Thelin, B., Herz, U., & Frölich, M., *Learning to live in security; Swedish pilot project on peace, disarmament, security and development*. Unesco, Paris, 1991.

Holmén, J., *Den politiska läroboken: bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget*, Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2006.

Jacobson, G., & Söderlund, E., *Lärobok i allmän historia för gymnasiet*. 4., omarb. uppl., Stockholm: Norstedt, 1941.

- Juhlin Svensson A., *Nya redskap för lärande: Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*, Stockholm: HLS Förlag, 2000.
- Knutas, E., *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasireformen 1994*, Umeå: Umeå universitet, 2008.
- Koulouri, C., The tyranny of history. I Koulouri, C., red., *Teaching the history of Southeastern Europe*, Tessanoli: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2001, s. 15-25
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund L., Ramfaktorteori och praktiskt förnuft, *Pedagogisk forskning i Sverige*, Nr 1, 1999, s. 93-109.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P., *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm: HLS förlag, 2000.
- Lindmark, D., Vi voro skyldiga världen ett exempel: Norden i den internationella historieboksrevisionen. I Sandén, A., red., *Se människan: Demografi, rätt och hälsa: En vänbok till Jan Sundin*, s. 43–55, Linköping: Linköpings universitet, 2008.
- Ludvigsson, D., *The historian filmmaker's dilemma: Historical documentaries in Sweden in the era of Häger and Villius*. Uppsala: Historiska institutionen, Uppsala universitet, 2003.
- Lundström, U., *Gymnasielärare: perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*, Diss., Umeå : Umeå universitet, 2007.
- Naeslund, L., *Lärlarintentioner och skolverklighet: Explorativa studier av uppgiftsformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*, Uppsala: Samhällsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet, 1991.
- Nygren, T. *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Lic.-avh., Umeå: Umeå Universitet, 2009.
- Nyström, H., & Nyström, Ö., *Perspektiv på historien A*. 1. uppl., Malmö: Gleerup, 2001.
- Pettersson, L., Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse, s. 359-373. I Selander, S. (red): *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2003.
- Pingel, F., *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*, Hannover: Hahn, 1999.
- Sandberg, R., red., *Epos: historia : för gymnasieskolans kurs A och B*. 1. uppl., Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1996.
- Sjöberg, S., *Naturvetenskap som allmänbildning: En kritisk didaktisk studie*. Lund: Studentlitteratur, 2000.
- Svenska Unescorådet, *Deklaration, rekommendationer och konventioner*, 2009.
www.unesco.se/Bazment/Unesco/sv/Om-Unesco/Deklaration-och-konventioner.aspx (hämtat 2009 04 26)
- Söderlund, E. & Seth, I., *Allmän historia för gymnasiet*, Stockholm: Svenska bokförlaget, 1956.
- Söderlund, E., Johannesson, G. & Seth, I., *Medeltidens och nya tidens historia för gymnasiet*, Stockholm: Svenska bokförlaget, 1958.
- Tyack, D. & Tobin, W., The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? I *American Educational Research Journal*. Vol. 31, nr 3, 1994, s. 453-479
- Wedin, A.-S., *Lärares arbete och kunskapsbildning: Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*, Linköping: Linköpings universitet, 2007.

Bilaga 1. Källor på olika nivåer vid olika tider

Nationernas förbund Unesco	<i>Granskning och omvärldsförståelse.</i> 1925 Cesares 1937 deklaration	<i>Fred och objektivitet</i> 1948 International understanding. 1949 "Handbook", History of mankind, 1953 Hill "Suggestions on the teaching of hi." 1955 "World brotherhood" seminar.	<i>Kulturskapande, minoriteter, kritik och världsarv. Globalt & lokalt</i> 1960 Postcolonial kritik. 1972 General history of Africa, världsarv. 1976 Kulturhistoriska miljöer. 1974 intl. understanding. 1978 racism 1983 int. gov. konf. Peace, HR, disarmament, 1985 the status of women, 1988 "skills and attitudes"	1995 Declaration for peace, human rights and democracy	<i>Mångkultur</i> 2001 Universal declaration on cultural diversity, 2009 MR, demokrati, mångkultur, minoriteter
Europarådet		<i>Europatanken. Hela Europa. Objektivitet. Ek. soc. Kultur & vetenskap.</i> <i>Bra och dålig nationalism.</i> 1953 "The European idea in the teaching of history" 1960 "A history of Europe"	<i>Ämnesövergripande, objektivitet och baltans.</i> 1965, 1971 "Hi. tea. in secondary.." 1972 Religion in history textbooks. 1979 Cooperation in Europe 1983 "Portuguese disc." Postcolonial kritik. 1989 Rec. 1111	<i>Ett nytt Europa. Flerperspektivism</i> 1990 textbook analysis 1991 "Hi. tea. in the new Europe" 1994 Eu. Awareness. Hi. in new democracies. 1995 "Against bias and prejudice." 1996 Rec 1283 "hi & eu" 1999 Multiperspectivity	Rec(2001)15 2001 Teaching 20 th Eu. Hi. 2007 The image of the other 2009 "History of Europe. Teaching the Whole Story?"
Sverige	Läroplan 1933 Metodanvisningar 1935	1950 Undervisningsplan. Kursplan 1960.	Läroplan 1965 Lgy -70 1976 översättning Intl. understanding 1970-82 SÖ rapporter	1993 Nytryck översättning Intl. understanding Lpf -94 SKOLFS 1997	Gy -07
Historielärarnas förenings års-skrift	1942-1945	1946-1960	1960-1989	1989-1999	2000-2008
Läroböcker	Falk-Jacobsson 1933 "Allenarå-	Söderlund & Seth 1956	Bergström mfl 1984-	Bergström mfl Thullberg 1989	Almgren mfl "Maxi" 2002

	dande” Jacobsson - Söderlund 1941	Bergström & Håkansson ”SÖ” 1969-70 Bäcklin, Carlsson, Lendin & Valentin 1962	Hildingson mfl 1968,79 Graninger & Tägil 1979 Häger 1978-79	Bergström mfl ”Nya ath ” 1994. ”A+B” 1996 Sandberg 1996	Nyströms 2001
Lärare		Intervju om egen skoltid	Intervju Ämneskonf. 1966- Handledning av spec. arb.	Intervju Ämneskonf. Handledning av spec. arb.	Intervju Ä-konf.
Elev	Studentskriv- ningar	Studentskrivningar	Studentskrivningar -1969 Specialarbeten	Specialarbeten	Specialarbeten -2002 Projektarbeten

Journalistutbildningens dilemma – praktik eller teori

I denna text som ska ingå i avhandlingens sista empiriska kapitel skildras de statliga journalistinstitutens första formerande tid 1963-67 och den utredning och förslag om förändringar som presenterades av den nya utbildningen, vilket ledde till att regeringen återigen lät utreda utbildningens utformning. Det handlar alltså om två utredningar på samma tema, en process som kan betraktas som en match i två halvlek där striden gällde om journalistutbildningen borde integreras med universiteten eller inte, om hur en teoretisk undervisning borde utformas för journalister samt efter vilka kriterier urvalet av elever till utbildningen skulle ske. Under perioden kom journalistinstitutet att formuleras som något särskilt och började framträda som ett eget fält, mellan det akademiska fältet och pressens fält.¹ Den spänning mellan teori och praktik som fanns inbyggd i journalistinstitutens organisation kom att få sin egen självsvåldiga lösning. Under denna tid skedde också en radikaliserings av den generation ungdomar som studerade och universiteten genomgick stora förändringar.

Vad hände när staten tog över?

När Journalistutbildningen förstatligades 1962 innebar det en vidareutveckling av två redan existerande utbildningar. I Göteborg fanns sedan många år en praktisk journalistkurs vid Göteborgs universitet som vid förstatligandet bröts loss och blev embryo till det fristående Journalistinstitutet i Göteborg. För Stockholms del blev konsekvensen att det tidigare branschägda institutet drevs vidare i statlig regi. De två instituten fick nya egna lokaler och förutom den rent fysiska flytten innebar det även att en praktisk och en akademisk tradition flyttade ihop under samma tak. På instituten gavs två olika linjer, en linje, kallad studentlinjen, för de som kom direkt från gymnasiet eller liknande grundutbildningar och en linje för de med akademiska betyg. Den senare, akademikerlinjen, kan ses som det akademiska fältets framkämpade utbildning för en särskild akademisk journalist som skulle besätta finare positioner på redaktionerna. För inträde krävdes fyra akademiska betyg, varav ett i statskunskap.² Till studentlinjen, som var den linje som pressens fält hade kämpat för, krävdes visserligen studentexamen

¹ I avhandlingen beskrivs universitetsvärlden och pressens som två fält med olika traditioner, värden (doxa) och metoder för maktutövning och för att skapa sig legitimitet.

² Hur akademikerlinjen kom till skildras i tidigare kapitel. Det var den statliga KNUFF-kommittén, Kommittén för nya utbildningsvägar vid de filosofiska fakulteterna, som utformade förslag om 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.

men instituten hade rätt att ge dispenser, något de var frikostiga med. De utvecklade en praxis och gav regelmässigt undantag från kravet på studentexamen, särskilt för dem som hade kompletterat sin skolgång med studier på folkhögskola eller på andra sätt visat anlag för journalistyrket.³ Det gamla traditionella kravet inom pressen var att inte utestänga någon från folkets breda lager från journalistbanan och detta levde till viss del kvar på instituten.

Vintern 1963 samlades samarbetsnämnden för de två journalistinstituten för första gången för att dra upp gemensamma riktlinjer för verksamheten vid de två utbildningarna. I styrelsen ingick representanter såväl från universiteten som från pressorganisationerna. Bertil Ströhm, ombudsman på Svenska journalistförbundet, hade av ecklesiastikdepartementet blivit utsedd och arvoderad som sekreterare och blev den som kom att hålla i trådarna.⁴ Ett stort problem var det dåliga söktrycket till akademikerlinjen. Det förklarades med att utbildningen fortfarande var ny och okänd men även med att journalistyrket hade låg dragningskraft på akademiker, lönesättningen var låg och så länge det var lärarbrist hade journalistyrket svårt att locka folk. Att det fanns något speciellt värde med akademikerlinjen ifrågasattes också. Rektorn för institutet i Stockholm Göran G. Lindahl menade att en person med bra studentbetyg hade bättre förutsättningar att följa undervisningen på journalistinstituten än en akademiker med dåligt studentbetyg i botten och som sedan läst akademiska betyg i ämnen som inte alls var relevanta för journalistyrket.⁵

Studentlinjen var desto mer var populär och därmed kunde alla studieplatser fyllas mer än väl. Antagningen skedde i flera steg. Med ledning av anlagsprövningen genom psykotekniska test samt skolbetyg togs de lämpliga fram som anvisades en praktikplats under sex månader och först därefter togs beslut om vilka som skulle antas. I ett andra urval användes de betyg praktikanterna fick från tidningarna, vilket innebar att pressens fält i slutändan fick ett avgörande inflytande över vilka som skulle antas till utbildningen.

Ute på redaktionerna blandades två utbildningstraditioner. Det gamla lärlingssystemet med volontärer levde kvar men nu kom dessutom många praktikanter med siktet inställt på journalistinstituten. Detta upplevde tidningarna som förvirrande. De var två olika grupper som hade olika avtal men ute på redaktionerna hade volontärer och praktikanter ungefär samma position. För tidningarna var det lika svårt att ordna någon form av handledning för dem. Det fanns även förvirring med tanke på ersättningen – skulle de två grupperna ha lika mycket betalt? Skulle de behandlas på olika sätt? Kunde tidningen välja praktikant på samma sätt som den valde volontär? När stockholmstidningarna diskuterade frågan framkom att man gärna ville välja ut vem som skulle få bli

³ Enligt den praxis som tillämpades medgavs undantag från kravet på studentexamen för studenter med: a) folkskola och tre kurser på folkhögskola b) realexamen och två kurser på folkhögskola c) folkskola, realexamen kompletterad med studentbetyg i svensk skrivning, svenska språket och litteraturen, engelska, historia och samhällskunskap. Dispens gavs för andra meriter som ansetts vara tillräckliga. Se Yttrande över kompetensutredningens betänkande avgivet av Samarbetsnämnden för journalistinstituten i samråd med Tidningarnas utbildningsnämnd och SJF, Ecklesiastikdepartementet, RA, konseljakt 3 mars 1967

⁴ Protokoll 13/2 1963, Samarbetsnämnden för journalistinstituten, RA, A:1

⁵ Protokoll 18/3, 1963, Bilaga 8, Samarbetsnämnden för journalistinstituten, RA, A:1

praktikant. De efterfrågade därför någon slags möjlighet att få bilda sig en uppfattning om de blivande praktikanter, antingen genom träffar eller genom någon form av test.⁶ Att lämna över avgörandet till journalistinstitutet om vilka som skulle få bli praktikanter var inte helt okomplicerat.

Den nya driftsformen innebar även en förändring av den teoretiska undervisningen. 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 universitetet anlitats för ämnen som sociologi och statskunskap. Förstatligandet innebar att praktisk och teoretisk utbildning samordnades och att teoretiska lärare kunde anställas direkt vid institutet. Detta kom att få konsekvenser. Våren 1963 fick Lars Furhoff arbete som lektor vid Journalistinstitutet i Stockholm, JIS. Han var 25 år gammal och hade just färdigställt en licentiatavhandling om relationerna mellan tidningarnas upplagor och annonsintäkterna. Han hade även hunnit med att vara redaktör för *Liberal Debatt*, sommarjobbat som journalist och gett ut två debattböcker varav en gick till hårt angrepp mot partipressen.⁷ Lars Furhoff kom att bli journalistutbildningsutvecklaren – älskad och hatad – som kom att bli rektor, utredare och forskare. I Göteborg kom Journalistinstitutet, JIG, att få en något lugnare utveckling under rektorn Lars Alfvegren.

Ung utbildning under förändringstryck

Situationen vid de två journalistinstitutet var dynamiskt och rörlig. 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”.⁸ Det kom att bli diskussioner om de teoretiska ämnena skulle anpassas till journalistelevorna eller om de skulle vara minikurser som liknade universitetets kurser i samma ämne.⁹ Det förefaller ha varit ett förändringstryck inbyggd i själva utbildningen. Institutet ansökte 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”, ansåg de mer effektivt. Övningstidningarna var centrala för utbildningen i Göteborg som gav ut betydligt fler och

⁶ Minnesanteckningar från överläggningar med stockholmstidningarna rörande möjligheter att ordna praktiktjänstgöring för de sökande på journalistinstitutet, Samarbetsnämnden för journalistinstitutet, RA, E:1

⁷ I *Kommunal skendemokrati* (Lund 1961) kritiserade Furhoff den bristande demokratin inom de svenska kommunerna som hade fått ett sådant utökat verksamhetsområde. Även den kommunala journalistiken kritiserades. I *Pressens förräderi* (Stockholm 1963) kritiserar han att många journalister också var politiskt förtroendevalda och hur detta korrumpade den kommunala demokratin genom att makthavarna höll varandra om ryggen. Furhoff menade att journalisterna svek sin uppgift som tredje statsmakt genom att även vara politiker. Enligt honom borde tidningarnas uppgift bestå i att vara folktribuner och på allmänhetens vägnar övervaka de makthavande. Han påpekade i båda böckerna att utbildningsstandarden borde höjas.

⁸ Ledare *Jiganten* 1963:6

⁹ Intervju med Anna-Karin Furhoff 13/6-08

experimenterade mer med form och innehåll än i Stockholm.¹⁰ Man kan se en ambition att 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.¹¹ 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.¹² Redan 1963 började samarbetsnämnden diskutera att reformera utbildningen, eller förändra ”försöksverksamheten” som man kallade den. Rektor Lars Alfvegren ville slopa den sex månader långa förpraktiken och istället lägga till en praktiktermin samt ytterligare en termin för specialisering.¹³ Våren 1965 hade de förslag som växt fram inom den nybakade utbildningen samlats till en promemoria som skickades in till ecklesiastikdepartementet.¹⁴ 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. Institutet skulle omvandlas till högskolor men vara fortsatt fristående från universiteten. 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 och personalen var hårt belastad och de övningstidningar som hade börjat framställas var också mycket tidskrävande och behövde mer resurser.¹⁵

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.

¹⁰ Brev 16/4 1963 från samarbetsnämnden för journalistinstituten till Kungl. Maj:t, Anslagsäskande budgetåret 1965/66, Styrelsen för journalistinstituten i Göteborg. Samarbetsnämnden för journalistinstituten, RA, E:1. Att institutet i Göteborg producerade fler och mer experimenterande övningstidningar går att konstatera genom en jämförelse av *Anfängen* och *Jiganten*.

¹¹ ”Översamhet präglar JIG-elevernas praktik”, ”Praktikantslöseri?”, *Jiganten* 1963:4

¹² 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

¹³ Protokoll 14/11 1963, Samarbetsnämnden för Journalistinstituten, RA, A:1

¹⁴ Massmedieutbildning vid journalisthögskolor. PM med förslag till utvidgad och differentierad utbildning på grundval av verksamheten vid de nuvarande journalistinstituten, I handläggningen deltog Gösta Wilkens, ordförande, Bertil Ströhm, sekreterare. Lars Alfvegren, Lars Lindegårdh, Willy Maria Lundberg, Majvor Snare, överste Olof Sundell. Professor Jörgen Westerståhl, RA, TU:s arkiv, F7:3

¹⁵ Massmedieutbildning vid journalisthögskolor, RA, TU:s arkiv, F7:3

1. Åsikterna gick isär om utbildningen skulle integreras med universiteten eller inte. Skiljelinjen gick mellan akademiska och icke-akademiska myndigheter och sammanslutningar. Universitetskanslern förespråkade en integrering. I ett gemensamt yttrande från pressorganisationerna uttalades att "en fristående målinriktad yrkesutbildning är att föredra framför en mer teoretisk skolning av utpräglad universitetskaraktär".¹⁶ I svaren finns helt olika syn på vad kunskap är och hur kunskap kan läras in. På den ena sidan hävdade A-pressen att det praktiska arbetet på redaktionerna var den viktigaste läroplatsen medan Sveriges förenade studentkårer, SFS, hävdade forskningens betydelse och att läroplatsen för journalister borde ligga i anslutning till den kommunikations- och informationsteoretiska forskning som började växa fram vid universiteten.

2. Det fanns också en irritation över den speciella teoretiska undervisning som bedrevs för blivande journalister på instituten där universitetsförespråkarna menade att en sådan undervisning var deras uppgift. Att förlägga teoretisk undervisning utanför universiteten ansåg SACO vara "orationellt". SFS menade att det var fel att skapa speciell undervisning i samhällsvetenskap för journalister utan sådan undervisning borde ske i "intim kontakt med utbildning inom framförallt samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner". Reaktionerna kan ses som ett uttryck för att det akademiska fältet ansåg sig ha äganderätten till teoretisk undervisning i ämnen som gavs vid universiteten.

3. Skillnaden var 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 pressens fält som avgjorde vem som kom in eller skulle det vara betyg? Pressens organisationer vill behålla förpraktiken eftersom de ansåg att praktikbetygen var ett viktigt urvalsverktyg. SACO ansåg att betygsbaserad antagning var bättre.¹⁷ Medan Svenska tidningsutgivareföreningen och A-pressen ansåg det "synnerligen angeläget" att utbildningen skulle vara öppen för alla lämpliga sökanden", särskilt de från folkhögskolor, så ansåg Sveriges förenade studentkårer, SFS, att de med akademisk specialkompetens borde uppmuntras att bli journalister. Parterna samlades i enigt motstånd mot psykotekniska prov som båda sidor ansåg var mindre lämpligt urvalsverktyg. Detta kan tolkas som ett missnöje från både pressens fält och det akademiska fältet över att de förlorade inflytande över urvalet till utbildningen.

Möte på Publicistklubben – oenighet inom pressen

¹⁶ 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. E 1966:7, s.23ff

¹⁷ Yttrande över Massmedieutbildning vid Journalisthögskolor, RA, TU:s arkiv, F7:3

Journalistutbildningen debatterades på Publicistklubben senhösten 1965.¹⁸ Polemiken var tidvis hård. En av anledningarna till tonläget var att några storstadstidningar hade gått ut i spalterna och förespråkade en universitetsanknytning, trots att de tre pressorganisationerna hade varit helt eniga om att försvara utbildningens fristående ställning.¹⁹ Lars Lagerstedt på *Svenska Dagbladet* ansåg att journalistutbildningen borde knytas till universiteten. Den bästa vägen mot yrket var att läsa in en fil kand examen och däremellan skaffa sig tidningspraktik på somrarna. Att läsa på ett speciellt journalistinstitut gjorde att eleverna missade många framtida värdefulla kontakter. I en intellektuell miljö på ett universitet träffade den blivande journalisten såväl professor som docenter som studiekamrater och det var mer värdefullt än att studera tillsammans med framtida kollegor. Att Lars Lagerstedt tillmätte betydelse till det nätverk den unge journalisten i vardande skaffade sig kan tolkas med 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 sågs de akademiskt utbildade journalisterna som en elit med nära band till andra eliter.²⁰

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 på universiteten. Han hade reagerat på den typ av teoretiska kurser som har 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 också att utbildningen i sig har fört med sig ett brott mot den tidigare traditionen. Journalisten Victor Svanberg menade: "Att det inte ska finnas några inträdeskrav är en föråldrad romantik".²¹ 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

¹⁸ "Journalistutbildning", *Publicistklubben årsbok 1966* (Stockholm 1966)

¹⁹ "Journalistinstitutet", *DN* 27/8-65, *SvD* initierade en diskussion om utbildningen under vinjetten "Studenthorisont" som gjorde en rundfråga bland redaktörer där vissa pläderade för universitetsanknytning. Disa Håstad, "Vad skall ersätta Journalistinstitutet", *SvD* 3/10-65, Börje Dahlqvist, "Vägar till pressen", *DN* 26/10-65, "Ledande journalister pläderar för sämre utbildningsmöjligheter", *Journalisten* 1965:11

²⁰ 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.

²¹ "Journalistutbildning", *Publicistklubben årsbok 1966* (Stockholm 1966) s.115

journalistyrket. Han undrade om de utan studentexamen i framtiden fick bli journalister.²² 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 årtal 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 årtal.”²³

I debatten kom också många till utbildningens försvar, särskilt att utnyttjandet av landsortstidningarna som utbildningsplatser för volontärer hade upphört.

Journalistutbildningens framtid utreds

Den polarisering som uppkommit om utbildningen bekymrade tjänstemännen på ecklesiastikdepartementet. I ett internt PM refereras till den splittrade pressopinionen. Bland vissa företrädare ”synes frågan vara ganska känsloladdad”.²⁴ 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.²⁵ De praktiska momenten behövde inordnas vid universiteten vilket skulle vara genomförbart, men även påverka andra fria utbildningsinstituts ställning som exempelvis socialinstituten. I detta interna PM förslås att det var bättre att vänta med att integrera journalistutbildningen tills fasta studiegångar hade införts vid universiteten.²⁶ I detta sammanhang är det tydligt att journalistutbildningen med sin blandning av teori och praktik inte passade in i den rådande universitetsstruktur som det fanns 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.²⁷

²² Studenten 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

²³ ”Journalistutbildning”, *Publicistklubben årsbok 1966* (Stockholm 1966) s. 113

²⁴ ”Massmedieutbildning. Synpunkter och förslag till åtgärder”, Ecklesiastikdepartementet 11/11-65, signerat OS, Rapport från Edenmans departement, underliggande handlingar, Samtidshistoriska institutet, volym 6

²⁵ *Departementet i skuggan av U 68. Rapport om universitetspolitiken i utbildningsdepartementet 1967-1976* (Stockholm 2004) s.19f

²⁶ ”Massmedieutbildning. Synpunkter och förslag till åtgärder”, Ecklesiastikdepartementet 11/11-65, signerat OS, Rapport från Edenmans departement, underliggande handlingar, Samtidshistoriska institutet, volym 6

²⁷ Universitetskanslersämbetet utredning om fasta studiegångar vid filosofisk fakultet m.m. UKAS blev omdebatterad när förslaget presenterades 1968, vilket bland annat ledde till kårhusockupationen. *Departementet i skuggan av U 68. Rapport om universitetspolitiken i utbildningsdepartementet 1967-1976* (Stockholm 2004) s.20, Kjell Östberg, *1968 när allting var i rörelse* (Stockholm 2002) s. 102ff

Journalistutbildningen var för tidigt ute för att kunna integreras i en framtida universitetsstruktur och ecklesiastikminister Ragnar Edenman bestämde sig för att tillsätta en intern utredning. Utgångspunkten var att instituten skulle vara fortsatt fristående. I direktiven hänvisas till att utbildningen hittills hade varit av försökskaraktär och föremål för debatt och diskussion.²⁸ 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 utredningen 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.²⁹

Han beskriver verksamheten vid de två instituten, sju årskurser hade utexaminerats, av totalt 1963 sökanden hade 501 elever antagits. Akademikerlinjen hade däremot 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 befriats från något ämne de redan läst hade de deltagit i speciella seminarier för akademiker där de hade fått ägna sig åt pressforskning.³⁰

Furhoff går igenom reaktionerna på den första promemorian och argumenterar mot dem som hade föreslagit universitetsanknytning och som hade haft synpunkter på de speciella teoretiska kurser som gavs vid instituten. Universitetskanslersämbetet hade exempelvis starkt förordat en integration och menade att de teoretiska kurserna som gavs vid instituten 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, främja sambruk av lärare och ”främja en enhetlig syn på hela utbildningsgången och förmodligen förbättra rekryteringen till akademikerlinjen.”³¹ Furhoff menar tvärtom att de teoretiska kurserna vid Journalistinstitutet inte hade någon motsvarighet i universitetsutbildningen. Han skriver:

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.³²

²⁸ I direktiven hänvisas även till särskilda skrifter och skrivelser 1962 från Stockholms universitets studentkår, Folkpartiets ungdomsförbund samt Sveriges liberala studentförbund.”Betänkande angående journalistutbildning, E 1966:7, s. 1

²⁹ Betänkande angående Journalistutbildning, E 1966:7, s.27, s. 32, s. 58 -75

³⁰ Betänkande angående Journalistutbildning, E 1966:7, s.5ff, s.9f, s. 16

³¹ E 1966:7, s. 25

³² E 1966:7, s. 12

När det till exempel gällde ämnet statskunskap som tidigare alltid ansetts så viktigt för journalister så hade ”stora partier fått utgå, då det inte ansetts meningsfullt att bedriva rent allmänbildande undervisning vid en yrkesutbildningsanstalt.”³³ Furhoff beskriver hur ämnet har förändrats jämfört med de tidigare ämnesbeskrivningarna 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. Detta för att ge studenterna en ”ideologisk beredskap”.³⁴

Även andra ämnen hade gjorts om: Kursen 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. Som exempel ges att eleverna inom ämnet nationalekonomi hade fått ha ett seminarium om bostadsbristen och blivit satta att lösa journalistiska arbetsuppgifter kring detta tema.³⁵ 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 stämningen så att lärarna var unga och entusiastiska och försökte integrera praktiska och teoretiska ämnen och att detta 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.³⁶ Även Bengt Nerman som arbetade på JIS 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.³⁷

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 framväxt var i och för sig intressant, menar Furhoff, men det hörde inte hemma i en yrkesutbildning. Strävan var att rensa bort moment som inte klart kunde motiveras utifrån utbildningens målsättning. Furhoff argumenterar för sin sak:

En yrkesutbildning efter dessa linjer är enligt min bestämda mening ett oeftergivligt krav, framför allt som statsmakternas

³³ E 1966:7, s. 14

³⁴ E 1966:7, s. 14

³⁵ E 1966:7, s. 14f

³⁶ Intervju med Torsten Thurén 2/9 2009

³⁷ Bengt Nerman, ”Med nattmössan djupt över huvudet”, DN 25/5-76

främsta intresse på området bör vara att höja utbildningsstandarden inom denna yrkeskår, vars verksamhet direkt berör grundvalarna för det demokratiska samhällets funktion.³⁸

Vad förlängningen av utbildningen ska ägnas åt diskuteras ingående. En belysande detalj rörande den fjärde terminen är hur det ursprungliga förslaget om att inrätta tvärvetenskapliga seminarier behandlas. 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 blir utan verkan eftersom Furhoff i sitt slutliga förslag rensar bort seminarier från kursplanen eftersom de inte får plats.³⁹

Akademikerlinjen blir föremål för många diskussioner i betänkandet. Furhoff anser att akademikerlinjen inte passar 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.⁴⁰

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 blev skarpare.

Företrädare för det akademiska fältet menade att ”högskola” var en vilseledande beteckning eftersom det ”knappast kommer att bedrivas någon högre utbildning eller forskning”.⁴¹ En integrering med universiteten skulle skapa en studiemiljö 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.⁴² 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.⁴³

³⁸ E 1966:7, s. 48

³⁹ E 1966:7, s. 63, s. 71

⁴⁰ E 1966:7, s. 27-31

⁴¹ Remissvar från Uppsala universitet, Ecklesiastikdepartementet, RA, konseljakt 3 /3 1967

⁴² Remissvar samhällsvetenskapliga fakulteten Göteborgs universitet, Remissvar från Umeå universitet, Ecklesiastikdepartementet, RA, konseljakt 3 /3 1967

⁴³ När Furhoffs utredning gick på remiss fanns en tydlig polarisering då som tidigare. 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. Prop. 1967:43, s. 21ff

Diskussionen fortsatte i pressen. Kritikerna menade att en utbildning skapade likriktade journalister.⁴⁴ *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.⁴⁵ *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'".⁴⁶

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.⁴⁷ *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, menade tidningen i oktober 1966. Furhoff fick gliringen att han som förut varit så radikal nu resonerade inkräkt och konservativt. En anpassad teoretisk utbildning för journalister ansåg tidningen var alltför ytlig.⁴⁸ *Dagens Nyheter* fortsatte att var mycket kritisk till den form av utbildning de 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 speciella journalistkunskaper i statskunskap, nationalekonomi, språkvård etc, är så bakvänt som något kan bli."⁴⁹

Beslutet – fördel Furhoff

I juni 1967 beslutade riksdagen att inrätta två fristående statliga journalisthögskolor. Furhoffs förslag accepterades i stort sett med det blev inte 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 sina företrädare. Det hade kommit motioner från folkpartiet om

⁴⁴"Att utbilda journalister", *Gaudeamus* 28/10-66, "Journalistspärr", *DN* 29/12-66, "Journalisthögskolor", *DN* 14/3-67, "Edenmans proposition", *Journalisten* 1967:4

⁴⁵"Journalistutbildning", *Journalisten* 1966:11

⁴⁶"Edenmans proposition", *Journalisten* 1967:4, Replik i ledarsticket "Journalisten", *DN* 15/11-66

⁴⁷"Enhetsutbildning av journalister", Inlägget var en replik på Jan-Otto Modig, "Journalisthögskolorna", *DN* 22/3-67

⁴⁸"Journalistutbildningen" *DN* 23/10-66,

⁴⁹"Journalisthögskolor", *DN* 14/3-67

att införa korta kurser i journalistik för akademiker. Dessa motioner avlogs dock. Ragnar Edenman menade att akademikernas journalistutbildning kunde lösas när fasta studiegångar infördes på universiteten.⁵⁰ Svenska Journalistförbundet var mycket nöjd och konstaterade att de flesta av förbundets krav hade tillgodosetts, utom att de praktiska och teoretiska lärarna borde ha lika lön.⁵¹

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.⁵² 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 hävdats som ett självständigt fält mellan akademien 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 tycker han det bästa var att avvakta med en integration.

Viktigt i detta sammanhang är den socialdemokratiska regeringens politiska ambition att reformera universitetens utbildningar, något som uppfattades 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.⁵³ 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.⁵⁴

Avslutning

⁵⁰ Prop. 1967:43, s. 27

⁵¹ ”Journalistutbildning”, *Journalisten* 1967:6

⁵² ”Enhetsutbildning av journalister” *DN* 22/3-67, ”Att utbilda journalister”, *Gaudeamus* 28/10-66

⁵³ Universitetskanslersämbetet utredning om fasta studiegångar vid filosofisk fakultet m.m

⁵⁴ Fasta studiegångar blev föremål för mycket debatt genom åren. Syftet var att effektivisera och förkorta studierna och styra in studenterna i utbildningslinjer där ämnena lästes i viss ordning. Antalet ämneskombinationer skulle också vara begränsade. Studenterna uppfattade UKAS som ett försök från statens sida att kontrollera den högre utbildningen. Sven-Olof Josefsson, *Året var 1968. Universitetskris och studentrevolt i Stockholm och Lund* (Göteborg 1996) s. 70ff

Den statliga journalistutbildning som såg dagens ljus 1962 var resultatet av tidigare utredningsarbeten där det hade skett en dragkamp om hur en journalist borde utbildas.

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 förordat praktiska erfarenheter och rätt läggning som något som 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 journalistinstitutet startade flyttade båda utbildningsidealerna in hos journalistinstitutet och konflikten hamnade mellan dess väggar, formulerat som en motsättning mellan teori och praktik. Under journalistinstitutets första formerande 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 framträder 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 journalistinstitutet som en provokation mot universitetens bildningsideal där högre utbildning skulle vara kopplad till vetenskap och forskning inom olika akademiska discipliner. På journalistinstitutet hade man inte bara frikopplat undervisning i teoretiska ämnen från forskningen utan även gjort om ämnena i grunden. Det akademiska fältets traditionella strategi för att upprätthålla sin legitimitet är att bevaka gränsen till annan kunskap och skilja på teori och praktik, vetenskap och icke-vetenskap. Dessa distinktioner görs genom att upphöja akademiska dygder, seder, språkanvändning, teorier och metoder av vetenskaplig distans samt att använda olika utestängningsmekanismer.⁵⁵ 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 utbildningen som kom att accentueras efter 1968.

⁵⁵ Under 1960-talet var universitetens samhällsroll och uppdrag under debatt. I vissa tider har grundvalarna, kunskapshegemonin, ifrågasatts av omvärlden vilket har lett till identitetskriser som hotat universiteten som idé. Se Sköldberg/Salzer-Mörling, *Över tidens gränser. Visioner och fragment i det akademiska livet* (Stockholm 2002) s. 125ff. I tidigare kapitel redogörs för de olika fältens strategier för att vinna legitimitet och deras metoder för maktutövning.

Källor och litteratur

Riksarkivet: Samarbetsnämnden för journalistinstitutens arkiv

Konseljakt, 3/3 1967, Ecklesiastikdepartementet

KB *Jiganten och Anfängen* 1963-67, övningstidningar för JIG och JIS

Samtidshistoriska institutet: Benkt Konnanders underliggande handlingar till skriften *Rapport från Edenmans departement*.

Litteratur: Bourdieu, Pierre, *Homo Academicus* (1984)

Furhoff, Lars, *Kommunal skendemokrati* (Lund 1961)

Furhoff, Lars, *Pressens förräderi* (Stockholm 1963)

Josefsson, Sven-Olof, *Året var 1968. Universitetskris och studentrevolt i Stockholm och Lund* (Göteborg 1996)

"Journalistutbildning", *Publicistklubben årsbok 1966* (Stockholm 1966)

Konnander, Benkt (ledare av projektgrupp), *Departementet i skuggan av U 68*.

Rapport om universitetspolitiken i utbildningsdepartementet 1967-1976 (Stockholm 2004)

Richardson, Gunnar, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu* (Lund 2004)

Sköldbberg, Kaj, Salzer-Mörling, Miriam, *Över tidens gränser. Visioner och fragment i det akademiska livet* (Stockholm 2002)

Östberg, Kjell, *1968 när allting var i rörelse* (Stockholm 2002)

Artiklar: Dahlqvist, Börje, "Vägar till pressen", *DN* 26/10 -65

Håstad, Disa "Vad skall ersätta Journalistinstitutet", *SvD* 3/10- 65

Modig, Jan-Otto, *Journalisthögskolorna*, *DN* 22/3-67

"Ledande journalister pläderar för sämre utbildningsmöjligheter", *Journalisten* 1965:11

"Journalistutbildningen" *DN* 23/10-66

"Journalisten", *DN* 15/11-66

"Journalistspär", *DN* 29/12-66

"Journalistutbildning", *Journalisten* 1966:11

"Att utbilda journalister", *Gaudeamus* 28/10-66

"Journalisthögskolor", *DN* 14/3-67

"Enhetsutbildning av journalister", *DN* 22/3-67

"Edenmans proposition", *Journalisten* 1967:4

Utredningar,mm: Massmedieutbildning vid journalisthögskolor. PM med förslag till utvidgad och differentierad utbildning på grundval av verksamheten vid de nuvarande journalistinstituten, 1965
Betänkande angående Journalistutbildning, E 1966:7
Proposition 1967:43

Intervjuer: Intervju med Anna-Karin Furhoff 13/6-08
Intervju med Torsten Thurén 2/9 2009

Jämlik eller normal – blinda kvinnors bildningsvägar 1879-1923

av

Beatrice Christensen Sköld, FM

Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet

e-post: beatrice.christensen@gmail.com

Syfte och frågeställningar

Blinda kvinnors historia är ett outforskat område. Inom det blindhistoriska fältet saknas i stort sett studier som anlägger ett genusperspektiv.

Att jag just intresserat mig för blinda kvinnors bildning 1879-1923, beror delvis på att under arbete med en jubileumsskrift för Talboks- och punktskriftsbiblioteket stötte på arkivmaterial från 1890-talet om det första blindbiblioteket där flera blinda kvinnor arbetade. Det ledde så småningom till att jag skrev en magisteruppsats i pedagogikhistoria om bibliotekets grundarinna. Jag upptäckte under detta arbete också att den fanns ett ganska stort källmaterial med anknytning till blindundervisningen som borde kunde användas för en studie av blinda kvinnors utbildningsvägar. Materialet finns i Tomtebodaskolans arkiv, på Synskadades riksförbunds museum, Göteborgs stadsarkiv samt i privata samlingar. Denna artikel bygger på delar av min kommande avhandling i ämnet.

När jag började denna studie frågade jag mig om samma underordning som gällde för majoriteten av Sveriges kvinnor också gällde blinda kvinnor. Gällde samma normer för dem eller var det deras funktionsnedsättning som var avgörande för deras plats i samhället. En annan fråga var om den debatt som fördes om kvinnors rätt till utbildning också innefattade blinda kvinnor. Under arbetets gång har också nya frågor och frågeställningar dykt upp, bl.a. när det gäller de normaliseringsstrategier som utstakades i Blindundervisnings-kommitténs betänkande år 1880. Det är dessa strategier och diskurser jag behandlar i denna artikel.

Den tidiga blindundervisningen

Protokollssekreteraren och musikläraren Per Aron Borg (1776-1824) tog initiativet till den första organiserade utbildningen för blinda i Sverige, då han år 1807 grundade Allmänna institutet för blinda och döfstumma (Olsson 1999). Han hade dock aldrig mer än tio blinda

elever (Ek 1938). Blindundervisningen stod helt stilla från år 1817 fram till 1843 då Borgs son Ossian Edmund tog över ledningen av institutet. Fr.o.m. år 1845 beviljade riksdagen ett årligt anslag på 5000 kr till blindundervisningen vid institutet. Riksdagen beslutade också att varje stift skulle betala två friplatser. För elever med mer välbärgade föräldrar togs det ut en anseelig årsavgift (300 riksdaler per läsår). Det innebar att de blinda eleverna vid institutet var ganska få . De flesta betalande kom från s.k. bildade familjer. Frieleverna kom från mycket fattiga förhållanden; många var faderlösa . Undervisningstiden var högst åtta år. Enligt stadgarna skulle blindavdelningen ta emot 60 elever men i realiteten hade den aldrig mer än 40-45. Undervisningen i teoretiska ämnen motsvarade ungefär den folkskolan gav. Vad som skilde blindskolan från folkskolan var att man hade undervisning i hantverk för pojkarna. Det var sådana hantverk som stod utanför skråväsendet, exempelvis repslageri, korgmakeri och borstbinderi (Borg 1854;1883, Ek a.a.)

Under Ossian Edmund Borgs sista år vansköttes undervisningen och han förmåddes ta avsked med pension år 1875. Den 2 oktober 1876 översände institutets direktion en skrivelse till regeringen med hemställan om att ett separat blindinstitut skulle inrättas (a.a.). Denna hemställan ledde så småningom till att regeringen tillsatte en blindundervisningskommitté med överståthållaren Gustaf af Ugglas som ordförande och fil.dr Petrus Kerfstedt som sekreterare. Kommittén avlade år 1880 sitt slutbetänkande. Då hade blindavdelningen redan avskilts från institutet och flyttat in i egna lokaler på Nybrogatan (Nya elementarskolan gamla hus). Pådrivande i riksdagen för ett separat institut var förutvarande ecklesiastikministern, professor FF Carlsson (Förhammar 1991).

Som många liberaler vid denna tid hade Carlsson en närmast fanatisk tro på utbildningens möjligheter att omdana människor och samhälle (a.a.). Denna uppfattning kom också att leda till att statsmakterna grundade skolor för blinda och andra grupper av funktionshindrade. Utbildningen lyfta dessa” vanlottade från ett djuriskt tillstånd till en civiliserad mänsklig tillvaro” (a.a.). Det djuriska tillståndet skulle övervinnas genom att skolan skulle lära ut de borgerliga dygderna, dvs. ordning, reda, snygghet och arbetsamhet (Frykman & Löfgren 1992, Hjelt 1888, Guido 1888).

Blindinstitutet och förskolan

Blindundervisningskommittén föreslog att det skulle inrättas två blindinstitut, två förskolor och två hantverksskolor för vuxna blinda. Riksdagen beslutade i första omgången att endast ett

blindinstitut skulle inrättas (Blindundervisningskommitténs betänkande 1880, Ek 1938, Förhammar 1991).

Det nya blindinstitutet, kallat Kongl. Blindinstitutet, kom att ledas av Blindundervisningskommitténs sekreterare fil.dr. Petrus Kerfstedt. Han hade ingen praktisk erfarenhet av blindundervisning men hade under kommittéarbete gjort en omfattande resa till de flesta av Europas blindinstitut (Blindundervisningskommittén a.a.). Till sin hjälp hade han erfarna blindlärare från Allmänna institutet (Kongl. Blindinstitutets årsredogörelse för 1879/80, Förhammar a.a., Ek a.a.).

Blindinstitutet var dimensionerat för 60 elever trots att man beräknade att det fanns minst 300 barn i riket som behövde blindundervisning (Blindundervisningskommittén a.a.). Liksom i folkskolan tillämpades samundervisning med undantag för hantverk, handarbete och gymnastik. Intagningsåldern var ganska hög – 11 till 12 år - fram till dess att en förskola infördes år 1884 i Växjö och vid Tomtebodas år 1896. Intagningsåldern till förskolan var 7 år, alltså den samma som för folkskolans barn, vilket kan ses som en normalisering.

Den statliga blindundervisningen 1879-1923 kan ses som ett stort disciplineringsprojekt, särskilt efter det att undervisningen år 1896 blivit obligatorisk. Här urskiljs en rad olika diskurser som delvis går in i varandra och delvis hävdar motsatta teser (Foucault 1993/2008). För de blinda kvinnorna kan man tala om en strid mellan en jämställdhetsdiskurs och en normaliseringsdiskurs.

Undervisningen hade fram till år 1896 ungefär samma uppläggning som under O.E. Borgs tid. Kvinnor lärde sig s.k. kvinnliga handarbeten men hade om man så önskade möjlighet att lära sig de manliga hantverken borstbinderi och korgmakeri. Endast ett fåtal tog fasta på detta erbjudande. Efter år 1896 då blindundervisningen blev obligatorisk förändrades situationen en smula. Fr.o.m. sommaren 1903 sände institutets direktion ut reseinspektörer som hade till syfte att undersöka hur de forna eleverna klarade sig ekonomiskt. Det visade sig dock att ytterst få blinda kvinnor kunde försörja sig på strumpstickning, det handarbete som bäst lönade sig. Under några år i början av 1900-talet tycks man ha uppmuntrat kvinnor att lära sig borstbinderi (Reseinspektörernas rapporter 1903-23, Blindinstitutets årsredogörelser läsåren 1904/05-1908/09). Ämnet var fortfarande frivilligt. Institutets schema visar dock att flickorna aldrig fick samma antal undervisningstimmar i hantverk som pojkarna. Det samma gällde

undervisningen i instrumental musik (Hultkvist 1923, RA). Vissa försök gjordes således att ge de blinda flickorna samma möjligheter till försörjning som gällde för pojarna men aldrig fullt ut. Någon jämställd undervisning var de således inte tal om.

En av de grundläggande idéerna bakom den statliga blindundervisningen var att personer med synskada inte skulle ligga samhället till last. De skulle som Förhammar (1991) uttryckt de förvandlas från ”tärande till närande”. I disciplineringen ingick att göra eleverna så ”normala” som möjligt. Jämställdhet mellan män och kvinnor var dock inte något normalt och fanns knappast vid denna tid i det allmänna medvetandet. De grundläggande förutsättningarna för en jämställd undervisning saknades också då de blinda kvinnorna för det mesta inte var myndiga. I stället kom en ny normaliseringsstrategi att utvecklas vid Blindinstitutet under rektor Gustav Åstrands ledning. Han var rektor åren 1904 till 1923. Denna strategi gick ut på att undervisningen för blinda kvinnor skulle likna den som andra svenska kvinnor fick. Läsåret 1910/1911 introducerade han exempelvis undervisning i hushållsgöromål, ett ämne som fanns i de flesta flickskolors läroplan men också vid speciella hushållsskolor (Kyle et al 1987). Han införde också ämnena maskinstickning och maskinsömnad för flickor. Det var sysslor som kunde utföras i hemmet. Någon större diversifiering än så genomfördes inte trots att det enligt yrkesinspektrisen Vera Hjelt fanns ett tjugotal yrken som kvinnor kunde utöva i hemmen (Hjelt 1888)

Yrkesskolor

I Blindundervisningskommitténs betänkande hade man också tagit upp behovet av utbildning av vuxna blinda män. Det fanns ett stort antal män som berövats synen vid sprängolyckor eller på annats sätt blivit skadade i arbetet. Det dröjde några år innan riksdagen fattade beslut i denna fråga. År 1884 samma år som förskolan för blinda barn öppnades i Växjö och elementarskolor för flickor tillerkändes statsbidrag öppnades en hantverksskola för blinda i Kristinehamn. (Kyle et al 1987). Den var i första hand avsedd för män, som skulle rehabiliteras så att de åter skulle kunna bli familjeförsörjare (Ek a.a). Få blinda kvinnor sökte sig till skolan och fr.o.m. år 1904 hade kvinnor inte längre tillträde. Det finns förmodligen flera samverkande omständigheter som gjorde att kvinnor inte sökte sig dit. En är att få blinda kvinnor vid denna tid kunde tänka sig att tränga in på de manliga områden. En annan orsak kan ha varit sedlighetsfrågan. Samskolan var ur sedlighetssynpunkt en kontroversiell skolform; här var det dessutom vuxna män och kvinnor som skulle undervisas i samma

lokaler och av manliga lärare. Gustaf Ek antyder att det hade ”sina olägenheter med en samskola för äldre blinda ” (Ek 1938: 55f). Det kan också ha funnits krassa ekonomiska orsaker till att så få kvinnor antogs till utbildningen. Det kan tänkas att konsistorier, landsting och kommuner helt enkelt inte ansåg det vara värt att bekosta en utbildning för kvinnor, som ändå inte skulle kunna tillämpa det.

Ännu en orsak till att Hantverksskolan i Kristinehamn stängdes för kvinnor var att det vid början av 1900-talet fanns två privata hantverksskolor för blinda kvinnor som ansågs fylla behovet.

Den första av de två hantverksskolorna för blinda kvinnor grundades redan hösten 1884 av Anna Wikström i Uppsala. Undervisningen i denna skola – ett filantropiskt företag – skilde sig från blindinstitutets på flera sätt. Wikströms skola byggde på social medvetenhet och som hon själv sade ”vilade på kristen grund” (Berg 1959, Heurlinger 1920;1938, Key 1893).

Bakgrunden till grundandet av skolan var bl.a. att det fanns många vuxna blinda kvinnor som var analfabeter och/eller saknade yrkesutbildning. Fram till år 1896 då blindundervisningen blev obligatorisk var chanserna också små att de blinda kvinnorna över huvudtaget skulle få någon skolgång. Staten stod visserligen för undervisningen vid Blindinstitutet men det betydde inte att skolan var gratis. Majoriteten av de blinda tillhörde folket, dvs. de lägre klasserna och var i allmänhet så fattiga att de inte kunde betala skolavgiften. För att fattiga blinda skulle kunna gå i skolan krävdes att landsting eller kommun betalade eller att det genom donationsmedel kunde bli frielever(a.a).

Anna Wikström var själv blind men i motsats till sina medsystrar mycket rik. Hon hade alltsedan ungdomsåren givit ut en tidskrift i punktskrift som hon spritt till blinda kvinnor. Hon hade ett stort nätverk av förmedlare och skaffade på sig på så sätt kännedom om blinda kvinnors förhållanden (Berg a.a).

Själva ordet hantverk i skolornas namn antyder att det här var fråga om en yrkesutbildning inte bara undervisning för sysselsättning i hemmet.

Pedagogiken som skulle leda till självständighet vad gällde försörjning. De undervisades därför både i manliga hantverk och i kvinnliga handarbeten . De produkter eleverna tillverkade vid Anna Wikströms hantverksskola hörde var i huvudsak sådana som hörde till

hemmets sfär. De skulle kunna säljas men kunskaperna i exempelvis kvinnliga handarbeten behövdes också i det egna hushållet. Vid sidan av undervisning i hantverk och kvinnliga handarbeten fick de också en mer allmänbildande teoretisk undervisning, lik flickskolans (Key a.a).

Anna Wikström kunde genom sin uppfostran och egen förmögenhet bygga upp en väl fungerande filantropi för blinda kvinnor. Idén var att ge hjälp till självhjälp. Hon var dock inte bara filantrop utan också som samhällsmoder och folkbildare. Även när eleverna gått ut skolan kunde de vända sig till Anna Wikström när de behövda vila, vårda sin hälsa eller genomgå fortbildningskurs (Key a.a.).

Inspirerade av Anna Wikström och med avsikt att skapa försörjning för sina kvinnliga medlemmar öppnade De Blindas Förening (DBF) år 1902 en hantverksskola för blinda kvinnor nära Klara kyrka i Stockholm (Ek a.a). Då hade det också runt om i samhället grundats yrkesskolor för flickor. Flickor började också få möjlighet att genomgå vad man kallade ”tekniska utbildningar”. En ny tid hade alltså börjat då även kvinnor kunde utbildas för ett yrke. Även andra grupper av funktionshindrade fick vid denna tid möjlighet till praktisk utbildning. Amy Segerstedt, föreståndarinna för Tysta skolan, grundade år 1894 vad hon kallade en praktisk fortsättningskurs för döva flickor (Christensen Sköld 2009).

Hantverksskolan hade helt naturligt starka länkar till DBF, som ju var huvudman. Eleverna hade därför möjligheter att umgås med andra föreningsmedlemmar. De kom så att säga raka vägen in i den blindkultur som skapades inom DBF. Några av flickorna fick också arbete vid DBF:s verkstäder efter avslutad skolgång. De blev därmed integrerade i den tidigare mansdominerade yrkessektor som de blindas korg- och borstbindarverkstäder utgjorde. Däremot fick de under den studerade perioden inga ledande befattningar vid verkstäderna. De flesta blev dock kvar i skolan som redan år 1911 omvandlades till ett s.k. arbetshem för blinda kvinnor, vilket innebar att de hade verkstäder för borstbinderi och korgmakeri i de gamla skolsalarna och bostäder i övervåningen.

Livet efter skolan

Blindinstitutets undervisning var således särskiljande och följde den rådande maktordningen. De blinda flickornas utbildning skulle inte leda till något yrke, utan gick ut på att de så långt det gick skulle klara sig inom hemmets fyra väggar. Redan i Blindundervisningskommitténs

betänkande (1880) finns ett resonemang om den blinda kvinnans behov av utbildning. Medan blinda pojkar genom hantverksundervisning skulle förberedas för ett yrke skulle flickornas utbildning leda till att de skulle bidra till sin försörjning genom kvinnliga handarbeten. Det var alltså till familjen de skulle återföras. Familjen som fortfarande var vad Ronny Ambjörnsson (1978:32f) kallar ”den naturliga konsumtionsenheten i den meningen att merparten av vad som producerades inom familjen också konsumerades där”. Men de blinda kvinnornas produktion av handarbeten skulle inte bara konsumeras inom familjen utan också säljas utanför hemmet. Funktionsnedsättningen innebar att de inte förväntades delta i de sysslor som annars föll på kvinnors lott. Här skilde de sig från andra kvinnor i samhället. Förhållandena blev dock annorlunda efter det att hushållsundervisning införts vid blindinstitutet läsåret 1910/11.

Blindundervisningskommitténs tankegångar återspeglas i blindinstitutets årsredogörelser under de första 30 åren. År efter år upprepas som ett mantra att pojkarna efter avslutad skolgång skall ägna sig åt ett hantverk antingen i hemmet eller i egna verkstäder, medan flickorna skall återvända till hemmet för att där bidra till familjens försörjning. Skolan bidrog således till att blinda kvinnor särskildes från blinda män. Därmed kunde de klassificeras som en egen grupp i samhället. Skillnader i läroplan och yrkesutbildning skapade individer som accepterade sin underordning. De intervjuer som Blindinstitutets reseinspektörerna gjorde 1903-1923 visar att de kvinnor som gick på institutet på 1880- och 90-talen inte ens själva kom på tanken att de skulle kunna lära sig de manliga hantverken fast de haft möjlighet (Reseinspektörernas berättelser 1903-1923, RA). De hade ingen tanke på att göra uppror mot den gällande normen utan hade helt internaliserats i sin kvinnoroll.

Hushållsundervisningen bidrog inte bara till att synskadade kvinnor kunde sköta ett hem, den innebar också att de kunde få anställning som tjänarinnor. Det gällde de kvinnor som inte var helt blinda. Samhällsutvecklingen som innebar att fler ogifta kvinnor i samhället blev förvärvsarbetande påverkade således också undervisningen vid blindinstitutet. Åstrands normaliseringsstrategi ledde till att blinda kvinnorna genom att indisciplineras i den kvinnliga sfären inte längre sågs som ett hot mot manliga blinda borstbindare och korgmakare.

Maskinskrivningen – som infördes 1915 – kom så småningom att bli ett yrkesförberedande ämne för de synskadade kvinnor som blev kontorister. Det är också vid denna tid

kontorsyrkena feminiseras (Ek 1938). I källmaterialet är det dock inga kvinnor som uppger att de efter skolan skulle ägna sig åt kontorsarbete.

Reseinspektörernas berättelser och även annat källmaterial visar att det studerade perioden skedde en utveckling mot förbättrade levnadsvillkor för de blindade, om man undantar tiden runt första världskriget (Reseinspektörernas berättelser 1919-1923).

Blinda kvinnors levnadsförhållanden efter avslutad skolgång liknar på många sätt andra fattiga kvinnors. De bidrar till sin försörjning eller om de saknade familj söka försörja sig helt på egen hand. Fattigvård var något man i det längsta försökte undvika (Reseinspektörernas berättelser 1903-1923). Bostadsförhållandena var ett stort problem. De som kom tillbaka till sina familjer måste trängas med föräldrar och syskon och hade svårt att få plats att bedriva hantverk. Att strumpstickning och andra handarbete ännu kring 1920 var en så utbredd sysselsättning bland blindade kvinnor - även bland dem som fått hantverksutbildning - berodde dels på bostadsförhållandena, dels på att det var svårt att få tag på material till borstar och korgar. Men även minutförsäljningen var ett problem om de inte hade familjemedlemmar eller kontakt med handlande som kunde hjälpa till med försäljningen.

De låga inkomsterna gjorde att blindade och då särskilt kvinnorna aldrig blev helt självförsörjande utan hela livet behövde understöd (DBF:s styrelseprotokoll 1890-1923). DBF, den filantropiska föreningen De Blindas väl samt understödsstiftelsen vid Blindinstitutet fick regelbundet ansökan om ekonomiskt bidrag från blindade kvinnor. Framför allt gällde dessa medel till inköp av garn och korg/borstmaterial. Pensionsreformen 1907 blev därför en räddning liksom den senare införda blindersättningen (Ek a.a). Men även pension och blindersättning måste betraktas som understödsformer. Kvinnorna fortsatte att vara beroende av filantropiska insatser, det samma gällde dock även i hög utsträckning de blindade männen.

Yrkesutbildningen av blindade inskränktes till att gälla ett fåtal hantverk, främst korgmakeri och borstbinderi. Anpassningar som kunde ha gjort det möjligt för också blindade att arbeta inom industri och kontor borde ha varit en lösning men vid de statliga institutionerna saknades ännu vilja och initiativ för en sådan utveckling. Det blev personer verksamma inom DBF och som själva var synskadade, som påverkade industrin och andra samhällsinstitutioner då det gällde att skapa nya verksamheter för blindade män och kvinnor. DBF:s bibliotekarie Elin Hök (1889-

1974) var den som ivrigast arbetade för de blinda kvinnornas sak. Genom henne fick ett tiotal blinda flickor utbildning till cigaretttrullerskor vid Tobaksmonopolet. De fick också avtalsenliga löner då de anställdes. Hög medverkade också till att introducera blindstenografi i Sverige, vilket möjliggjorde att blinda kvinnor kunde arbeta som kontorskorrespondenter (Melinska stenografiförbundets arkiv).

I en statistik översikt av kvinnors förvärvsarbete publicerad 1925 av Svenska Kvinnors Medborgarförbund fanns det år 1924 inom tio förvärvssektorer 86 typer av yrken som sysselsatte kvinnor. Av dessa var två helt kvinnligt dominerade sektorer, nämligen barnavård och husligt arbete. Övriga var "Affärs- och kontorsverksamhet, hantverk, hälso- och sjukvård, industri, jurister, lantbruk, statens verk och undervisning". Under sektorn hantverk finns inte borstbinderi medtaget.

Slutsatser

Den statliga skolan hade således inte som mål att skapa likställdhet mellan blinda män och kvinnor varken under eller efter utbildningen. Den ledde heller inte till att de blinda kvinnorna blev helt självförsörjande. Däremot fanns sådana krav på den blinda mannen. Fr.o.m. 1910-talet fanns en strävan att ge blinda kvinnor samma praktiska utbildning som sina seende systrar; de skulle kunna fungera i ett hem och utföra de sysslor som kvinnan i det förindustriella samhället förutsattes kunna. Den av samhället accepterade ordningen för kvinnor kom således även att omfatta den blinda kvinnan.

De privata hantverkskolorna för blinda kvinnor leddes av blinda som hade en annan känsla för blinda kvinnors möjligheter. I dessa skolor anpassades undervisningen i hantverk också efter flickornas möjligheter och de var också mer marknadsmedvetna än de statliga. De privata skolorna stod även för en omvårdnadsdiskurs. Både Anna Wikström och DBF hade skapat ett socialt skyddsnät för sina elever. DBF gav dem dessutom arbete i sina verkstäder.

Trots normaliseringsförsöken uppnåddes aldrig någon fullständig jämställdhet med andra kvinnor eftersom samhällets klassindelning motverkade en sådan. Den blinda kvinnan hörde till den fattigaste klassen och hade inte heller möjlighet att genom högre utbildning göra en klassresa. Största chansen att nå en högre position i samhället var att göra karriär inom den egna intresseorganisationen. Men också inom DBF var hon fortfarande kvinna och därför underordnad, vilket avspeglas i DBF:s maktstruktur.

Referenser

Opublicerade källor:

Riksarkivet

Ecklesiastikdepartementet: Kommittén om blindundervisningens ordnande 1877-1880

Skrivelse från Petrus Kerfstedt med anhållan om resebidrag 1877

Tomtebodaskolans arkiv dnr 42-0644:

Målet mot Petrus Kerfstedt

Sara Lisa Hultkvist provårsuppsats (1923): Om musiken och de blinda

E2B volym 1-6 Reseinspektörernas berättelser 1903-1923

1903 Fredrik Westbom, Värmland, Närke och Västergötland

1904 Fredrik Westbom, Västmanland, Dalarna, Hälsingland, Gästrikland, Uppland

1904 Oskar Thurén, Östergötland, Småland, Blekinge, Öland

1905 Fredrik Westbom, Västernorrland, Jämtland, Västerbotten, Norrbotten)

1905 Oscar Thurén, Bohuslän, Halland och Skåne

1906 Fredrik Westbom, Värmland, Närke och Södermanland

1907 Oscar Thurén, föreståndare, Kalmar län

1907 Fredrik Westbom, Västergötland och Dalsland

1907 O. Herman, Västmanland och Dalarna

1908 Gustav Åstrand, Göteborgs och Bohus Län

1908-1909 Fredrik Westbom, Stockholm

1909 Hedvig Stenhammar, Jönköping och Kronobergs län

1909 O H Hermann, Blekinge och Gotland

1910 Ellen Johansson, lärarinna i handarbete Gotland och Blekinge

Fredrik Westbom, slöjdlärare, Gästrikland, Hälsingland, Härjedalen och Jämtland

1911 Nils Nihlén, Skåne, Halland, Sörmland, Norrbotten, Västerbotten och Västernorrland

1912 Nils Nihlén, lärare, Närke, Värmland och Västergötland

1914 Axel Upmann Hälsingland, Gästrikland och Uppland

1914 Axel Upmann Jönköpings och Kronobergs län, Blekinge

1914 Fr. Westbom, Kalmar län och Gotland

1915 Nils Nihlén, Skåne
1915 Fr. Westbom, Halland och Blekinge
1916 Fr. Westbom, Södermanland och Närke
1916 Hjalmar Höglund, Västerbotten, Norrbotten, Västernorrland
1916 Nils Nihlén, Västergötland
1917 Hjalmar Höglund, Uppland, Västmanland
1919 Gustaf Ek, Västernorrland och Jämtland
1920 Nils Nihlén Hallands, Kristianstads och Malmöhus län
1920 Gustaf Ek, Uppland, Gästrikland, Hälsingland
1921 Nils Nihlén, Södermanland
1921 Gustaf Ek, Gotland
1922 Gustaf Ek, Västergötland och Göteborg
1922 Fr. Westbom, Värmland
1923 Fr. Westbom, Skaraborgs och Älvsborgs län
1923 Anna Didoff, Kronobergs län

Stockholms stadsarkiv

O.E. Borgs arkiv

2217 Döv- och blindlärareseminariet, protokoll och examensböcker 1872-1905

Synskadades Museum

De Blindas Förenings föreningsprotokoll 1889-1910

Föreningen De Blindas Vål arkiv

Kataloger och årsredogörelser från:

Blindinstitutet 1879-1910

Hantverksskolan i Kristinehamn 1884-1910

Förskolan i Växjö 1884-1910

Tryckta källor

Tidskriftartiklar

Heurlinger, Sigrid (1920). Anna Wikström. Ingår i *Febe* 1920, s. 13

Heurlinger, Sigrid (1938) Ur en brevbok. Ingår i *Febe* 1938

Key, Ellen (1893) School for blind women in Sweden. Ingår i *The Mentor* Nov. 1893

Signaturen Guido *Idun* februari 1888

Litteratur

Ambjörnsson (1978) *Familjeporträtt. Essäer om familjen, kvinnan, barnet och kärleken i historien*. Avesta: Gidlunds

Borg, O.E. (1854) *Om institutet för döfstumma och blinda i Sverige; jemte en kort öfversigt af likartade stiftelse i främmande länder*. O.E. Borgs förlag: Manhem

Borg, O.E. (1883) *Föredrag. Minnen från den svenska blindundervisningens 75-års jubileum den 21 maj 1883./ Samlade och utgifne af O.E. Borg, f.d. direktor m.m. vid Allmänna institutet för Blinda och döfstumma å Manilla*: Stockholm

Christensen Sköld, Beatrice (2002) *Amy Segerstedt (1836-1928)- en livsverkbiografi*. Magisteruppsats. 20 poäng. Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet: Stockholm

Christensen Sköld, Beatrice (2009). *Amy Segerstedt. Punktskriftsbibliotekets grundarinna*. Talboks- och punktskriftsbiblioteket: Enskede

Dahlgren, Stellan och Florén Anders (1996) *Fråga det förflutna. En introduktion till modern historieforskning*. Studentlitteratur: Lund

Diderot, Denis (1749/2002) *Brev om de blinda*. Stockholm/Atlantis

Ehn, Billy och Löfgren, Orvar (2001) *Kulturanalyser*. Gleerups: Lund

Ek, Gustav (1938) *Den svenska blindvårdens uppkomst och utveckling*. Oskar Eklunds boktryckeri: Stockholm

Foucault, Michel (1993/2008) *Diskursens ordning*, Symposion:Stehag

Frykman, Jonas & Löfgren Orvar (1992) *Den kultiverade människan*. Gleerups: Lund

Förhammar, Staffan (1991) *Från tärande till närande. Handikapputbildningens bakgrund och socialpolitiska funktion i 1800-talets Sverige*. Stockholm Studies in History. Almqvist&Wiksell International: Stockholm

Hjelt, Vera (1888) *Qvinnan på de praktiska arbetsområdena*, Borgå

Kongl. Blindskola i Vexiö. Redogörelse för läsåret 1884-1885 af G.A. Lyberg, skolans föreståndare. (1885) Otto Sporsén: Wexiö

Kongl. Handverksskolan i Kristinehamn för blindas. (1904) Redogörelse för tjugofemårsperioden 1884-1904 af Skolans Föreståndare. A.F. Broströms Boktryckeri: Kristinehamn

Kvinnor på gränsen till medborgarskap. Genus, politik och offentlighet 1800-1950 (2001)/Christina Florin och Lars Kvarnström, redaktörer/ Atlas Akademi: Stockholm

Kyle, Gunhild, Abukhanfasa, Kerstin ,red.. (1987) *Handbok i svensk kvinnohistoria*. Carlsson: Stockholm

Kvinnan i förvärvsarbetet. Uppgifter angående olika arbetsområden för kvinnor samlade och utgivna av Svenska Kvinnors Medborgarförbund. Stockholm: P.A. Norstedt&Söner

Minnen från den svenska blindundervisningens 75-årsjubileum den 21 maj 1883. Samlade och utgifne af O.E. Borg f.d. direktor vid Allm. institutet för blindas och döfstummas å Manilla: Stockholm

Norrby, J. (1926). *Minnesblad från diakonissanstalten i Stockholm 1851-1926*. Diakonissanstaltens bokförråd: Stockholm

Olsson Claes G. (1999) *Omsorg och kontroll. Folkligt och lärt i synen på funktionshindrade i Sverige 1750-1830*. Licentiatavhandling i etnologi. Institutionen för kultur och medier, Umeå universitet

Olsson, Claes G. (2005) *Omsorg och kontroll - blindas/synskadade 1900-1940. Diskurs och praktik i reseinspektörernas rapporter. Vägen till medborgerliga rättigheter. Handicaphistorisk tidsskrift 13*. Dansk psykologisk Forlag

Underdånigt betänkande och förslag till Blindundervisningens ordnande afgifvet af dertill i nåder utsedde komiterade den 17 december 1880. (1881) Kongl. Boktryckeriet P.A. Norstedt&Söner: Stockholm

Winter Jørgensen, Marianne& Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Ödman, Per-Johan (1979) *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. AWE/Gebers: Stockholm

Learning at the workplace or in school?
Artisans, ideals and institutions
in Sweden c. 1890-1970

Sandra Hellstrand
Department of Economic History
Stockholm University
sandra.hellstrand@ekohist.su.se

4:e Nordiska utbildningshistoriska konferensen
Session 15 - Nittonhundratalets yrkesutbildning

Abstract

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. Such a perspective adds important nuances to the reasonably well-described general development of vocational schooling and brings 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.

Contents

Introduction	4
Theoretical aims and research questions	5
Disposition	6
Some concepts, delimitations and definitions	6
Theoretical perspective: actors, ideas and institutions	8
Earlier research into vocational learning	10
Comparative international research on vocational learning	10
<i>Actor-oriented studies on systems of vocational learning</i>	11
<i>Research into the evolution of apprenticeship</i>	11
Swedish research on vocational education and learning	12
<i>What has been said about becoming a bookbinder?</i>	14
Methodological issues	15
Why this time period?	15
Why are these actors interesting?	16
<i>Sveriges hantverksorganisation</i>	16
<i>Bookbinders and their organizations</i>	17
<i>Reasoning surrounding the choice of a second occupational group</i>	18
Issues relating to source material	18
Concluding remarks	19
 Appendix A: List of source material	 20
 References	 21
Sources	22

Introduction

Our world today has been repeatedly proclaimed a knowledge economy, despite the fact that the economy in some sense has always been about knowledge. 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. The debate has now been going on for quite some time, but the positions keep changing, the ideas about vocational learning - how and where it should be carried out - are fickle things.

In practice, the way we learn what we need to know in working life has also changed, alongside, and in interaction with, economic development and technological change. After transferring much of the vocational learning into schools there is now a renaissance for workplace based learning. The key question of the debate has been identified by two Finnish scholars: "It must be decided how much that is useful for working life *can* be taught in the classroom and how much it *makes sense* to teach in the classroom."¹ A question that was as relevant a hundred years ago as it is today. It is not the aim of this research project to answer this question, rather the focus here is on the debate itself among a set of actors in Sweden's artisanal sector during the 20th century, as well as on the actual changes in learning practices in two occupations.

The actors in question are organizations of various kinds. There is variation not only in a hierarchical sense (an umbrella organizations and some member organizations), but also in character - some are employer organizations, others are associations of masters or journeymen while others yet are labour unions. The umbrella organization, *Sveriges Hantverksorganisation*, took part in this discussion concerning vocational learning as an actor on a *sector* level representing a large part of Swedish crafts and small-scale industry. They participated in political referral processes concerning the crafts. At this level it is possible to follow the discussions on vocational learning and also to get a window into the politics that led to institutional changes in education. But it is not possible to follow the actual vocational learning, since this diverse sector encompassed many different ways of learning.

To be able to put the debate in direct relation to actual changes in vocational learning we take one step down the hierarchy and look at actors within *occupational* groups. Two occupations will be studied, though one remains to be chosen. The first occupation will be bookbinders as represented by these actors: *Bokbindareföreningen* (an employer organization), *Bokbindare-gesällskapets sjuk- och begravningskassa* (the bookbinder journeymen's illness and funeral fund) and *Stockholms Bokbindare-mästareförening* (an associations of masters) as well as *Svenska bokbindarförbundet* (a labour union). These actors all debated where and how vocational learning should be carried within a national institutional framework that changed several times between 1890 and 1970.

The history of vocational education has received relatively little attention in Sweden, but this is beginning to change as the last ten years has seen the publication of a number of studies focusing on vocational learning.² The society-wide generalities of the development are quite well-established, though there are some gaps (vocational learning up until 1918 is, for example, very difficult to summarise). What is clear, though, is that the importance of education in schools increased while apprenticeship lost much of its formal standing and became less common.³ But a society rarely changes in complete unison. The ideas about learning may differ across occupations and sectors of the economy depending on

1 Kivinen, O. and Peltomäki, M. (1999), p. 89. Emphasis in original.

2 Landström, I. (2004). Lundahl, L. (1997). Olofsson, J. (2005). Pettersson, L. (2006). Larsson, L. (2001). Lundh Nilsson, F. (2007). Nilsson, A. (2008). Olofsson, J. and Wadensjö, E. (2006).

3 Nilsson, A. (1998), p. 27. Nilsson, A. (2008), pp. 4-5, 12.

factors such as learning traditions and the character of the skill base. The ideas in turn shape actors' perception of their interests. At the same time, the institutional support for various forms of learning may change, creating either a match or a mismatch with the demand for learning from various parts of society.

When it comes to learning, no sector of the economy can boast an older or prouder tradition than the artisans. Guilds, masters, journeymen and apprentices once dominated the landscape of vocational learning. The Swedish guilds lost their privileges in 1846 and 1864, but the system of learning persisted long after that, though with a lesser degree of formal institutional support. This modern apprenticeship practice, has not received much attention (unlike the evolution of apprenticeship in other countries). But Nilsson estimates that the number of apprentices continued to increase in absolute numbers until 1910 (though decreasing in relation to the total number of workers in crafts and industry) and suggests that the absolute number of apprentices did not start to decrease until the 1920s.⁴

This Ph.D.-project will focus on the perceived needs for learning within the craft-based sector of the economy in Sweden ca. 1890-1970, particularly the debate about where the learning should happen – at work or in school. This will be put in relation to changes in the national institutional framework for vocational learning and occupationally specific changes in learning practices. It is a study of actors, ideals and institutions.

Theoretical aims and research questions

Though the history of vocational learning within the Swedish artisanal sector can be considered interesting in itself the study will hopefully also make some broader contributions.

First, in studying the ideas (and actions) of agents while taking the changes in the institutional environment mostly as given, the project can potentially contribute to the agency/structure debate, not least in view of the critic that has been leveled at new institutional economics concerning actor-blindness.⁵

Second, in looking at particular actors and their relations to learning, both on a sector level (handicrafts), and an occupational one, this study can contribute to a more multifaceted view of a historically significant process - the development of Sweden's system of vocational learning. The history of vocational learning has often been described either through the national institutional changes or through quantitative studies, perspectives that illustrate important aspects of vocational learning, but overlook one of its inherent qualities - its specificity. Unlike general knowledge (literacy, numeracy, or even history) vocational knowledge is useful in one particular vocation. Not only does the knowledge itself differ, but the traditions of learning vary as well. This study will add some nuances to this picture. To achieve this on a *sector level* I make use of the following research questions in a study of *Sveriges Hantverksorganisation*:

How did the Swedish artisans' perceptions of different types of vocational learning evolve between 1890 and 1970?

What was their view of the changing national institutional environment for vocational learning?
How did they respond to these changes?

4 Nilsson, A. (2008), pp 72, 74, 82-5, 98-100. In 1910 the number of apprentices is estimated to be around 39 000.

5 See for example: Khalil, E. L. (1995).

These questions tie into the more theoretical issue of actors and institutions. *Sveriges hantverksorganisation* had some influence on the political process leading up to changes in the formal institutional framework, via lobbying and the referral process, but that influence was in no sense absolute. They may therefore display a plethora of responses to both suggested alterations and actual changes.

The second part of the study, the case studies of occupations, will analyze the development of learning practices in two specific artisanal occupations, in order to illustrate how *occupational groups* perceive their learning needs. Unlike the quite heterogeneous national handicrafts organization (*Sveriges Hantverksorganisation*) the different handicraft occupation are partly knowledge-based groups utilizing a specific pool of knowledge, though they also share other interests. The occupational groups had to handle directly both the reproduction of the knowledge-base through the introduction of new members and the expansion of it as a response to technological development or economic changes. On an occupational level it is possible to look at these actual changes in vocational learning, which would not be possible for the sector as a whole. This adds another dimension as it enables an investigation that looks not only at ideas and national, formal institutions but also puts these in relation to changes in learning practices. To do this I will employ these research questions:

How did the reproduction of the skill base of bookbinders change? What was the view of these changes among the bookbinders?

The questions above have been chosen in order to bring out the actor perspective, adding a view from below on changes in society that are commonly described from above and will be applied to the additional occupational group as well, once it has been chosen.

Disposition

The structure of this paper follows the principle of going from the broad to the specific (after a short side-track devoted to concepts, delimitations and definitions). In accordance with the principle, the section after that side-track covers the theoretical framework - that is, the particular institutional theory being utilized.

This is followed by a section about previous research on vocational learning, starting out with international research, followed by research done on the Swedish history of vocational learning. This section is rounded off with a short description of studies that give some information on the learning process involved in becoming a bookbinder

After that we will narrow our focus further to the design of the current study. This is done by looking into methodological issues, motivations of the choices made (time period, sectors, occupations and actors), which is then complemented by a discussion on issues directly connected to the sources. The paper ends with some concluding remarks.

Some concepts, delimitations and definitions

In general usage the word handicraft (or just 'crafts') usually means skilled work mainly by hand on a small scale. Edgren has discussed more stringent ways of defining it, but they all focus on the organization of the crafts, such as apprentices and journeymen being a part of the master's household and the division of labour being based less on specialization and more on the system of learning (simpler tasks being carried out by apprentices). Clearly, definitions of

this kind cannot be smoothly transferred to the 20th century and the difficulties to delineate the handicraft sector were duly noted in the Government Official Inquiries of 1924 and 1938. As a consequence, I will remain with the common usage definition for now, despite its vagueness.⁶

The concept of vocational learning can be delimited by the use of four criteria:

1. The epistemological: The learning should be conducted in a way that is more practical than theoretical.
2. The teleological: the aim of the education is to prepare for practicing an occupation
3. The hierarchical: education can be ordered into a hierarchy where theoretical education is on a higher level than vocational, i.e. practical, education.
4. The pragmatic: Vocational education is the education that is *not* included in other forms of education.⁷

This is not a definition, but rather a flexible framework for delimitating vocational learning in a specific time and place. In this case, some of the criteria can be applied more strictly than others. The epistemological criterion can be applied to some extent as much of the learning to become an artisan was conducted in a practical manner, but not all of it. Apprenticeship was quite often combined with schools that were vocational in some sense, but did not teach practical skills. The teleological one fits better and can be applied reasonably strictly to artisans, especially since this study only covers training for working life. The hierarchical criterion also fits rather well as higher education (on a tertiary level) was unusual as a preparation for work as an artisan. The pragmatic criterion can in this case be interpreted as vocational education *not* being lower compulsory schooling, *not* the educational tracks leading onto higher education or higher education itself.

The above delimits the types of vocational learning that is being discussed among the actors, but the more specific focus of the study is on the debate (and the practices) concerning where the education should be carried out - in workplace or in school? Continuing on the note of terminology, vocational learning is used as a term covering both the workplace based and school-based forms, vocational education will denote the school-based learning and vocational training will stand for the workplace based.

One specific form of vocational learning might also be in need of some defining – apprenticeship. This is as an agreement between an employer (master) and the apprentice whereby both parties agree to an extended term of employment. The agreement consists of a reciprocal set of rights and duties. The employer agrees to supply training in a broad range of skills and the apprentice agrees to work for a training wage that is usually substantially below the wage earned by a skilled worker. This agreement can be formal (a contract), but it may also be of an informal nature.⁸ It might be prudent to note that all the different types of learning arrangements (i.e. apprenticeship, various types of schools), have certain meanings in specific national contexts, making it hard to do direct comparisons across countries.

Other key concepts in this Ph.D.-project will remain open-ended for the time being. The definitions of some of these concepts (i.e. learning, knowledge, skills) are frequently discussed, and there are many competing definitions. Which ones proves to be most useful is yet to be seen - as the research proceeds and it will become more obvious what conceptual tools are needed in order to answer the research questions.

6 Edgren, L. (1987), pp. 26-31. The Government Official Inquiries referred to are SOU 1924:41 and SOU 1938:30, respectively.

7 Nilsson, A. (2008), p. 15.

8 Elbaum, B. and Singh, N. (1995), p. 595. Gospel, H. F. (1994), p. 2.

Theoretical perspective: actors, ideas and institutions

The framework of institutional theory of this research will mostly be based on new institutional economics, but in illustrating what this study might be able to contribute to that theory I draw on some other institutional theories as well. These should mainly be viewed as illustrations, since the definitions of what an institution *is* might differ somewhat.

As has been stated earlier the institutional changes themselves are not the objects of study here; rather this is an investigation into what might be called *the other side* of institutional theory. Hedlund states that institutional theory aims to explain the behaviour of *actors* with the help of the norms, rules and sanction mechanisms. That is, to explain the behaviour of individuals and organizations in view of the institutions that makes up their environment.⁹ While there is a relatively ample amount of research on how the (formal) Swedish institutional regime of vocational learning took shape during the 19th and 20th centuries there does not seem to be as much research on the actor-side.¹⁰ This project aims to fill a part of that gap by studying actors' perception of their own situation within a (mostly given) institutional frame.¹¹ This approach can also be construed as a small contribution towards filling a more theoretical gap - within new institutional economics.

North defines institutions as the rules of the game, either in the shape of formal rules (laws and regulations) or informal rules (norms and customs). Organizations are not viewed as institutions, in this model, but can rather as the players of the game or - more in line with my terminology so far – actors.¹² But, as Khalil correctly points out, the players/actors are not credited with much influence in historical analyses within new institutional economics:

Some contemporary economists, e.g., James Buchanan, Mancur Olson, and Douglass North, have noted the organization/institution distinction, but have generally failed to carry out the implication of the distinction. They have tended to overstress the role of institutions in their evaluation of the performance of organization on the grand scale.¹³

North's stress on institutions [...] leads him to neglect how organizations behave in light of such institutions - as if the set of institutions is the only relevant substance.¹⁴

Khalil calls for a stricter distinction between organizations and institutions as a step towards giving the behaviour of organizations greater weight in historical analyses.¹⁵ He also argues that this should then be done by studying the *tastes*, *goals* and *preferences* of organizations - their ideas.¹⁶ An emphasis on ideas in connection to institutions can also be found in political science. Blyth makes a strong case for the importance of ideas, especially in times of economic crisis, arguing that agents utilize ideas to create beliefs about their interests, while

9 Hedlund, S. (2007), p. 17.

10 A notable exception is Lundahl, L. (1997).

11 To explain why Sweden's system of vocational learning developed in the way it did would require something along the lines of the studies carried by Thelen (2004) and Thelen & Kume (1999). Lundahl, L. (1997) comes relatively close to carrying out a similar study in Sweden. See below for summaries of these works.

12 North, D. C. (1993), pp. 16-18. Hedlund, S. (2007), pp. 35-36, 133. Khalil, E. L. (1995), p. 445.

13 Khalil, E. L. (1995), p. 460.

14 Khalil, E. L. (1995), p. 461. This criticism is in connection to North's work on economic and institutional development in North America and Latin America (1990), Khalil, E. L. (1995), p. 461.

15 Khalil, E. L. (1995), p. 452. Though it seems he leaves some room to interpret it like Hodgson (2004, p. 426-7) does – that the firm is made up out of institutions, but that if one is interested in the macro-level one can abstract from those and treat the firm as an actor. Hodgson also argues that this is North's meaning.

16 Khalil, E. L. (1995), pp. 461-3.

also serving as coalition-building resources, weapons to delegitimize current institutions and blueprints to new institutions in a sequential process of institutional change.¹⁷

A possible conclusion is that not only do institutions matter, but actors' ideas also matter. North seems to be going in this direction as well. In more recent work, a much more nuanced view of institutions is presented, with humans' perceptions at the centre of attention, but the role of actors is still somewhat unclear. North uses the same distinction between institutions (rules) and organizations (players) as previously and contends that it is the interaction between these two that create institutional change. Organizations are viewed as being tied together by a common objective, but according to North it seems to be the problems of scarcity and survival that shape the behaviour of organizations, even social ones.¹⁸ This model may be apt at dealing with economic organizations (i.e., firms), but might not be sufficient for explaining the behaviour of all organizations.

As for the connection between ideas and institutions, North uses expressions such as that beliefs "result" in or "produce" institutions and that humans "construct" them.¹⁹ One indication of how North views this process is a continuous reference to power – he asking whose perceptions really matter, and gives the tentative answer that it is the economic and political entrepreneurs' ideas that matter, without much further elaboration.²⁰ Less frequent, but more important in view of the current study is North's more open question "What is the relationship between beliefs and institutions?"²¹

To illustrate why North's view of the role of actors and ideas in institutional change could be interpreted as somewhat simplistic I borrow a quote from the political scientists Streeck and Thelen where they describe the diversity of life under an institution:

What an institution *is* is defined by continuous interaction between rule makers and rule takers during which ever new interpretations of the rule will be discovered, invented, suggested, rejected, or for the time being, adopted.²²

Streeck and Thelen are, like Blyth above, mainly interested in the political side of things. Yet, institutional economics might be able to draw some inspiration from this view of institutions.

Somewhere in the relation between institutions and actors ideas and perceptions come into play. Carrying out a study of the debates concerning vocational learning within (and among) a set of actors might then be small step in the direction of creating a greater understanding of the relation between these phenomena. In this context, *Sveriges Hantverksorganisation* could be viewed as an actor whose ideas and perceptions might matter especially in the beginning of the period. The occupational organizations, on the other hand, will rather illustrate groups whose ideas don't really matter in relation to the national institutional framework, but might still have some influence on the specific vocational practices being form in the learning within their vocation. This goes to show the diversity of answers that can be constructed concerning whose perceptions matter, but also the plethora of channels between actors' ideas and the reality that they participate in constructing. In this case, the reality of vocational learning within the artisanal sector.

¹⁷ Blyth, M. (2002), p. 28, 34-5.

¹⁸ North, D. C. (2005), p. 59-60.

¹⁹ North, D. C. (2005). The expressions are quoted from page 2, 47 and 14, in order of appearance above.

²⁰ North, D. C. (2005), pp. 4, 6, 15, 50.

²¹ North, D. C. (2005), p. 4.

²² Streeck, W. and Thelen, K. (2005), p. 16.

Earlier research into vocational learning

Comparative international research on vocational learning

Internationally, there is a substantial amount of comparative research on vocational learning, a research field fueled by great differences in how national systems of education have taken shape. This has led to a categorization of national educational system, where they are often divided into (1) dual, (2) market and (3) state-controlled systems.

The first form is usually exemplified by the dual system of vocational learning in Germany. As in other European countries the guilds were dissolved in Germany, but towards the end of the 19th century the system of learning returned to its previous, highly regulated state, though no longer under the patronage of guilds. Instead mandatory membership for employers in trade chambers was introduced, and these chambers overlooked the execution of an apprenticeship system. Surprisingly, this turned out to be a system that was appreciated by both artisans and large industrial companies. The second part of the dual system consisted of state-financed technical schools complementing the work experience.²³

The second type, the market system, can be represented by Britain, where the old system of guilds crumbled even before it was dissolved – and the apprenticeship system turned into a structure for acquiring cheap labour, without there being much learning involved. At the same time nothing much was binding the apprentice to his master and leaving was always an option. Neither did the state step in to supply the workers with vocational training. Instead there was a reliance on the market to supply various ad hoc solutions to the training issue.²⁴

Last, but not least, the state-controlled system of vocational education, usually characterized by using the French example. France developed a system with lower technical schools and higher technical schools (tertiary level) with a high portion of theoretical teachings. This was complemented by courses for workers and apprentices on a lower level, though there was no apprenticeship regulation after the dissolution of the guilds.²⁵

There has been some attempts to analyse the Swedish system of learning with reference to these categorizations. Nilsson discusses the early Swedish system of vocational training in comparison to the international models and concludes that the closest match is the market based system.²⁶ Between the 1930s and the 1950s, with the increasing involvement of the labour market parties, the Swedish system tended towards the German model, despite the waning institutional support for apprenticeship. Thereafter, the Swedish development has been more in line with the French model.

Though both formal schooling and training in the workplace is incorporated into these categorizations, the perspective is often one from above rather than below, and the focus is similar to the one applied in much of the Swedish research on the development of the system of vocational learning - looking at institutions, usually on a national level.

23 Thelen, K. (2004), pp. 39-42. Hamilton, S. F. (1987), pp. 318-328, 338-340. Kivinen, O. and Peltomäki, M. (1999), pp. 85.

24 Thelen, K. (2004), pp. 92-94. Elbaum, B. (1989).

25 Nilsson, A. (2008), pp. 36-37. Kivinen, O. and Peltomäki, M. (1999), p. 76.

26 Nilsson, A. (2008), p. 144.

Actor-oriented studies on systems of vocational learning

Two clearly actor-oriented studies have been carried out by Thelen and Thelen & Kume, together covering the vocational learning regimes of Germany, United States, Britain and Japan (with an emphasis on the metal working sector). Their focus is on how the strategies of certain key actors have shaped the institutions of vocational training. The actors include the state, employer organizations (national or in the metal working industry), the artisanal sector and the trade unions. As it turns out, especially in Germany and Japan, the strategies of the state towards the artisans was one key determinant of their respective regimes that are both characterized by strong elements of workplace based learning.²⁷

Thelen, and Thelen & Kume, provide two compelling analyses of the dynamics involved in the formation of national institutions concerning vocational training and make good use of an actor-oriented perspective. But the ideals of learning, or the way that the process of learning was viewed is not something that is central to their study, rather, they try to explain why the training regimes turned out the way they. The title of Thelen's book *How institutions evolve* show that the actors are incorporated in the study in order to understand how they affect institutional change.²⁸

Lundahl has carried out a somewhat similar study in Sweden, with the difference that it is both broader - in the sense that it covers all types of education - but also more narrow - because it incorporates fewer actors and covers a shorter time period. Actor-wise Lundahl looks at the national umbrella organizations of the labour market parties (LO and SAF), whilst also following a path similar to Thelen by laying some emphasis on the labour market parties in the metal working sector, specifically. The artisanal sector is mostly left out of the equation.²⁹

Research into the evolution of apprenticeship

Most of Europe shares a common historical background of guilds and apprenticeships, though the strength of these institutions varied from country to country and the developments of the systems of vocational learning took quite divergent paths thereafter. Apprenticeship either persisted or dissolved (or did something in between) after the guilds lost their privileges.

One of the points made by Thelen and Kume is that apprenticeship is always plagued by elements of moral hazard. The masters have incentives to limit training and instead exploit apprentices as a cheap source of labour, while apprentices are prone to abandoning their masters in favour of better paid positions before their employers have had sufficient time to recoup their investment in training.³⁰

This is one of the reasons why apprenticeship needs a set of institutions to support it, either be in the shape of formal regulation or informal norms and customs – usually both. In Germany apprenticeship has strong institutional support in formal rules and regulations, while in Great Britain the apprenticeship depends, to a large degree, on informal norms among employers and the general public. These institutional factors, in combination with economic trends and technological development, strongly influenced the economic rationale of hiring, or not hiring, an apprentice.

27 Thelen, K. (2004), pp. 278-281. Thelen, K. and Kume, I. (1999).

28 Thelen, K. (2004).

29 Lundahl, L. (1997). The results of this study are incorporated into the overview of Swedish vocational learning below.

30 Thelen, K. and Kume, I. (1999), p. 61.

Though the main parties involved in an apprenticeship are the employer and the apprentice the practice is usually upheld through the actions of a range of other actors: the state, trade or craft unions, employer organisations. Over time and across countries it is possible to see examples of very different strategies among these actors. The state might regulate the apprenticeship practice in law, or might be minimally involved by just enforcing an apprenticeship contract (if there is one). Trade and craft unions might make use of apprenticeships and subsequent certification to control the entry into a trade, but might also push for higher wages for apprentices making it less profitable for employers to hire them. The employers might agree amongst themselves not to hire runaway apprentices and demand a certificate of a completed apprenticeship before employing someone, or they might push for more vocational schooling in order to avoid the cost of investing in the training of apprentices.³¹

Which one of these strategies that the players choose to adopt should perhaps not be explained solely in terms of structure (though structural issues, such as whether the trade unions are organised according to occupation or industry, certainly have a strong impact). The perceptions that the various actors (and the population at large) hold will also influence their actions. Not least since vocational learning, just like education in general, is one of those issues that have been continuously judged to be a problem area - in the sense that it is relatively rare that actors claim that the state of education is satisfactory. To diagnose what the "problem" is might then to a large extent be dependent on the ideas that actors utilize to make sense of the situation.

Swedish research on vocational education and learning

In the last half of the 19th century Sweden featured an on-going process of creation and expansion of schools and universities, establishing competing parallel tracks of education. This expansion was in part replacing the guild traditions of learning (based on apprenticeship), but that system continued to be a viable alternative and/or complement to the schools and universities, for both crafts and industry.³²

To claim that there is a national debate concerning the system of vocational learning during this time period may be too strong a statement, but there is certainly some disagreement. Larsson characterizes the decades surrounding the turn of the century as a period when the general level of skill declined. The quality of vocational education in schools was low and apprenticeships had, according to him, almost completely ceased to exist.³³ However, Nilsson goes into a relatively great detail on the amount of vocational training (both in schools and in apprenticeships) and concludes that not only was there a expansion of the vocational education in schools between 1850 and 1910, but the absolute number of apprentices also increased at least up until 1910. At that point the number of apprentices is estimated at 39 000. In Nilsson's descriptions of apprenticeship, the decline starts later and is more gradual, but by the 1970s apprenticeship was an insignificant form of learning.³⁴

31 Hamilton, S. F. (1987), pp. 320-326. Olofsson, J. and Wadensjö, E. (2006), pp. 152-153.

32 Nilsson, A. (2008), p 24.

33 Larsson, L. (2001), p. 103.

34 Nilsson, A. (2008), pp. 82-85, 94-98. Nilsson, A. (1998), pp. 27, 36. The numbers do not include the building industry. According to Pettersson, L. (2006), pp. 18-19, the number of students in vocational education was around 13 000 in 1910 (this number can not be added to the number of apprentices as the categories overlap, many apprentices also going to vocational school).

This decline may have been due to the fact that Sweden, unlike many other northern European countries, never got an apprenticeship law after the dissolution of the guilds. Apprenticeship was in essence an unregulated occurrence, though some actors (the craft organizations, trade unions, and employer organizations) tried to structure the apprenticeship practice by use of contracts and committees. There were also some state subsidies for companies with apprentices from 1917 onwards.³⁵

So, what about the school-based education? It seems there is some agreement that most vocational training was carried out at the workplace during the 1800s (and early 1900s), but it was increasingly complemented with technical evening or Sunday schools. Despite their name these schools taught mostly general subjects rather than vocational ones and were specifically aimed at apprentices and workers who were already employed – carrying out their teaching during the evenings or on Sundays.³⁶ A range of other institutes of learning were created during this time period, most of a more general, theoretical nature.

This structure of education changed somewhat during the 1920s after an official reform of the educational system. The technical evening and Sunday schools, as well as some other forms of technical schools were transformed into apprentice schools and vocational schools (*lärlingsskolor* and *yrkesskolor*). Vocational schooling became considerably more vocational at this point, but the occupation-related teachings were mainly of a theoretical nature, leaving the practical training to the workplace. The apprentice schools were similar to the technical evening and Sunday schools; they were part-time and meant to be combined with an apprenticeship or employment. The vocational schools were a sort of secondary level education intended for workers who already had 2-3 years of experience in their occupations. They could be taught both part-time and full-time, sometimes taking the form of “master”-courses, a reference to the old guild system.³⁷

From both the terminology (apprentice school, master course), content (theoretical) and organization (part-time, entry requirements) of this vocational education system it is clear that it was a complement to workplace based learning, but in the following decades a different trend emerged. During the inter-war period substantial unemployment created complications in a school system meant to be combined with work and a few workshop schools (*verkstadsskolor*) began operating. These schools took the shape of a workshop and taught both *theoretical* and *practical* aspects of an occupation. The teaching was no longer a complement to workplace based learning, but started to *be like work* instead, these schools operated almost like a normal workshop, producing objects for sale. It was the shape of things to come.³⁸

From the late 1930s onwards the labour market parties became deeply involved in Swedish vocational training mainly with respect to the demands from the manufacturing industry. This implied, among other things, a stronger political pressure to expand vocational learning during this period, mostly in the form of school-based education.³⁹

By the middle of the 20th century the Swedish education system with its parallel tracks in different schools was heading towards a reform that was to shape the diversity of schools that had been created during the preceding century into a uniform system. Ljungberg and Nilsson note that vocational learning at this point became almost completely school-based. At first vocational education of practical skills within the schools took much the same form as the workshop schools with the teacher acting as the equivalent of a master or foreman

35 Olofsson, J. and Wadensjö, E. (2006), pp. 23-26.

36 Larsson, L. (2001), pp. 69-70.

37 Olofsson, J. and Wadensjö, E. (2006), p. 24. Larsson, L. (2001), pp. 105-110.

38 Olofsson, J. and Wadensjö, E. (2006). pp. 24-25. Larsson, L. (2001), pp 116-119.

39 Lundahl, L. (1997). Olofsson, J. and Wadensjö, E. (2006), pp. 25-27.

and the class functioning as a production unit. During the course of the 1960s, this ceased to be the case as the education lost its work-like qualities in a state effort to rationalize the educational system. Other methods of teaching took over instead.⁴⁰

Some general trends can be gleaned from this development. First, it was not the case that a completely school-based system of learning replaced the previous workplace based learning of the guild system. Rather, over the course of about a century there was a gradual decrease in the importance of workplace based training and a corresponding increase in the school-based education in initial vocational learning. Seen through the developments in the school system this came about through (1) technical evening and Sunday schools that taught apprentices, journeymen and workers within crafts and industry general theoretical knowledge, (2) apprentice and vocational schools that taught theoretical, vocational knowledge to apprentices, workers, journeymen and would-be masters (3) workshop schools and upper secondary schools teaching both theoretical and practical vocational knowledge. A further step (4) could potentially be the transformation of education within the schools from the workshop-like way of teaching to a way of teaching that was more alien to the production processes in the actual workplace.

Second, there was an increasing amount of state involvement. The technical schools that were created during the 1800s were brought forth by private initiatives and were financed mainly by donations and fees. They sometimes received state support, but this was applied for and granted on a case-by-case basis. From the late 1930s to the late 1950s the labour market parties set the agenda for vocational training, making this one part of the Swedish model, but for (as yet) uncertain reasons their commitment diminished sharply in the early 1960s.⁴¹ Through various reforms the state involvement then continued to increase, creating a process of centralization of the decisions surrounding education and learning, turning it into one part of a broader political plan for society – the welfare state.⁴²

These developments constitute the national institutional backdrop to the actions of, and the debates within, the handicraft organization as well as the occupational organizations concerning learning. Below some of the features of the vocational learning in bookbinding is described.

What has been said about becoming a bookbinder?

What do we then know about vocational learning for bookbinders? In the guild system, learning seems to have conformed to the general craft traditions. Bookbinder apprentices started around the age of 14-15 and turned into journeymen a few years later. According to Engström, bookbinder journeymen travelled more than other journeymen (up to 10 years) visiting the large publishing centres in Europe. It is not quite clear for how long these traditions of learning persisted, though apprenticeship seems to have been relatively common around the year 1900 judging from autobiographical statements of apprentices.⁴³

Lindberg hints at some form of crisis in the vocational education for bookbinders after the Second World War, but it is not spelled out what the crisis consisted of. Specific vocational schools for bookbinders seem to have existed for much of the 20th century, but I do not yet know when they were started or much of their activities. As for apprenticeship, this was negotiated between the concerned labour market parties in the 1950s

40 Larsson, L. (2001). Pp. 131-4. Ljungberg, J. och Nilsson, A. (2009).

41 Lundahl, L. (1997). Olofsson, J. and Wadensjö, E. (2006), pp. 25-27.

42 Richardson (1977, 7th ed 1999), p. 52. Larsson, L. (2001), pp. 96-97, 100, 109, 116, 119-120, 129-131.

43 Westerberg, H. (1981), pp. 38-9, 45-6, 51. Engström, E. (1995), p. 184.

and 60s. In many of these agreements the complementarity between vocational schooling and workplace based learning is emphasized. The length of an apprenticeship was 4 years for men and 2 years for women in 1953. Ten years later the length was reduced to 3 years for both sexes, perhaps indicating increased importance of schooling.⁴⁴

So apprenticeship persisted to some extent, but how important it was, or to what degree it remained the same *type* of apprenticeship is unclear. At some point during the 1900s vocational schools for bookbinders were created, but the content and importance of that education for the reproduction of the occupational skill base remains to be found out.

Methodological issues

As can probably be understood from the preceding pages this is a qualitative study aimed at specific cases - the Swedish artisanal sector, and two occupational subgroups in this sector – bookbinders and one which has not been chosen yet. According to Ragin, a qualitative approach is aimed at discovering causal explanations for specific cases. As can be seen from my research questions this study is mainly descriptive. Rather than aiming to explain *why* artisans had the ideals of vocational learning that they did the question is *what* ideals they had. That is, aiming to explore, rather than aiming to explain. At one point Ragin points out that the researcher, when using a qualitative approach, sometimes will not even know what the object of study is a case *of* until quite late in the research process.⁴⁵ In reference to this study, what I aim to say is that attempts at causal explanations might emerge later on, once I have delved into my empirics properly.

As for generalizations, when carrying out a qualitative case study of an increasingly marginalized sector and some rather small occupational groups in Sweden the results in themselves (meaning the answers to the research questions) will probably not be applicable to other times and places. Especially since part of the plan is to describe the way in which historical actors perceived their own situation (their perception of vocational learning). These perceptions are quite likely to be connected to this specific time and place. But the theoretical aims of the study – to advance theory concerning actors and their ideas and actions concerning vocational learning within a mostly given institutional context – can hopefully, via the discussion (if not the results), produce some insights that are useful in other contexts.

In constructing this research plan a number of choices have been made - what time period to study, which sector, what occupations, which organizations - the reasoning surrounding these choices are covered below.

Why this time period?

In creating this research plan a number of choices have been made. The time period (ca. 1890-1970) has been chosen partly due to considerations of changes in the structure of vocational training and partly due to changes in the economy. In 1890 the educational system had not yet been re-organized by the state, but was experiencing a dynamic expansion – vocational schools were created and expanded whilst the number of apprentices was still growing. Most of the vocational learning was workplace based. By 1970 vocational training was very much

44 Lindberg, S. G. (1980), pp. 44-5. Westerberg, H. (1981), pp. 153, 155, 157, 173-176. Women were also finally allowed into the association of bookbinder journeymen – *Bokbindargesällskapet* in this year.

45 Ragin, C. C. (1994), p. 90.

the responsibility of the state and consisted almost exclusively of school-based education that had even lost most of its production-like qualities.

At the start of the covered time period (in 1890) Sweden was in the middle of its industrialization process; by the 1970 it was thoroughly industrialized and during this course of events the demand for skills and knowledge changed profoundly.⁴⁶ The period also covers just about two whole structural cycles. Starting out with one structural crisis in 1890 and ending with another one around 1975 (with one structural crisis in the middle) - each cycle characterized by its own development block of technology. As Schön points out, the development blocks bring with them a need for new knowledge and competences.⁴⁷ A short description of this process of technological change and economic development follows.

Between 1850 and 1890 the dominant development block was centered on the railway. Industrialization was just beginning to pick up speed, with iron, steel, wood and paper production leading the way. The production of certain consumption goods industrialized and Swedish mechanical engineering industries developed and grew. Many of the “industries” in this period still made use of craft-like methods - it was not until the following cycle (1890-1930) that specialization and mechanization began to have a significant impact. That was when the second industrial revolution came to Sweden with a development block built around the new engines, driven by electricity and combustion.⁴⁸ This is where the current study starts off.

And the crafts? Some craft producers had to cope with considerable competition from firms that adopted industrial methods early on. From 1850 onwards the expansion of industrial production within food processing, started to compete with the craft-based workshops. Tailors and shoemakers faced a similar situation. Other craft occupations had to change niches, ceasing to produce the original goods and instead satisfying an increasing demand for repairs and services, as was the case with watchmakers. Others yet, benefited from the urbanization that accompanied the second industrial revolution - builders, bricklayers and painters were in high demand. Urbanization also brought about new crafts like hairdressing. Contrary to what one might imagine, the number of people employed in the crafts continued to increase at least up until 1912 with no sign of stagnation.⁴⁹

Sweden then continued to experience a successful industrialization. In the 1930s another development block entered the scene with the general spread of electricity, the car and aviation technology, as well as an expanding public sector. This cycle lasted until the 1970s, after which electronics took over as the key technology.⁵⁰ Unfortunately it is not possible to separate the crafts from other sectors in the national historical statistics after 1920, so it is hard to know what happened to that sector, quantitatively speaking, after that point.

Why are these actors interesting?

Sveriges hantverksorganisation

Around the turn of the century, during a time period when crafts were still a growing sector, but was facing increasing competition from new industrial methods of production, a common craft organization was formed - *Sveriges hantverksorganisation*. The organization had roots in

46 Richardson, G. (1999), p. 71. Larsson, L. (2001), p. 124.

47 Schön, L. (2000a), p. 24-25, 32-33.

48 Schön, L. (2000a), p. 24-25, 32-33. Schön, L. (2000b), p. 185. Larsson, L. (2001), p. 91-93.

49 Nilsson, A. (2008), p. 50-52. Söderberg, T. (1965), p. 296.

50 Schön, L. (2000a), p. 24-25, 32-33. Schön, L. (2000b), p. 185.

the late 1800s, but was officially formed in 1905. It was an umbrella organization of both local craft organizations and occupational organizations.

Sveriges hantverksorganisation was Sweden's largest handicraft organization and was involved in referral processes concerning political decisions with an effect on the artisanal sector. This was, for example, the case when the proposal for a Swedish apprenticeship law was being processed at the beginning of the 20th century. It might be important to note though that the organization encompassed not only handicrafts but also what is referred to as small-scale industries. It is possible that ratio of handicrafts to small-scale industry changed during the time period, with small-scale industry becoming more prominent. But, it is likely that telling the craft-based sector from small-scale industry might have gotten increasingly difficult during the 20th century and I have not encountered anything that suggests that the organization ever became dominated by the industrial interests.

Through studying *Sveriges hantverksorganisation* it will be possible to look at commonalities in the ideas concerning vocational learning in the whole craft-based sector at the same time as it also enables us to come closer to the political process of decision making - and thereby closer to the process of change in the institutional system of vocational learning.

Bookbinders and their organizations

The Swedish guild of bookbinder masters was formed in 1630 (around the same time an organization of journeymen was also created) and for as long as the guild existed the production methods remained basically the same. Then, in 1846 (and 1864), the guild system in Sweden was dissolved, and with it the guild of bookbinders. Both of the bookbinder organizations reshaped themselves into new associations. The guild became the association of bookbinders, *Bokbindareföreningen*, almost like an employer organization, and the journeymen's organization became *Bokbindare-gesällskapets sjuk- och begravningskassa* (the bookbinder journeymen's illness and funeral fund). One association of masters also survived the dissolution of the guilds, *Stockholms Bokbindaremästareförening*.⁵¹

Around the same time, the methods of production were beginning to change. Industrialization began to put its mark on bookbinding in the middle of the 1800s. At first mostly through the introduction of small machines that made the work less heavy, but still retaining its artisanal character. Then, as printing was mechanized, bookbinding turned into a bottleneck in book production increasing the pressure to mechanize. Steam and electricity began to have some effect on production, but it was not until the end of the Second World War that it became common to bind books in almost completely automated production lines. Before then the most profound change might have been the standardization of work and the concomitant specialization - processes that turned books into an industrial product. The larger workshops became factories and the journeymen employed there became workers and a union for the workers in bookbindingeries in Stockholm (*Stockholms bokbinderiarbetsförening*) was formed as early as 1872 followed by a national one (*Svenska bokbindarförbundet*) only 20 years later. The economic structure of bookbinding has from this time onwards been a very dual one, with craft and industry existing side by side. Some craft production in bookbinding remains even today, making use only of those machines that ease the work of the craftsman.⁵²

In part, the choice of occupational groups is based on the somewhat limited and scattered source material related to artisans, but the choice can also be viewed in terms of development trajectories. The bookbinders are an old craft with a strong guild tradition who

51 Lindberg, S. G. (1980), p. 10. Westerberg, H. (1981), p. 124-5.

52 Barkell, W. (1950), p. 47. Lindberg, S. G. (1980), p. 35, 44, 247. Grip, R. (1981), pp. 9-10, 12, 21.

got subjected to competition from industrially oriented producers reasonably late (that is, not so much during the first industrial revolution, but rather during the course of the second) and the effect of this competition was a very dual structure where craft and industry continued to co-exist side by side (though the craft companies got increasingly marginalized). The choice of a second occupational group can then be made to complement this development trajectory with a different one (more on this below).

As for the bookbinder organizations that are covered - *Svenska bokbinderiföreningen*, *Bokbindarmästareförening*, *Bokbindaregesällskapet* and *Nordiska Bokbindarrådet* - these include one association that seems to be almost (but not entirely) an employer organization, one association of masters, one of journeymen and then one organization for nordic cooperation. In a quick survey of the available source material all of these organizations have been found to be a part of a debate about learning and an ongoing activity to reproduce and expand the skill base in various ways. The one organization within the bookbinding craft that is not in that list, but that is very likely to have had an impact on the vocational learning situation in the craft is the trade union - *Svenska bokbindarförbundet*. This will most likely be covered as well, but that source material has not been surveyed yet.

Within this occupation both the actual changes in vocational learning and the debate about those changes will be studied. This will allow me to connect the ideas about learning to the evolving practices of learning.

Reasoning surrounding the choice of a second occupational group

The choice of an additional occupational group should be made in order to complement the development trajectory of bookbinders. This could be done by choosing one of the craft occupations who actually grew during the 20th century perhaps due to favourable conditions being created by urbanization (building-related crafts, hairdressing), that would most likely also mean that the craft would not share the guild legacy of the bookbinders. Another possibility would be to choose one of those occupations who switched from being producers to doing repairs and performing services. A third would be to choose an occupation that industrialized completely and see how that affected the vocational learning.

To tie together the first part of the investigation (focusing on *Sveriges hantverksorganisation*) and the second (the occupational case studies) it would be preferable that there was at least one occupational organization in the chosen craft that was a member of *Sveriges hantverksorganisation*, as is the case with the bookbinders and *Svenska bokbinderiföreningen*. This further constricts the number of potential occupations somewhat.

Issues relating to source material

The source material for this research project is mainly published materials and archival resources from the actors that are being covered (see Appendix A for a list of the material belonging to each actor). The organizations in question are the main objects of study, but to get a grip on the institutional development the state investigations into the system of vocational learning will also be studied. All of these sources will be used in a qualitative way. Though the empirical research has not advanced that far yet there are still some issues related to the source material that can be anticipated off hand.

For the first part of the study (of the handicraft sector) the materials are those from *Sveriges Hantverksorganisation* (combined with the state investigations). For the second

part of the study (of occupational groups) the key organizations for the bookbinders are: *Svenska bokbinderiföreningen*, *Bokbindarmästareförening*, *Bokbindaregesällskapet* and *Nordiska Bokbindarrådet*. For the occupational group(s) it is also likely that sources originating from the labour unions will be used, but those archives and periodicals have not been surveyed yet. The current state of the investigation into the availability of source materials is that it is likely that there is *enough* material to carry out the intended study, rather than a stage when *all* source material has been decided upon.

One problematic issue relating to all of the sources is the fact that claiming expert knowledge is quite frequently used as a strategy to increase a group's status in society, which is commonly noted in the sociological research on professionalization. To voice a need for a special type of education might not be induced solely by a 'real' need, so to speak, but might also be used either as a strategy to guard one's interest in competition with other groups or as a way to create a positive group identity. There is no way to completely avoid this ambiguity, though one might judge the status issue as more serious in materials that are aimed at the state or the public, whilst internal discussions may contain less of this tendency.

The published materials consists, to a large extent, of periodicals (magazines and journals), and, to a lesser degree, books published by the organizations. The books are perhaps a somewhat problematic source as it is usually books that try to write the history of the organization in question in connection to anniversaries or other significant events. The books could thereby be interpreted as literature rather than source material, but at the same time the books are written during the chosen time period and can offer information on the perceptions of learning within the organization at the time of writing.

Concluding remarks

The research plan that is laid out in this paper can be summarized as a project that will be carried out on two different levels. On a mostly theoretical level this is a study of the role of ideas and perceptions in the interaction between actors and institutions. On a more empirical level this is a project about the way that a set of actors on a sector and occupational level relate to a series of changes in the institutional system of vocational education and the way that they evaluate a number of changes in learning practices within their occupation.

The questions that the study will attempt to answer are these: How did the Swedish artisans' perceptions of different types of vocational learning evolve between 1890 and 1970? What was their view of the changing national institutional environment for vocational learning? How did they respond to these changes? How did the reproduction of the skill base of bookbinders change? What was the view of these changes among the bookbinders?

At some point in the year 2012 or 2013 the dissertation *Learning at the workplace or in school? Artisans, ideals and institutions in Sweden c. 1890-1970* will hopefully be published (though it will most likely have a different name by then), adopting an actor-oriented perspective on the changing institutional environment, and changing practices of vocational learning within the craft-based sector of the economy (focusing on the ideas about workplace based training and school-based education).

Appendix A: List of source materials

Part one: Sveriges hantverksorganisation and the national institutional framework

Sveriges Hantverksorganisation

Periodicals published by the association

Handtverks- och industri-tidning, 1898-1910
Svensk hantverkstidning, 1911-1941
Hantverk och industri, 1942-1970
Svensk hantverksskalender, 1909-41
Hugin, 1940-1941⁵⁵
Unga svenska tag, 1941-1956
Unga hantverkare, 1957-1964

Archival resources

Minutes from:
Board meetings, 1902-1970⁵³
Congresses, 1905-1970⁵⁴

Books published by the association

Direktiv för lärlingsutbildningen, 1928.⁵⁶

State investigations into vocational learning in the artisanal sector

- TK 1907, (1907 års tekniska kommitté) Underdånigt utlåtande och förslag till den lägre tekniska undervisningens ordnande avgivet av den av Kungl. Maj:t den 4 oktober 1907 tillsatta kommittén, del I (utlåtande och förslag), del II (den lägre tekniska undervisningen i Sverige), del III (den lägre tekniska undervisningen i utlandet), Örebro 1912.
- SOU 1924:41 Utredning med förslag till lärlingslag i vissa yrken, Stockholm 1924.
- SOU 1938:30 Betänkande jämte lagförslag angående lärlingsutbildningen inom hantverket och den mindre industrin, Stockholm 1938.
- SOU 1954:11, *Yrkesutbildningen. 1952 års yrkesutbildningssakkunniga*, Stockholm 1954.
- SOU 1966:3, *Yrkesutbildningen I, principbetänkande, yrkesutbildnings-beredningen*, Stockholm 1966.

Second part, occupational organizations:

Svenska bokbinderiföreningen

Periodicals published by the association

Svensk bokbindaretidning, 1901-1934
Sveriges bokbinderiidkareförenings medlemsblad, 1937-1939

Archival resources

Centrum för Näringslivshistoria

Books published by the association

Bokbinderiidkaren, 1940-1969⁵⁷
Sv. bokbinderiidkareförening

75 år⁵⁸

Bokbindaregesällskapet

Books published by the association

Bokbindaregesällskapets 300-års jubileum, (1935)⁵⁹
Bokbindare-gesällskapet i Stockholm 1631-1981, (1981)⁶¹

Bokbindarmästareföreningen

Books published by the association

Bokbindare i Stockholm 1630-1930, (1930)⁶⁰

Nordiska bokbindarrådet

Archival resources

Centrum för Näringslivshistoria

Svenska bokbindareförbundet

Books published by the association

Sv. Bokbindareförbundet under 25 år⁶²
Sv bokbindareförbundet 1893-194⁶³

⁵³ Riksarkivet, depot: Arninge. Sveriges Hantverksorganisation. Unidexed archive. Series: Styrelseprotokoll.

⁵⁴ Riksarkivet, depot: Arninge. Sveriges Hantverksorganisation. Unidexed archive. Series: Årsmötesprotokoll (1905-1939). Kongressprotokoll (1939-1970).

⁵⁵ These three periodicals were aimed at young people.

⁵⁶ Sveriges Hantverksorganisation (1928).

⁵⁷ Sampled years: 1946, 1950.

⁵⁸ Wiberg, C.-G. (1975).

⁵⁹ Broberg, H. (1935).

⁶⁰ Silfverstolpe, G. M. (1930).

⁶¹ Westerberg, H. (1981).

⁶² Weidenhayn, A. (1918). Maybe also a certain connection to: Reslow, W. (1929).

⁶³ Nerman, T. (1943).

References

- Barkell, W. (1950). *Från papyrusrulle till partiband: försök till en historisk framställning av bokbandsteknikens utveckling*. Stockholm.
- Blyth, M. (2002). *Great transformations: economic ideas and institutional change in the twentieth century*. New York: Cambridge University Press
- Elbaum, B. (1989). Why apprenticeship persisted in Britain but not in the United States. *The journal of economic history*, vol. 49, no. 2.
- Elbaum, B. and Singh, N. (1995). The economic rationale of apprenticeship training: some lessons from British and U.S. experience. *Industrial relations*, vol 34, no. 4.
- Edgren, L. (1987). *Lärling, gesäll, mästare: Hantverk och hantverkare i Malmö 1750-1847*. Diss. Lund: Univ.
- Engström, E. (1995). *Bokbindargesällen Karl Stellan Söderströms gesällvandring 1843-1858*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Gospel, H. F. (1994). Whatever happened to apprenticeship training? A British, American, Australian comparison. *Centre for economic performance, discussion paper no. 190*, march 1994.
- Grip, R. (1981). *Konstförvanter och bokbindare i Stockholm 1850-1914: Studier av härkomst och social rörlighet hos arbetare inom boktryckar- och bokbindaryrkena. En kollektiv biografi*. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förl.
- Hamilton, S. F. (1987). Apprenticeship as a transition to adulthood in West Germany. *American Journal of Education*, vol 95, no 2.
- Hedlund, S. (2007). *Institutionell teori: Ekonomiska aktörer, spelregler och samhällsnormer*. Lund: Studentlitteratur.
- Hodgson, G. M. (2004). *The evolution of institutional economics: agency, structure and Darwinism in American institutionalism*. London: Routledge
- Khalil, E. L. (1995). Organizations versus institutions. *Journal of institutional and theoretical economics*. Vol 151, no 3 (1995), 445-466
- Kivinen, O. and Peltomäki, M. (1999). On the job or in the classroom? The apprenticeship on Finland from the 17th century to the 1990s. *Journal of Education and Work*, vol 12, no. 1.
- Landström, I. (2004). *Mellan samtid och tradition: Folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning*. Diss. Linköping : Linköpings universitet.
- Larsson, L. (2001). *Industri- och hantverksutbildning under två sekel*. Uppsala: För. f sv. undervisningshistoria
- Lindberg, S. G. (1980). *Mästarband: Bokbindarmästareföreningen i Stockholm 350 år*. Stockholm: Bokbindarmästarefören.
- Ljungberg, J. och Nilsson, A. (2009). Human capital and economic growth: Sweden 1870-2000. *Cliometrica*, vol 3, no 1.
- Lundahl, L. (1997). *Efter svensk modell: LO, SAF och utbildningspolitiken 1944-90*. Umeå: Borea Bokförlag.
- Lundh Nilsson, F. (2007). *Lönande lärande: teknologisk förändring, yrkesskicklighet och lön i svensk verkstadsindustri omkring 1900*. Diss. Lund : Lunds universitet.
- Nilsson, A. (1998). The emergence of new models of organisation of vocational education in Sweden. *TNTEE Publications volume 1*, no 1, aug 1998.
- Nilsson, A. (2008). *Yrkesutbildningen i Sverige 1850-1910*. Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria.
- North, D. C. (1993). *Institutionerna, tillväxten och välbefindet*. 1. uppl. Stockholm: SNS
- North, D. C. (2005). *Understanding the process of economic change*. Princeton, N.J.: Princeton University Pr
- Olofsson, J. (2005). *Svensk yrkesutbildning: Vägval i internationell belysning*. Stockholm: SNS förlag.
- Olofsson, J. and Wadensjö, E. (2006). *Lärlingsutbildning – ett återkommande bekymmer eller en oprövd möjlighet?* Stockholm: Finansdepartementet, Regeringskansliet.
- Pettersson, L. (2006). *Är Danmark bättre än Sverige? Om dansk och svensk yrkesutbildning sedan industrialiseringen*. ØI Förlag.
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research*. Thousand Oaks: Pine Forge Press
- Richardson, G. (1977, 7th edition 1999). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur
- Schön, L. (2000a). *En modern svensk ekonomisk historia: Tillväxt och omvandling under två sekel*. Stockholm: SNS
- Schön, L. (2000b). Electricity, technological change and productivity in Swedish industry, 1890-1990. *European review of economic history*, vol 4.
- SOU 1924:41. *Utredning med förslag till lag om lärlingsväsendet i vissa yrken*. (1924). Stockholm
- SOU 1938:30. 1936 års hantverkssakkunniga. *Betänkande jämte lagförslag angående lärlingsutbildningen inom hantverket och den mindre industrien*. Stockholm: Nord. bokh. i distr.

- Streeck, W. and Thelen, K. (2005). Introduction: Institutional change in advanced political economies. In: Streeck, W. and Thelen, K., eds., (2005). *Beyond continuity: Institutional change in advanced political economies*. New York: Oxford University Press
- Söderberg, T. (1965). *Hantverkarna i genombrottsskedet 1870-1920*. Stockholm:
- Thelen, K. (2004). *How institutions evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thelen, K. and Kume, I. (1999). The rise of nonmarket training regimes: Germany and Japan compared. *Journal of Japanese studies*, vol 25, no 1.
- Westerberg, H. (1981). *Bokbindare-gesällskapet 1631-1981: Jubileumsskrift*. Stockholm: Sällsk.

Sources

Riksarkivet (Arninge)

Sveriges Hantverksorganisation (unindexed)
Series: Styrelseprotokoll
Series: Årsmötesprotokoll (1905-1939).
Series: Kongressprotokoll (1939-1970).

Centrum för Näringslivshistoria

Svenska Bokbinderiföreningen
Nordiska bokbindarrådet

Svenska bryggareföreningen.

Archival series: A2 (styrelseprotokoll).

Archival series: B2 (cirkulär).

Archival series: E5:4 (korrespondens)

Archival series: Ö4.

Published

Bokbinderi-arbetaren, 1898-1959

Bokbinderiidkaren, 1940-1969

Handtverks- och industri-tidning, 1898-1910

Hantverk och industri, 1942-1970

Hugin, 1940-1941

Svensk bokbindaretidning, 1901-1934

Svensk hantverkskalender, 1909-41

Svensk hantverkstidning, 1911-1941

Sveriges bokbinderiidkareförenings medlemsblad, 1937-1939

Unga hantverkare, 1957-1964

Unga svenska tag, 1941-1956

- Broberg, H. (1935). *Bokbindare-gesällskapet 300-års jubileum..* Stockholm: R. W. Statlander.

- Nerman, T. (1943). *Svenska bokbindareförbundet 1893-1943: historik*. Stockholm:

- Reslow, W. (1929). *En bokbinderiarbetares minnen*. Stockholm: Tiden

- Silfverstolpe, G. M. (1930). *Bokbindare i Stockholm 1630-1930: festskrift på uppdrag av Bokbindare-mästareföreningen*. Stockholm: Norstedt

- Sveriges Hantverksorganisation (1928). *Sveriges hantverksorganisation 1928. Direktiv för lärlingsutbildningen*. Stockholm:

- Weidenhayn, A. (1918). *Svenska bokbindareförbundet under 25 år: minnesskrift på förbundsstyrelsens uppdrag*. Stockholm: Förb.

- Westerberg, H. (1981). *Bokbindare-gesällskapet i Stockholm 1631-1981: jubileumsskrift*. Stockholm: Sällsk.

- Wiberg, C.-G. (1975). *Sveriges bokbinderiidkareförening 75 år: en historik jämte en återblick på bokbindaryrkets utveckling i Sverige sedan sekelskiftet 1900*. Stockholm: Sveriges bokbinderiidkarefören.

State investigations

- TK 1907, (1907 års tekniska kommitté) Underdånigt utlåtande och förslag till den lägre tekniska undervisningens ordnande avgivet av den av Kungl. Maj:t den 4 oktober 1907 tillsatta kommittén, del I (utlåtande och förslag), del II (den lägre tekniska undervisningen i Sverige), del III (den lägre tekniska undervisningen i utlandet), Örebro 1912.

- SOU 1924:41 Utredning med förslag till lärlingslag i vissa yrken, Stockholm 1924.

- SOU 1938:30 Betänkande jämte lagförslag angående lärlingsutbildningen inom hantverket och den mindre industrin, Stockholm 1938.

- SOU 1954:11, *Yrkesutbildningen. 1952 års yrkesutbildningssakkunniga*, Stockholm 1954.

- SOU 1966:3, *Yrkesutbildningen I, principbetänkande, yrkesutbildningsberedningen*, Stockholm 1966.

Paper till Utbildningshistoriska konferensen i Uppsala, 1-2 okt. 2009

Läraryrket i senmoderniteten

Inledning

Den studie jag här ska presentera om *Läraryrket i senmoderniteten* behandlar yrkets förändring. Jag ska inledningsvis redovisa utdrag från några samtal jag fört med grupper av lärare, för att sedan, utifrån det jag uppfattar som det centrala, presentera ett försök till teoretisk tolkning och förståelse.

Under senare delen av våren har jag träffat och fört återkommande samtal med lärare, uteslutande de med lång yrkeserfarenhet. Det handlar om högstadie- och gymnasielärare som arbetat i över 15 – 20 år, i vissa fall i över 30 och i något fall i nästan 40 år. Alla är verksamma i Stockholms förortsskolor. Det övergripande temat för samtalen har varit läraryrkets förändring. Hur och på vilket sätt har yrket förändrats under de senaste decennierna? Har själva lärarrollen förändrats?

Växlingen mellan lärarsamtalen och den mer teoretiska reflektionen har gjort att intresset i mina forskningsfrågor mer kommit att riktas mot den socialiserande än den kvalificerande delen av yrket. Dessa två aspekter av läraruppdraget är delvis en konstruktion. I arbetet med elever pågår ständigt både en socialisering och kvalificering. Men att hålla kvar den socialiserande aspekten, har inneburit en avgränsning sett till studiens objekt, som också ska ses som en följd av samtalen med lärarna. Som svar på frågan om yrkets förändring lyfte alltför många lärare fram den relationella sidan, alltså att det var *i förhållandet till* eleverna som den viktigaste förändringen låg.

Jag är medveten om att studiens avgränsning till den socialiserande aspekten just är en ”konstruktion av objektet”. Om lärarna ser relationen till eleverna som den viktigaste förändringen, ligger det också en slags självklarhet i detta. Lärarnas praktik är att förhålla sig till elever. Från min horisont var jag inledningsvis inriktad mot det övergripande och strukturella; att lärarnas svar skulle utmynna i reflektioner om t.ex. kommunaliseringens konsekvenser eller skolpengens införande. Även om det primära syftet inte var att koppla samman lärarnas erfarenheter med någon specifik reform eller förändring, utan bygga på just erfarenheter hade jag ändå väntat från lärarnas sida ett större fokus på de senaste årtiondenas reformer.

Samtidigt, i avgränsningen av mitt studieobjekt har jag ändå utgått från vissa reformer som jag uppfattat som avgörande för yrket, (denna avgränsning kan självfallet diskuteras). Jag bestämde mig för att i studien koncentrera mig på högstadie- och gymnasielärare. Skälet till detta var just att dessa skolformer reformerats mer än tidiga grundskolan, men också att de traditionellt sett har hört ihop genom utbildning och resterna från det gamla läroverket. De relativt sett mer tätare reformerna är till viss del en konsekvens av skolans utbyggnad och breddning och därmed förändrade villkor. Gymnasieskolans breddning, liksom högstadiets nära koppling till gymnasiet som en i första hand förberedelse för gymnasiet har också, socialt och kulturellt, lett till mer heterogena klasser. En bakomliggande, men inte direkt ställd fråga är på vilket sätt de heterogena klasserna förändrat yrket? Kommunaliseringen, liksom

införandet av det fria skolvalet utgör andra viktiga reformbeslut under 90-talet betytt?¹ Kommunalisering är en genomgripande reform, som givetvis omfattar alla skolformer, men har ändå inneburit en större förändring för de skolformer som historiskt sett varit under statlig domän.²

Lärarnas subjektiva erfarenheter

Den centrala frågan är alltså yrkets förändring. Om de lärare jag träffar och samtalar³ med hävdar att yrket har förändrats, vad är det då de främst tänker på? Frågan är inte särskilt uppseendeväckande, för vilka grupper anser inte att deras yrke genomgått förändringar? Ändock, är det de subjektiva erfarenheterna av ett långt yrkesliv som är mitt intresse.

Kort några ord om empirin. Den består så här långt av diskussioner med tre grupper av lärare. En av grupperna, med fyra lärare, arbetar på ett yrkesgymnasium i söderort. De andra två utgörs av två högstadielärare med lång erfarenhet från förortsskolor till Stockholm, en av dessa skolor är dock relativt nyligen ombildad till friskola. Två av dessa grupper har jag träffat vid tre tillfällen, den tredje, än så länge, vid bara ett tillfälle. Det är min tanke att både återvända till dem jag tidigare träffat, men också att kontakta fler.

En viktig omständighet är vilka sociala och kulturella miljöer lärarna verkar eller har verkat i. Att vara lärare är inte detsamma oavsett var skolan ligger, det har den senaste tidens urbansociologiska forskning tydligt visar.⁴ Att analysera och reflektera över lärarnas subjektiva erfarenheter utan att se till de omgivande sociala villkoren, vore knappast fruktbart. Men i denna kortfattade framställning utelämnar jag detta, men håller givetvis kvar frågans betydelse. Exempelvis kan en fördjupad studie av det ökade elev- och föräldrainflytande, uttryckt som familjernas utbildningsstrategier till följd av skolans marknadsiering, i vissa skolor och sammanhang indirekt påverka på relationen mellan elev och lärare och på så sätt lokalt "färga" lärarnas erfarenheter. En annan viktig omständighet, allra helst när vi talar om relationsarbete, är lärarnas kön. Vad betyder feminiseringen av yrket? Även den aspekten kräver att nyanseras när vi talar om lärare på t.ex. vissa yrkesförberedande program. Dessa är under alla omständigheter frågor jag får återkomma till.

Relationsarbete

Jag ska redan här återge några citat från samtalen. I några av de första samtalen med en grupp på fyra lärare blev det omedelbara och direkta svaret på frågan om yrkets förändring: Det är relationen till eleverna som har förändrats. Ungefär: arbetet kan inte bedrivas om det inte först finns en relation. Och vad man här menar är en viss slags relation, som så långt det är möjligt riktar sig till den enskilde eleven.

¹ Även att högstadie- och gymnasieelever i högre utsträckning än de tidiga åldrarna utnyttjar möjligheten att välja annan skola än den som ligger inom kommunen. Se Kjellman, A. C., (2001) "Hurra för valfriheten" – men vad ska vi välja? *Val av grundskola i Stockholm åren 1994-1996*.

² Motståndet mot kommunaliseringen har varit starkast inom Lärarnas Riksförbund, som alltså driver frågan om att staten borde återta ansvaret för skolan.

³ Ett användbart begrepp för denna form av fokuserade samtal är fokusgrupper.

⁴ Bunar, N. (2001) *Skolan mitt i förorten*, Palme, M. (2008) *Det kulturella kapitalet*.

”För att kunna möta en klass gäller det först att man har byggt upp en relation till eleverna. Att man känner att de kan lita på en. Det [läraryrket] handlar mer och mer om relationer och mindre och mindre om ämnet. Om man är mentor för en elev är det hur han eller hon utvecklas i skolan som är det viktiga och som tas upp under utvecklingssamtalen. Man ser till hela eleven. Mindre hur det går i ämnet.”

Det fanns en samstämmighet att något hade hänt i relationen till eleverna. Raden av reformer har ju självfallet spelat en stor roll och styrt och påverkat arbetet. De togs också upp. Kraven på lärarna har förändrats; kommunaliseringen och införandet av det fria skolvalet (skolpengen), den förändrade styrningen, bildandet av arbetslag, ökat elev- och föräldrainflytande, etc. De flesta var ense om att dessa reformer i grunden förändrat skolan. Sedan ansvaret för skolans verksamhet förlagts till kommunal- och lokalnivå, pågår ett ständigt reform- eller utvecklingsarbete. De ska värna om skolans kvalité och goda rykte. Även om dessa villkor radikalt förändrat skolan, så framstod de ändå i någon mening som perifera. Av de erfarenheter lärarna förmedlar är det som om själva lärarrollen är under omprövning. För att kunna nå eleverna och vinna deras förtroende och tillit är det nödvändigt att gå utanför lärarrollen. ”Det måste finnas en tillit”, som en av dem uttryckte det. Relationen riktar sig mindre till en grupp av elever, utan till en samling individer inför vilka man som lärare har ett individuellt förhållande till.

Jag kan inte minnas att någon frågade hur ’känns det eller hur går det’ när jag gick i skolan, aldrig, här gör vi det hela tiden ... hela tiden. Man måste ju veta att eleverna är med på samma tåg som man själv åker... förr hade man inte det kravet på sig.

Relationen till eleverna som har förändrats. Varför och på vilket sätt ger lärarna olika bilder av. Men det är uppenbart att den förändrade relationen har inneburit en annan slags pedagogik.

Det är ett relationsarbete – jag kan inte lära dom om inte dessa förutsättningar finns. [...] När de (eleverna) kommer, första terminen, är dom rädda och aggressiva. Det finns inga ramar. Vi får börja med att skapa en struktur och ordning. Jag är bestämd och sträng, men sällan arg”. Inför momentet Romantiken i ämnet svenska, berättar samma lärare som arbetar på gymnasiet om sin avgångsklass: ”... fick lägga det åt sidan för att ta tag i det som tryckte dom – de vill inte lämna gymnasiet, kompisarna, tryggheten..., några grät. När det hade kommit upp, kunde vi gå in och arbeta med Stagnelius.”

Flera använder bilden av rollen som föräldrar:

Vi jobbar mycket mer med den här fostran, men man är också närmare eleverna. Vad innebär det? Du har inte längre en distanserad pedagogroll utan du går in som något slags föräldraskap, samhällets ställföreträdande föräldrar.

”Vi kvinnliga lärarna är mammor och de manliga är pappor. Man fungerar som ställföreträdande föräldrar”.

Eleverna skulle alltså vara ”barn” i relation till lärarna. Barn i den meningen som man alltid är till sina föräldrar. Relationen till lärarna har blivit en annan, därför att betydelsen av skolan har blivit en annan? Av följande citat är det som om också skolans roll har förändrats.

Ja, vi infantiliserar, men jag tycker också man ser en tendens till att de inte vill bli vuxna... Vad det sen beror på? De upplever det här som en grundskola, samma som nian. När de ser sin framtid är den så tom, 'vad ska det bli med mig, bostad kan man ju inte få tag i, och jobb, hur ska det gå'... Om man jämför med hur det var när vi gick ut och var vuxna, det fanns en massa hopp och möjligheter. Det gör att de också uttrycker det. 'Jag vill inte bli vuxen'. Dom säger det. De spjärnar emot. (...) Om jag tittar tillbaks... om jag säger till elever idag att 'när du kommer hit då utgår vi från att du är på väg att bli vuxen' prata som att de är på bli vuxna... det kan inte jag komma ihåg att jag sa för tio år sedan..just det där säga att 'du är på väg att bli vuxen' och redan i det att man ju fått en annan relation i det ligger att de spjärnar emot och säger, 'jag vill inte bli vuxen, vill inte'.

En av lärarna, med över 30 år i yrket, talar om att tyngdpunkten har förskjutits och uttrycker en viss uppgivenhet att eleverna inte längre värderar det hon har att ge. Tidigare kunde hon visa vägen till ”nya världar”. Det gör hon inte längre idag, i alla fall inte på samma sätt.

”Min idé som lärare är att jag är vuxen och kan en massa saker. Jag kan öppna massa nya världar och då vill jag att de ska lita på mig att de världar jag öppnar är intressanta och viktiga, men de gör dom inte längre. Det var i början på 90-talet som det hände... (...) men har jag inte ansvar för dom?”. 'Varför valde du läraryrket?' ”Det här var på 70-talet. Då fanns en vilja att få människor att kunna utvecklas, att förmedla bildning, att människor ska vara solidariska, bygga ett bättre samhälle. Detta är inte möjligt längre. (...) Nu finns det inga gemensamma normer, det är det vi försöker få till (i skolan).”

Jag tycker att det fostrande inslaget har ökat. Läraryrket har ju alltid varit ett fostrande yrke, men det blir mer och mer, tycker jag. (...) Om vi jämför när jag började för tjugo år sedan jag tycker vi får andra elever än ... villkoren har förändrats, skolan ska fixa så mycket, barn kan inte läsa,... även inne i skolan, åtgärdsprogram, alla ska bli godkända. Vi kan ju inte säga att den här eleven är obegåvad eller vill inte, utan fram med åtgärdsprogrammet.

Hur kan denna förändring tolkas och förstås? Vad betyder detta skifte, starkt förenklat, från den tidigare lärarrollen till relationsarbete? Vilka teoretiska verktyg är möjliga att använda? Några talar om att förändringen skedde för 10-15 år sedan, andra om början av 90-talet. Det är ändå däromkring flera av de stora skolreformerna genomförs. I viss mening bör kanske förändringarna ses som del av en större samhällslig utveckling. ”Samhället” har förändrats, auktoriteter i traditionell mening existerar inte längre, läraren är heller inte den auktoritet man

”litar på” på samma sätt. Vad betyder det? Att ett kunskapsmonopol är brutet? Att vi lever i ett demokratiskt samhälle med massutbildning där ”alla ska med på samma tåg”, men att skolan också har fått konkurrens av andra informationskanaler. Att skolan inte längre för alla elever framstår som en frigörande potential och att lärarna, som den person de har förtroende för, får anstränga sig att övertyga om värdet med skola och utbildning? Är skolans roll har förändrad? Är det vara motiverat att tala om den samtida utvecklingen i term av senmodernitet?⁵

Det moderna projektet med skolan som den mest centrala motorn innebar länge en frigörelse från kyrkans dominans, men även från traditionella band och sedvänjor. Den potentiella kraften som också länge legat i tron på vetenskap och framsteg men framför allt i utbildningens möjligheter att ta sig ur sitt sammanhang och förändra sitt liv. När den lärare som jag nyss citerat säger att ”... eleverna vill inte bli vuxna, framtiden är tom”, betyder det att skolan inte längre förmår att utgöra en språngbräda till framtiden?⁶ Eller om frågan ställs annorlunda; i det massutbildande samhälle vi här lever i, att det för de grupper som inte drar någon nytta av skolan, elever med svaga betyg, med ofullständig studiegång, de som inte ser någon mening med skolan. Vad är alternativet för läraren när eleverna uttrycker att ”framtiden är tom”, att skolans möjligheter inte tycks innebära någon framtid? Hur ska läraren kunna nå dem? När innehållet inte ger en vision om ”nya världar” är det lärarens övertygelse att dessa världar är intressanta, som är av betydelse? Den tillit han eller hon förmår att bygga upp, mindre i kraft av sin roll än utifrån sin person. Det är som om det är ”Lars” och ”Karin”, inte läraren i matematik och svenska som övertygar.

Det är ju på det sättet är den vägen man bibringar dom lite kunskap, man bygger en relation, tillit, när de har tillit, när man har en bra relation då lär de sig... då är de villiga, då kan de ta emot.

Ett ideologiskt tomrum?

Vad säger dessa korta presentationer av lärarsamtalen? Vad säger de om skolan idag eller om samtiden? Att ge sig hän de stora och övergripande berättelserna är alltid lockande. Se tecken i tiden. Samtidigt vet vi att de stora svepen alltid reducerar. Allt kan inte rymmas, men varför tillmäta vissa uttalanden större betydelse än andra? Ändå är det nödvändigt med vissa teoretiska begrepp och verktyg om verkligheten ska göras begriplig. Men frågan jag ställer här är om den tolkningsram och teori jag föreslår är den mest användbara i analysen av dessa samtal?

Min teoretiska skolning har länge hört hemma inom den klassiska franska sociologin, från Durkheim, Bourdieu och nu fram till de sociologer som är verksamma idag. En av de främsta, och som inspirerat mig till denna studie är François Dubet. Dubet tillhör den Durkheimska traditionen och har i en rad omfattande arbeten presenterat ett perspektiv för att förstå samhälleliga förändringar inom institutioner som skola, men även sjukvård och socialtjänst.⁷

Jag ska nedan återge några av de centrala tankarna i boken *Le déclin de l'institution* av Dubet och också anknyta till svenska forskare som arbetat med liknande frågor. Om vi först utgår från vad lärarna säger. Relationen till eleverna har förändrats. Lärarrollen i sig rymmer inte

⁵ Se Bauman, Z., (1991) *Modernity and Ambivalence* m. fl.

⁶ Frykman, J. (1998) *Den ljusnande framtid. Skola, mobilitet och kulturell identitet*.

⁷ Det arbete jag främst kommer att referera till är: *Le déclin de l'institution*, utgiven 2002, Paris, Seuil. Ett annat viktigt arbete är *Faits d'école*, 2008, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

längre någon auktoritet. Lärarens uppgift är att motivera och väcka intresse. Det handlar om att bygga upp en relation, att eleverna känner tillit. Man måste "älska de här eleverna", som av lärarna uttryckte det. Läraryrket kräver mer än någonsin en glöd och kraft. Varifrån kommer glöden och kraften. Vad vill man uppnå med den "kärlek" jobbet kräver? Visst, intresset finns för ämneskunskaperna och vad dessa kunskaper kan tänkas betyda och ge eleverna. För ingen lärare skulle nog bara beskriva sitt yrke som om det handlade om ren kunskapsöverföring. Men den formbara sidan, den socialiserande, eller för att tala med Durkheim, den moraliska aspekten, hur upprätthåller man glöden för den? Hur motiverar man eleverna, om man nu inte längre är en självskriven auktoritet? Vad driver den moraliska aspekten? Finns det gemensamma och vägledande värden och principer som grund för mötet med unga människor idag?

Valet att utbilda sig till lärare styrs knappast av vare sig lön eller långa sommarlov, utan de flesta, både de jag mött och våra lärarstudenter, säger att det är deras ämnen som styrt yrkesvalet, men också för att de vill "jobba med barn och ungdomar". Läraryrket handlar inte "bara" om kunskaper, utan genom det liv och den samvaro som skapas i skolan, en socialisering till det man uppfattar som justa medmänniskor eller goda samhällsmedborgare. "Skolan är inte bara en plats för inläring, utan också ett moraliskt utrymme där elever och lärare utvecklas", får att nu återigen citera Durkheim.⁸ I den republikanska folkskolan, Durkheims hemland, utgjorde *tron* på vetenskap och framsteg grunden för den auktoritet skolan vilade på.

Framväxten av den svenska folkskolan präglades starkt av de religiösa värdena. Den lutherska ideologin utgjorde den huvudsakliga källan för den legitimitet och auktoritet lärarna utövade i såväl folkskola som läroverk.⁹ Samhällets utveckling mot en industrination gav snart också legitimitet åt vetenskapliga värden.¹⁰ Efter andra världskrigets slut, och i takt med samhällets sekularisering, ersattes de sakrala värdena helt av *tron* på vetenskap och förnuft. Irisdotter beskriver i sin avhandling *Mellan tradition, demokrati och marknad* med referens bl.a. till Hartman om utvecklingen och brytpunkterna i den svenska skolans historia.¹¹ Även om vetenskapen sedan länge ersatt kristendomen på positionen som skolas auktoritet, utövar den inte längre, menar Hartman, den starka tilltron till möjligheter och framsteg. Utvecklingen har ställt skolan, menar Hartman, inför något som kan uppfattas som "ett ideologiskt tomrum". Irisdotter reser i avhandlingen frågan "vilka nya idéer och värden ligger bakom skolpraktiken, så som den styrs och utformas idag"? Om vi nu kan tala om ett ideologiskt tomrum, borde kanske frågan ställas; finns det några gemensamma värden och principer som styr skolpraktiken idag? Eller kanske snarare, är det relevant att tala om "ideologiskt tomrum"? Så långt är vi nog eniga att inga värden eller principer idag kan likställas med den auktoritet och kraft som tidigare kyrkan eller vetenskapen utövade. Kanske har skolans demokratiseringssträvanden, genom möjligheterna för alla att gå i skolan, paradoxalt nog, undergrävt kraften i tilltron på självklara värden? Men även om vetenskapen har fortfarande en stark legitimitet, tycks det som om "magin och kraften", för att nu tala med Dubet har gått förlorad.¹² Om inte lärarna längre företräder dessa värden, på vad bygger den tillit de vill skapa? Genom att personligen övertyga, genom att gå utanför rollen som lärare? Om det är så, kan vi då tala om

⁸ Durkheim, É : (1990) *Évolution pédagogique en France*, s. 38-39.

⁹ Se Hartman, S. (2005) *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Ödman, P-J.: (1995) *Kontrasternas spel* I-II.

¹⁰ Linné, A.: (1996) *Moralen, barnet eller vetenskapen. En studie i tradition och förändring i lärarutbildningen*. se även Lundgren, U. P.: (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*.

¹¹ Irisdotter, S. : (2006) *Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion i samtal kring etiska frågor i läraryrket*, s. 10.

¹² Dubet, (2002)

gemensamma värden och riktlinjer, om ett moraliskt uppdrag idag? Uppfattas jag trovärdig och därmed erkänd som legitim att fostra och lära om jag säger till alla elever : ”Följ skolans råd, ni kan lita på oss, det kommer att gynna var och en av er?”

Även om jag i denna framställning håller mig till skola och utbildning, berör dessa frågor i en djupare mening den gemensamma värdecodex som ligger till grund för ett samhälle. Här råder nog någon slags enighet om att Durkheim, med sin tro på skolans uppdrag att säkerställa historien inte längre är giltig, utan att vi står inför betydligt mer splittrade och sinsemellan stridande värderingar om vad som är samhällets framtid.¹³ Men för att göra reda i mitt resonemang, kan det ändå vara en poäng att återvända till Durkheim och den uppgift som skolan tilldelades i uppbyggnaden av det moderna samhället.

Den samling värden och principer varpå skolans och lärarens auktoritet vilade, kan med ett begrepp hämtat från Dubet, benämnas ett *institutionellt program*.¹⁴ Dessa värden och principer, såväl religiösa som sekulära, utgjorde grunden för det moraliska arbete lärarna utövade mot eleverna. Om nu den överordnade principen var ”Gud och Fosterlandet” eller ”Vetenskapen och Förnuftet”, är poängen att de var ”extrasociala”, placerade över klasser, grupper och särintressen. Läraren åtnjöt en auktoritet eftersom hon eller han arbetade för en högre sak, ett allmänt gott, före egna intressen. Med begreppet institutionellt program uttrycker Dubet i grunden det moderna projektet; där skolan å ena sidan socialiserar individen till den värld som väntar, inristar ett habitus i enlighet med det sociala livets krav, å den andra; genom att åberopa dessa universella värden rycker loss individen ur sitt sammanhang och gör henne till subjekt med förmåga att hantera sitt liv och sin frihet genom tron på dessa värden. Delvis i linje med bl.a. Bauman, men också Weber argumenterar Dubet i *Le déclin de l'institution* att institutioner som t.ex. skola, eller sjukvård och social tjänst (som alltså rymmer människoyrken) har förlorat sin legitimitet, inte till följd av raden av olika reformer eller marknadens intåg, utan för att den ideologiska kraft eller magi som tidigare utgjorde dessa institutioner har släppt.

Detta kan lätt uppfattas som en sorgesång över det förflutna, men vad Dubet mycket tydligt pekar på är att i framväxten av den demokratiska skolan (alltså, möjligheten för alla till lika lång skolgång) i ojämlika och kapitalistiska samhällen, har skolan svårt att upprätthålla såväl inför elever som lärare, tron på en för alla elever gynnsam framtid. Motsättningarna har, skriver Dubet, i de senmodernistiska samhällena kommit i öppen dager. Hur verkar man i en skola som både är demokratisk och meritokratisk, hur ska man kunna erbjuda en skola för alla samtidigt som man har till uppgift att klassificera och göra eleverna ojämlika? Den gamla odemokratiska skolan erbjuder ingen lösning, här fanns mycket våld och övergrepp. Dubets för snarare ett resonemang om varför en återgång till ”ordning och disciplin” inte ger något svar på den situation skolan befinner sig.

Om nu Dubets resonemang skulle ha giltighet även för ett svensk kontext, vilka är i så fall dess konsekvenser skola och lärare? Finns det en ersättning för ”institutionella programmet”? Kan skolans värdegrund såsom den framställs i de aktuella läroplanerna utgöra ett samtida och relevant institutionellt program?¹⁵

¹³ Bauman, Z., (1991) *Modernity and Ambivalence*

¹⁴ Dubet, F. (2002)

¹⁵ Värdegrunden i de aktuella läroplanerna Lpo & Lpf 94

Nödvändiga fiktioner

Dubet hävdar i boken *Faits d'école* (ungefär skolans effekter) att vi genom de motsättningar som skapas i ett demokratisk och samtidigt meritokratisk samhälle gör det svårt att upprätthålla tron om en jämlik och likvärdig skola.¹⁶ Ju mer utbyggt och breddat ett skolsystem är, desto fler får del av de förhoppningar som utbildningens möjligheter ger om ett värdigt och gott liv. Men nu lever vi samtidigt i ett kapitalistiskt samhälle som förutsätter en hierarki av ojämlikhet, och hur går det då ihop? Tror eleverna i förortsskolan att de har samma chanser som sina jämnåriga i innerstadsskolan? Och har lärarna fortfarande en tro om en jämlik skola, om en rättvis tävling eleverna emellan? Dubet skriver om behovet av "nödvändiga fiktioner", för att lärarna ska orka och hålla motivationen uppe måste de ändå tro att alla elever har en lika chans eller åtminstone ha ambitionen att lyckas med alla. *Man kan ju inte lyckas med alla, de som man inte når, de där 10 % som man inte lyckas med. Klarar man 90 % får man vara glad*, säger av de intervjuade. Även om man "vet" att alla inte har samma chans måste man ändå blunda inför skolans roll i "produktionen av ojämlikhet" och förlägga skulden utanför skolan, till elevernas bakgrund och uppväxt. Dubet trycker hårdare på skolans roll i den sociala reproduktionen, än vad t.ex. Bourdieu gör. Skolan är inte oskyldig länk mellan bakgrund och senare social position. Med dess innehåll, organisering; programval, nivågruppering, etc. är skolan inte bara en del i reproduktionen av social ojämlikhet utan även en producent av dito.

Innehållet, stötestenen

Idag går nästan alla elever i det treåriga och högskoleförberedande gymnasiet, även om det inbördes sker en differentiering, så uppfattas alla gå i nästan samma skola. Sett till den tid de intervjuade lärarna reflekterar över är det perioden för de socialt utjämnande skolreformerna. 1994 införs den treåriga gymnasieskolan, med krav på vissa gemensamma kärnämnen. För att antas till de nationella programmen krävs godkänt i svenska, engelska och matematik annars väntar IV. Kärnämneskravet har återverkat på grundskolan, i alla fall på den åttonde och nionde årskursen. Lärarna talar om "treenigheten", med en allt större vikt på ämnena svenska, engelska och matematik.¹⁷

Skolan har breddats och förlängts, stora grupper är inte längre utestängda. Men sett till det innehållsliga, är frågan om det skett förändringar eller anpassningar i samma utsträckning. Frågan är på intet sätt ny. Den har ställts av flertal forskare.¹⁸ Men om frågan ställs i relation till kollektivet av lärare: när eleverna inte ser någon koppling till innehållet, upplever det som främmande, det kan i och för sig gälla en hel del elever, men när det inte ger någon utdelning oavsett innehåll, hur gör man då? Hur överbryggas ett innehåll som inte talar till eleverna? För att tillspetsa frågan: Hur verkar man i en inkluderande skola med ett exkluderande innehåll? Hur upprätthåller man tron hos alla elever att det lönar sig att "plugga"? En utväg är kanske som en av lärarna formulerar ... "*I början är det bara grupp-dynamik, försöka att få eleverna att ta in att 'det är inte kört'*". En annan att välja en ram och

¹⁶ Dubet, F. (2008) *Faits d'école*.

¹⁷ Dessa ämnen som har flest undervisningstimmar och i vilka det också ges nationella prov.

¹⁸ Se Bourdieu, P. & Passeron, J-C (1970) *La reproduction*, där författarna diskuterar skolans innehåll i termer av det godtyckligt kulturella "l'arbitraire culturel". Lundgren, U.P. (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Sundgren, G. (1996) *Kunskap och demokrati*.

struktur eleverna som känner igen. "När vi ska jobba med antiken, då kan vi se filmen Troja, med Brad Pitt... i svenska läser jag ofta högt, man måste försöka nå dem."

När innehållet inte "talar" och när heller inte prestation kan omsättas i hyfsade betyg är uppgiften ändå att "nå dem". När de föreslagna kursplanerna och momenten, alltså när vare sig form eller innehåll säger eleverna något, vad återstår för läraren än att förändra formen; ramarna för innehållet, men framför allt, att kliva ur sin tidigare lärarroll och personligen motivera och övertyga om värdet med de olika uppgifterna.

Om vi bara återvänder till ett de citat som framstår som mest slående. Läraren på gymnasiet, säger om eleverna "... De vill inte bli vuxna. Framtiden är tom", uttrycker det både en förändrad lärar - elevrelation, men än mer att skolan inte längre ses som platsen att skapa sig en framtid. Den är "tom".

Forskningsfrågor

Dessa sidor är att betrakta som "work in progress" för studien om läraryrkets förändring. Här ställs en mängd frågor, av både empiriskt och teoretiskt slag. När det handlar om den svenska skolan, med sina specifika särdrag, hur långt är det möjligt att låta sig inspireras av forskare som bygger sina analyser på andra samhällen än det svenska? Som det långvariga förhållande jag haft till de franska durkheimska forskarna är jag intresserad av frågor som ser till utbildningens moraliska aspekt, eftersom de i förlängningen berör frågor om ett samhälles gemensamma. Men vad är överförbart och vad är partikulärt? Om det uppdrag Durkheim en gång i tiden tilldelade lärarna, genom tron på dessa "heliga" värden om vetenskapens och förnuftets möjligheter verka för samhällets utveckling och den enskildes delaktighet i denna utveckling, om denna tro har upphört och allt är profan, vad blir lärarens uppgift då? Hur kan hon eller han ändå övertyga?

Av de än så länge begränsade antalet samtal jag fört med lärare framstår det som att det personliga engagemanget utgör, ett näst intill, oundgängligt villkor för mötet med elever idag. Om "Fostransinslaget ökar mer och mer", som en av dem hävdar, vad bygger man då det på? Råder ett "ideologiskt tomrum" eller som Dubet (och flera med honom, däribland Bauman) att väljer benämna samtiden; senmodern, där inga värden eller principer längre är "heliga" i den meningen Durkheim ger dem. Om jag, att döma av titeln för framställningen, menar att samtiden är senmodern med den innebörden jag här försökt att ge, vad blir då konsekvensen för skolan och dess fostransuppdrag? Är det upp till varje enskild lärare eller arbetslag att utarbeta och enas om vissa gemensamma värden och principer?

Avslutande reflexion

Jag ska bara kort avsluta med en reflexion från den praktik vi lärarutbildare väl känner, alltså lärarutbildningen och mer bestämt examensarbetena. Som handledare uppmanar vi studenterna att tona ner eller helst stryka all form av normativitet. Vi avråder dem från att skriva med avsikt att "påverka och förändra". De ska istället anknyta till forskning och teori som snarare problematiserar hindren än möjligheterna till förändring. Uppgiften att vrida studenten/ernas tankar "rätt"; bort från det normativa och in på ett mer kritiskt och analyserande förhållningssätt (som ju också det har en värderande sida om en bättre värld),

återkommer ständigt.¹⁹ Dessa upprepade diskussioner har åren igen ställt mig inför flera frågor, dels varför går de perspektiv och angreppssätt vi föreslår ofta i otakt med de blivande lärarnas? T.ex. tycks de utbildningssociologiska teorier som jag bl.a. länge ägnat mig åt, bara få liten genklang när studenterna väl ska formulera sig inför examensarbetet. (Även om jag på sätt och vis förstår att forskningspraktiken och lärarpraktiken inte riktigt är samma sak, så det råder en viss naivitet på båda fronter). Dels om ”proportionen” på de frågor de helst vill skriva om, alltså graden av den betydelse de tillmäter sina frågor. Om vi t.ex. tar ett uppsatsämne som vi ofta mött hos blivande lärare med inriktning mot idrott och hälsa; alltså frågan om vikten av fysisk aktivitet, så framställs den inte bara som ett viktigt inslag för människors välbefinnande i allmänhet utan tillmätts ofta stor betydelse för övriga inslag i elevernas skolliv, ökad motivation, koncentration och i förlängningen bättre resultat. Betydelsen av fysisk aktivitet, som i detta exempel, framstår som en hjärtefråga eller, för att hårdra en aning, som om dess betydelse har en giltighet långt bortom sociala omständigheter, bostadsområde eller könsfördelning i klassen, etc. I detta läge råder handledaren studenterna att problematisera och de viker sig i flesta fall. Men tron på sina ”frågor” tycks få av dem släppa. När vi inför dessa, ofta naiva och oreflekterade förhoppningar om att ”rädda världen” föreslår det mer övergripande och kritiska perspektivet, missar vi inte då något essentiellt i själva läraryrket? Självfallet kan inte världen utanför vare sig förenklas eller förskönas, utan måste just reflekteras och problematiseras. Vi måste s.a.s. kvalificera studenternas frågor genom att visa på de villkor verkligheten ställer upp. Men, för att återvända till tidigare forskningsfrågor, kan inte studenternas om än naiva och oreflekterade sätt att förhålla sig till sina ämnen ändå uppfattas som ett försök att göra dem ”heliga”-?²⁰

Elisabeth Hultqvist,

Elisabeth.Hultqvist@ped.su.se

Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet

Session: Folkskolläraren mellan patriarkalism och modern kommunaldemokrati

¹⁹ Något inkonsekvent kan det tyckas när vi åren igenom i handledningen av blivande Waldorf- eller Montessorilärare, sett mellan fingrarna för pedagogiker som oftast och tämligen okritiskt framställts som ”bättre” i förhållanden till den vanliga kommunala skolan.

²⁰ Jag har tidigare i ett annat sammanhang diskuterat frågan, se Hultqvist, E: ”Den goda viljan. Om uppgiften att tygla det normativa i lärarutbildning” I Börjesson, M., Heyman, I. Lidegran, I. (red) (2006) *Fältanteckningar. Vänbok till Donald Broady*.

Litteratur

- Bauman, Z., *Modernity and Ambivalence*, Cambridge, Cambridge Polity Press, 1991.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C., *La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- Bunar, N. *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*, Stockholm/Stehag, Brutus Östlings Förlag, 2001.
- Dubet, F., *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil, 2002.
- Dubet, F., *Faits d'école*. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2008.
- Durkheim, É., *l'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.
- Frykman, J. (1998) *Den ljusnande framtid. Skola, mobilitet och kulturell identitet*, Lund, Historisk Media., 1998.
- Irisdotter, S., *Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion i samtal kring etiska frågor i läraryrket*, Stockholm, HLS förlag, (Studies in Educational Sciences 87) 2006.
- Hartman, S., *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, Stockholm, Natur och Kultur, 2005.
- Hultqvist, E., "Den goda viljan. Om uppgiften att tygla det normativa i lärarutbildningen." I Börjesson, M., Heyman, I. Lidegran, I. (red) *Fältanteckningar. Vänbok till Donald Broady*, Stockholm, HLS Förlag, 2006.
- Kjellman, A-C., "Hurra för valfriheten" – men vad ska vi välja? *Val av grundskola i Stockholm åren 1994-1996*. Stockholm, HLS Förlag, (Studies in Educational Sciences 34) 2001.
- Linné A., *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm, HLS Förlag (Studies in Educational Sciences 6) 1996.
- Lundgren, U. P., *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm, Liber, 1979.
- Palme, M., *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988-2008*. Uppsala, Uppsala universitet, 2008.
- Sundgren, G., *Kunskap och demokrati. Om elevers rätt till en egen kunskapsprocess*. Lund, Studentlitteratur, 1996.
- Ödman, P-J., *Konstrarnas spel – en svenska mentalitets och pedagoikhistoria*. I & II, Stockholm, Norstedts, 1995.

”Menige mans humaniora” – Läsebok för folkskolan 1868-1920

Paper till utbildningshistorisk konferens i Uppsala 2-3 oktober 2009

Författare: Henrik Edgren, Fil dr och forskarassistent vid Växjö universitet

E-post: henrik.edgren@vxu.se

Session: Folkskolläraren i samhällslivet 1860-1960. Session torsdag kl 14.45-16.15 i Gamla konsistorierummet

Inledning

Föreliggande paper handlar kortfattat om läroboken *Läsebok för folkskolan*, som introducerades i Sverige år 1868. Min presentation fokuseras på det forskningsprojekt jag just nu arbetar med vad gäller denna läsebok: *”Menige mans humaniora” – Läsebok för folkskolan 1868-1920*. Syftet med mitt projekt är att belysa, analysera och problematisera dels innehållet i läsboken och dess förändring, dels hur man på olika håll i samhället såg på dess syfte och innehåll. Här avses exempelvis folkskollärare, elever, folkskoleinspektörer, skolpolitiska debattörer, den intresserade allmänheten och inte minst statliga kommittéer och redaktioner. I stora drag handlar det om analysera innehåll, förändring och debatt bland annat utifrån centrala samtida företeelser som industrialisering, nationalism, skandinavism (Norden), de politiska rörelsernas framväxt, demokratins etablering, klasskonflikter, djurrättsrörelsen och hygienismen. Projektets huvudfråga lyder:

Vilken uppfattning om sig själva, Sverige och omvärlden skulle de svenska folkskolebarnen få utifrån innehållet i *Läsebok för folkskolan* och diskussionerna om densamma i den samhälleliga skolpolitiska debatten under tidsperioden 1868-1920?

Litterär kanon idag och på 1800-talet

Våren och sommaren 2006 debatterades införandet av en svensk litterär kanon flitigt i många olika offentliga sammanhang: inom politiken, i massmedia samt i skol- och universitetsvärlden. Debatten startade med att Folkpartiet, genom riksdagsledamoten Cecilia Wikström, påtalade behovet av en slags lista över de viktigaste klassiska litterära svenska och internationella verken för att bland skolbarnen öka kunskaperna om Sveriges litteratur och historia. Därmed skulle gemensamma nationella referenspunkter skapas för olika generationer, minoriteter och landsändar.¹

2008 inlämnade Folkpartiet också en motion till riksdagen om en litterär kanon i den svenska läroplanen. Motionen utgick ifrån att 15-åringarna, sedan år 2000, fått allt sämre läskunskaper. En litterär kanon med de främsta svenska och utländska författarna skulle enligt motionen förbättra lässkickligheten. Inte minst förväntades de elever gynnas, som i

¹ Se t ex pressmeddelande från Folkpartiet i riksdagen 2006-08-10

skolarbetet saknade stöd hemifrån. Det betonades att det fram till 1960-talet faktiskt hade existerat en litterär kanon i Sverige. Det sågs nämligen som en rättighet för eleverna att få vara förtrogna med författare som August Strindberg, Selma Lagerlöf och Ernest Hemingway. Vidare framhölls att andra länder behållit kanonsynsättet på läroplanerna, till exempel Norge och Frankrike. Listan på kanonlistan skulle enbart utgöra en bas. Därutöver hade lärarna givetvis friheten att presentera andra verk för eleverna. Kanonlistan förväntades bestämmas av experter inom litteraturvetenskap, kulturhistoria och läsundervisning.²

Liknande tankegångar låg faktiskt bakom utgivandet av den första allmänt spridda läroboken för folkskolan i Sverige, som kom ut år 1868. Den hette *Läsebok för folkskolan* och användes snart i praktiskt taget alla svenska folkskolor och seminarier. Den framstående samtida liberala politikern S. A. Hedin menade att denna läsebok svarade mot ett av folkbildningens mest oavvisliga behov: att genom en läsebok, med det bästa av vad Sveriges litteratur ägde ”i olika grenar”, göra lärjungen förtrogen med sitt modersmål.³ Den dåvarande ecklesiastikministern Frans Ferdinand Carlsson, som var en av bokens initiativtagare, eftersträvade att boken skulle dana den svenska ungdomen till ”sann medborgerlighet”. I *Läsebok för folkskolan* var således också målsättningen att, precis som i Folkpartiets litteraturkanonförslag, med hjälp av ”nationell” läsning öka kunskaperna om Sveriges litteratur och historia för att därmed stärka den svenska identiteten.

Denna artikel handlar om bakgrunden till och innehållet i *Läsebok för folkskolan*, som också kallades för ”Statens Läsebok”. Innan denna bok presenteras närmare finns det dock anledning att kort återvända till den svenska kanondebatten anno 2006. Det föreligger nämligen intressanta såväl lik- som olikheter vid en jämförelse med resonemangen cirka 135 år tidigare. Inte minst är statens roll och nationalismens betydelse uppenbara gemensamma nämnare.

Wikströms kanonförslag resulterade snabbt i såväl positiva som negativa reaktioner. På en del håll framhölls fördelarna med att sätta samman ett urval av författare och böcker som anses viktiga för Sverige. Svenska Akademiens dåvarande ständige sekreterare Horace Engdahl var exempelvis positivt inställd och såg inga risker med att en kanonlista skulle skapa en ”snäv svenskhet”. Dock menade han att det var svårt för en kommitté att en gång för alla bestämma en kanons innehåll. En sådan allmänt accepterad litterär lista uppkom inte alls så lätt som genom ett kommittéutlåtande, menade Engdahl. Även om Svenska Akademien sällan tog sig an utredningsuppdrag, kunde Engdahl mycket väl tänka sig att Akademien medverkade i just detta arbete.⁴

Andra debattörer var långt ifrån lika invändningsfria som Engdahl. Vissa menade att det var onödigt att skapa en topplista över den klassiska litteraturen; alla borde få läsa och skriva vad de ville. Vem skulle egentligen få bestämma över vad som var bra och dålig litteratur? Eftersom litteraturen och inte minst den litterära smaken förändras över tid, menade man att en litterär topplista var än mer orimlig. En annan käpphäst handlade om det verkligen var statens uppgift att fastställa vilka böcker barn och ungdomar skulle läsa. Det riskerade att begränsa människors fria vilja att upptäcka andra författare. En skribent ansåg exempelvis att det inte var regeringens, riksdagens eller skolverkets uppgift att kommendera fram kultur.

² Motion 2008/2009: Ub 236 Litterär kanon

³ Se broschyren: *Hvad folket väntar af den nya representationen*

⁴ DN Kultur, 2006-07-26

Farhågor fördes fram om att en svensk litteraturkanon riskerade leda till främlingsfientlighet och ett cementerande av en uteslutande idé om svenskhet.⁵

Läseboken i den nationella kontexten

Som ovan påtalats var det just ett förmedlande av en nationell svenskhet som var en viktig utgångspunkt till författandet av *Läsebok för folkskolan*. 1800-talets andra hälft innebar i många europeiska länder massnationalismens genomslag. Med hjälp av tidningar, böcker, muséer, världsutställningar, nationalsånger, flaggor, värnpliktstjänstgöring och inte minst ett framväxande skolväsen, skulle de europeiska staternas medborgare nu för första gången på allvar bli medvetna om sin nationella tillhörighet. Det fanns en strävan hos den moderna staten att ena medborgarna och få in dem i en föreställningsvärld om en gemensam identitet grundad på en gemensam etnicitet, ett gemensamt språk och inte minst ett gemensamt förflutet. Det är ingen tillfällighet att en av Läsebokens viktigaste upphovsmän var Artur Hazelius, som i så många andra sammanhang var med och ”uppfann” typiskt svenska institutioner i slutet på 1800-talet, exempelvis Skansen och Nordiska Museet. Danandet av svenska medborgare skulle helt enkelt ske i många olika fora och skolan med dess läroböcker blev ett av de viktigaste.

Ett problem som tidigt uppmärksammades under folkskolans första årtionden på 1850- och 1860-talet, var bristen på skolböcker; det gällde inte minst för läsundervisning. Materiel för läsövningar saknades och det som fanns tillgängligt var oftast religiösa textsamlingar som psalmboken och bibeln. Vid det första inspektorsmötet för folkskolan år 1862 framfördes därför krav på att staten borde understödja utgivandet av en lämplig läsebok. När historieprofessorn Frans Ferdinand Carlsson år 1863 tillträdde som ecklesiastikminister blev läseboksfrågan en av hans mest angelägna arbetsuppgifter. Carlsson hade därefter ständigt sin vakande hand över arbetet och var också författare till några historiska texter i Läseboken. Större delen av redigeringsarbetet utfördes av fem personer: Hans Forssell (docent i historia vid Uppsala universitet), Artur Hazelius (lektor i svenska språket och litteraturhistoria vid lärarseminariet i Stockholm), A. E. Holmgren (lektor vid skogsinstitutet i Stockholm) samt C.A.V. Holmgren (professor i fysik vid Lunds universitet) och J. R. Pallin (lektor vid Nya Elementarskolan i Stockholm). År 1868 utkom äntligen den 550-sidiga första upplagan och tack vare statssubventioner kostade den inte mer än 75 öre. Den sålde slut tämligen snabbt och en mängd nya upplagor följde. Den användes i den svenska skolan ända fram till 1940-talet, även om konkurrensen från andra läromedel blev allt hårdare. Selma Lagerlöfs ”Nils Holgerssons underbara resa” utgavs exempelvis som ett alternativ till Läseboken. Av åtskilliga seminarie- och folkskollärare betraktades innehållet i *Läsebok för folkskolan* som ett slutet kunskapssystem; därmed blev den också en viktig del i lärarutbildningen. Inte minst fick boken en stor betydelse i fattiga arbetarhem. Såväl barn som vuxna kramade ofta musten ur berättelser och dikter i Läseboken, inte sällan den enda tillgängliga litteraturen i många arbetarhem. Författare och autodidaktiker som Jan Fridegård och Ivar Lo Johansson har i vuxen ålder omtalat Läsebokens betydelse för deras litterära förkovran i unga år.

I diskussionen om en svensk allmän lärobok för folkskolan hade man inte minst danska och norska förebilder som inspirationskällor. I Danmark fanns skolmannen Matz Matzens *Dansk læsebog* och i Norge *Norsk Læsebog for Folkskolen og Folkehjemmet*, som författades av prästen och författaren P. A. Jensen. Utgivandet av encyklopediska läroböcker var emellertid inte enbart en nordisk företeelse. I många västeuropeiska länder och i USA utarbetades

⁵ Se t ex artikel av Stefan Jonsson i DN Kultur 28/6 2006

läromedel i syftet att upprätthålla och stärka lojaliteterna mot det bestående samhället, framkalla lydnad mot lagar och befallningar, förmå medborgarna till samverkan utan svårare konflikter samt att frambringa enighet, mod och disciplin gentemot mot yttre fiender. De unga medborgarna skulle bli delaktiga i det rika kulturella arvet och inte bara ha en uppfattning om vad det innebar att vara människa. De förväntades få en identitet som svensk, norrman, dansk, tysk, amerikan eller italienare etc. Lika mycket som den allmänna värnplikten, blev skolundervisningen en given del i nations- och statsbygget under 1800-talets andra hälft. Historien blev central i denna strävan. Det var självklart att det främst var historieämnet som skulle forma till nationalism. Lika givet var det att i eleverna inskräpa den rätta tron samt göra dem gudfruktiga och trogna den lutherska läran. Nationalismen och kristendomen är utan tvekan två dominerande och sammanbundna teman i *Läsebok för folkskolan*.

Läsebok för folkskolan är uppdelad 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.

Den kristna tonen och den ödmjuka förtröstan inför Gud sätts an direkt genom att Läseboken 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 fjärlins vingepar? –
Det var vår fader och vår Gud:
Till honom höje sig vår lofsångs ljud!

Inte sällan kombinerades det nationella budskapet med den lutherskt kristna tron, här i dikten "Barnens bön för fäderneslandet":

O Gud, bevara vårt fädernesland,
Vårt dyra, älskade hem!
Vår fredliga bygd, vår lugna strand,
O Gud, beskydda dem!
Vår moders hydda, vår faders gård,
Vår barndoms vagga, vår ungdoms vård,
Beskrämma dem med din hand!
Bevara vårt fosterland.

Stärkandet av den nationella andan innebar också att förmedla kunskaper om Sverige och dess invånare. Denna del av Läseboken inleds med Rickard Dybecks "Fosterjorden", som sedermera blev Sveriges nationalsång. Här ger Geijer en bild av landet, "som utsträcker sig inom så många polhöjder", och Tegnér sin uppfattning om svenska språket: "Ärans och hjeltarnes språk! Hur ädelt och manligt du rör dig. Ren är som malmen din klang, säker som solen din gång." Likt en modern turistbroschyr presenteras Sveriges alla delar. Fredrika

Bremer skriver om Norrland; P. B. Sköldberg och G. Thomée har en text, ibland tämligen nedlåtande, om lapparna som sägs tillhöra den "Tscheudiska grenen av den Mongoliska folkstammen"; P. H. Widmark skriver om de starka, ihärdiga och kraftiga dalkarlarna som mest av alla i Sverige bevarat "förfädernas språk, seder och lynne". Värmlandsfödde Geijer botaniserar naturligtvis om Värmland med dess långsträckta vattendrag och dalar. Om huvudstaden får läsaren egentligen veta anmärkningsvärt lite; då skrivs det avsevärt mer om en annan av Sveriges storstäder: Göteborg. Vidare guidar Läseboken genom Småland. Inte minst presenteras det anmärkningsvärda med kvinnorna i Varend och att dessa från urminnes tider åtnjutit lika arvsrätt med sina bröder. Förklaringen är dock inget rättvise- eller jämlikhetstänkande mellan könen. Förmånen är i stället en följd av "deras en gång visade mannamod mot landets fiender". Vad gäller genus är det förövrigt väldigt sällan som kvinnor kommer till tals överhuvudtaget. 1800-talets genuskontrakt om kvinnans osynlighet i offentliga sammanhang är slående tydligt i Läsebokens innehåll. J. A. Agardh har med en text om Skåne, där slättborna framställs som starkare och mer uthålliga än skogsborna. Att presentationen av Sveriges landskap, människor och viktigaste djur avslutas med B. E. Malmströms dikt "Fosterlandet" är naturligtvis ingen tillfällighet. Notera återigen hur sammantvinnad nationen är med den evangeliskt lutherska tron.

Du ärorika fosterland,
Der fädrens kummel stå;
Du höga, fjellbegrönta strand,
Der trogna böljor slå;
Du glada hem, du fridens kust –
Gud sträcke uti nöd och lust
Utöfver dig sin hand!

I fabler och sedelärande berättelser får de unga eleverna lära sig vikten av flitighet, ödmjukhet och respekt inför auktoriteter med hjälp av ordspråk som "sjelf är god dräng"; "små sår och fattiga vänner skall man icke förakta" samt "bättre tåga än illa tala". Ett av målen med Läseboken var, precis som i Folkpartiets litteraturkanonmotion cirka 130 år senare, att ge folkets barn kunskaper om den nationella och nordiska litteraturen. Denna ambition framkommer tydligt i valet av texter. Här finns till exempel Geijers "Odalbonden" och "Vikingen", Tegnér's "Flyttfoglarne", Runebergs "Sven Dufva", Wallins "Förtröstan", Böttigers "Dalvisa" och Topelius "Barnens bön till fäderneslandet". Uppenbart var att de "finska" författarna Johan Ludvig Runeberg och Zacharias Topelius lika självklart räknades in i det svenska kulturarvet som de litterära "svenska" högdjuren Erik Gustaf Geijer och Esaias Tegnér. Det säger något om att rikssprängningen mellan Sverige och Finland 1809 inte gällde den kulturella sfären. Beträffande det nordiska litterära arvet ingick exempelvis isländska sagor som "Ragnar Lodbroks saga" och "Sagan om Hjalmar och Ingeborg". Därtill fanns ju en särskild avdelning i boken som hette "Danska och Norska stycken". Här fick de unga folkskoleeleverna stifta bekantskap med den norske nationalfadern Bjørnstjerne Bjørnson samt de danska dito: Adam Oehlenschläger och N. F. S. Grundtvig.

Under 1800-talets andra hälft började statsmakter på olika håll i Västeuropa satsa på historien som nationellt identitetsskapande. Ny forskning initierades, historiska källor utgavs och man utnämnde lärare och professorer i ämnet historia. På många sätt uppfann man en historia som skulle passa in en specifik nationell självbild. De olika europeiska nationaliteterna, inte minst den svenska, formades genom insamlandet av specifika nationella erfarenheter och historier. I Läseboken var det tydligt att historien gick i första ledet i danandet av den unge svenske medborgaren. Avdelningen "Berättelser och lefnadsbilder ur fäderneslandets historia" tog

hela 140 sidor i anspråk. Här får vi följa Sveriges äldsta bebyggare med fornnordisk gudatro över vikingatiden fram till då staten Sverige grundades på allvar, det vill säga då Gustav Vasa understödd av dalaallmogen befriade ”det älskade fosterlandet” från det främmande danska ”väldet”. Gustav Vasa framställs föga oväntat som den store landsfadern; inte minst får hans avskaffande av katolicismen stor plats. Vidare presenteras kungar som Karl X, Karl XI och givetvis Karl XII som sanna svenska hjältekonungar. Anmärkningsvärt är att knappt något sägs om Gustav III, Gustav IV Adolf och Karl Johanstiden. Än märkligare framstår det att förlusten av Finland i 1808-1809 års krig inte nämns alls, förutom i Runebergs hjältedikt om Sven Dufva. Kanske ansågs det som oviktigt, eller som en alltför stor nationell nesa, för att finnas med i ett verk som förväntades dana en svensk medborgerlig anda i positiv bemärkelse. Vad gäller Karl Johanstiden behandlas den på ett sparsmakat sätt. Unionen med Norge presenteras som naturgiven, gynnsam och självklar – givetvis enligt 1812 års politik då Finland skulle glömmas och Skandinavien erövrats. Till saken hör dock att unionen mellan Sverige och Norge, i slutet på 1860-talet, började knaka ordentligt i fogarna. Av detta märks inget i Läseboken.

Avslutning

Inledningsvis mottogs Läsebok för folkskolan väl av kritikerna. Det dröjde några år innan de negativa omdömena blev fler, bland annat då Ellen Key i slutet på 1880-talet kallade Läseboken för en ”nationalolycka”. Simon Nordström recenserade boken år 1869 i *Svensk Literatur-Tidskrift*. Framförallt berömde Nordström att Läseboken förmedlade ”fäderneslandets värld” och kunskaper om ”våra hem och våra bröder i vidsträcktare bemärkelse”. Han betonade betydelsen av att lära älska och känna det folk, ”som våra bröder bar långt före våra dar”. Återigen handlar det uppenbarligen om ett maskulint fädernesland. Kvinnor hade ingen offentlig plats i den Nordströmska svenska nationen. Givetvis var han långt ifrån ensam om denna beskrivning av det rådande genuskontraktet; i hög grad var den svenska nationen fortfarande enkönad. Nordström menade vidare att man med all rätt i samtiden klagade över en bristande kärlek till fäderneslandet, en brist som bland annat framkom i den stora utvandringen till Amerika. Därför var statens initiativ till en läsebok så bra, även om han principiellt ansåg att det inte var statens uppgift att ge ut en läsebok. I detta fall helgade dock ändamålen medlen.

Nordström påtalade också några tillkortakommanden i Läseboken. Bland annat menade han att det saknades folkvisor och folksagor samt att innehållet var alldeles för humorlöst. Därtill hade han gärna sett fler upplysningar om författarna till de mest betydelsefulla texterna. Att helhetsintrycket var positivt framgår avslutningsvis av följande citat:

Vi avsluta vår granskning med att åter lyckönska den nya läseboken till den stora spridning, hon ovedersägligen förtjenar. Hon bör blifva en rik källa till bildning och nöje för hvarje skola, för hvarje hem, der svenskt tungomål talas. Må hon blott såsom sådan lärorik och väckande läsning komma i goda händer! Måtte snart Sveriges samtliga folkskolelärare vara mäktiga att på denna lilla grundval för en sund folkbildning fortbygga såsom sig bör, och måtte de, befriade från anspråken på en mängd olikartade färdigheter, få uteslutande egna sig åt sitt egentliga kall.⁶

Med hjälp av Läseboken skulle alltså en svensk litterär, historisk och allmänbildande kanon spridas till varje skola och varje hem och därmed utgöra en grundsten i den svenska folkbildningen. På 1860-talet var onekligen det nationella budskapet något som väldigt få

⁶ *Svensk Literatur-Tidskrift*, år 1869

människor ifrågasatte; det var självklart att en lärobok skulle cementera en nationell svensk identitet grundad på en luthersk gudstro. 130 år senare är misstänksamheten desto större mot att läroböcker och läroplaner ska förmedla ett nationellt svenskt innehåll med kristna värderingar som grund. Läroplaners och läroböckers kopplingar till nationalism och kristna värderingar är idag synnerligen känsliga ämnen, vilket de senaste årens skoldebatt visar många exempel på. Detta blev inte minst uppenbart då Cecilia Wikström våren 2006 påtalade behovet av en nationell litterär kanon i svensk skolundervisning.

Om skolgården och barns sociala liv under efterkrigstiden

Paper till sessionen "Elevkultur och institutionsliv - empiri, teori, material och möjligheter i forskning om skolan utanför klassrummet", 4:e utbildningshistoriska konferensen, Uppsala 091001-02

av

Anna Larsson, docent i idéhistoria

Umeå universitet

anna.larsson@educ.umu.se

Inledning

I slutet av 1968 uppmanades läsarna av *Kamratposten* att skicka in förslag på hur en trivsammare skolgård skulle kunna se ut.¹ Uppropet resulterade så småningom i ett reportage om skolgårdars utformning. Artikeln inleds med en bild på en skolgård en vinterdag, en hårdbelagd plan yta med höga skolbyggnader i sten runt om, följt av rubriken "Är det så här din skolgård ser ut?".² I ingressen hävdas att de flesta skolgårdar är asfalterade, trista och odugliga till lek. Artikeln ger sedan förslag på hur en skolgård skulle kunna se ut, förslag som bygger på de insända idéerna om simbassäng, uppritade hagar, klotterplank, korvkiosk, labrynter och trädgård med klassvis odling.

Kamratposten var inte ensam om att vid denna tid uppmärksamma trista skolgårdar. Kring 1969, 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 är här som skolgårdarna blir en fråga för kritik och diskussion. I skolgårdsfrågan var *Kamratpostens* inslag tidigt men det följdes snart av en mängd artiklar och andra skrifter 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 av 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 och 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 och uppmärksamheten på skolgårdens funktioner varierat över tid. Vissa teman kan emellertid mer eller mindre kontinuerligt skönjas i skolgårdstänkandet. Tanken om skolgården som en

¹ *Kamratposten* 1968:17, 27.

² "Är det så här din skolgård ser ut?", *Kamratposten* 1969:8, 11–13.

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), 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: Rutgers University Press, 2008), Allison James, Chris Jenks & Alan Prout, *Theorizing childhood* (Cambridge: Polity Press, 1998).

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 som en genom sin estetik bildande och förebildlig plats för eleverna men också för det omgivande samhällets invånare. Här finns också ekonomiska idéer. Behovet av kontroll och övervakning slutligen, är en återkommande tanke kopplad till skolgården. Dessa teman – vila/lek, undervisning, estetik, ekonomi och övervakning – och tidsmässiga variationer i betoningen dem emellan synliggörs i denna uppsats. Jag lägger särskild vikt vid en specifik aspekt - att skolgården i praktiken, hur än den omtalats och utformats, är ett slags elevernas territorium eller en elevernas arena.⁴ Jag kommer därför att argumentera för att 1970-talets skolgårdsfråga bör förstås i relation till synsätt 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 centrala 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. 1981 avskaffades statsbidraget till skolbyggen och skollokaler 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 beskrivning anges hur byggnader och inredning ska utformas, men även hur skoltomten bör vara beskaffad. Tomten ska 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 bör "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", detta för att "genom sjelfva sitt läge bjuda aktning och medföra trefnad". Vidare ska skoltomten medge "plats för barnens lekar, för trädgård och för uthusbyggnader m.m. derstädes kan beredas".⁶

Det anges att varje skolhus bör ha en rymlig inhägnad gårdsplan belagd med grus och med planterade träd "såsom samlingsplats för barnen vid deras lekar och kroppsöfningar". Det bör också finnas en ett "på trenne sidor slutet skjul eller tak på pålar" med sittplatser som ger en

⁴ De Coninck-Smith & Gutman 2004, 134. Se även Peter Blatchford, *Social life in School* (London: Falmer Press, 1998), 1–9.

⁵ K G Lindqvist, "Den moderna skolbyggnaden tar form", *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842–1992*, red. Gunnar Richardson (Stockholm: Allmänna förlaget, 1992), 185–188.

⁶ *Normalritningar till folkskolebyggnader jemte beskrifning* (Stockholm: Öfverintendentsembetet, 1878), 5.

”täckt lekplats”, 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 köksträdgård, 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 förädlade inflytande.⁸

De medföljande ritningarna visar skolhus av varierande storlek och skilda material samt skolbord för elever och lärare. På ritningarna syns dock inget av skoltomt eller skolgård.⁹

I 1920 års normalritningar finns däremot, förutom ritningar till skolhus i olika storlekar, även planritningar för hela skolanläggningen inklusive skolgård, uthus och trädgårdar samt tecknade bilder i färg över den beskrivna anläggningen. Liksom tidigare poängteras vikten av att skolhuset och anläggningen i sin helhet får ”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 prydighet, ordning och god smak”. Därför bör ”Skolanläggningens byggnader, planteringar och öppna platser...bilda en helhet, som utmärkes av ändamålsenlighet, enkla, tilltalande anordningar och god belägenhet.”¹⁰

Tjänsteträdgård föreskrivs ännu, men det är uppenbart att läraren inte längre förväntas hålla djur. Föreskrifterna för var i en trakt skolan bör ligga liknar föregående upplaga förutom att kommentaren om närhet till skolstyrelsens ordförandes bostad strukits.

Skolgårdens utformning är betydligt mer utförligt beskrivna 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” sägs 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 ska ligga soligt och gärna ha ett skjul som regnskydd. Marken på lekplatsen får inte damma vid torrt väder eller fastna under skorna när det är regnigt. Därför bör den vara hårdgjord och belagd med

⁷ Ibid., 16.

⁸ Ibid., 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: P.A. Norstedt & söners förlag, 1890) och Gunilla Lindholm, *Skolgården. Vuxnas bilder, barnets miljö* (Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet, 1995), I-12–I-18.

¹⁰ *Normalritningar till skolanläggningar för folkskolan jämte anvisningar och beskrivningar* (Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, 1920), 10.

¹¹ Ibid., 40.

grus. Den lekplats som här beskrivs kan således betraktas som skolgårdens centrala yta och barnens huvudsakliga rastutrymme.

Förutom lekplatsen beskrivs också hur de odlade delarna kring skolan ska utformas. Tillsammans bör de ”skänka bilden av en god och för bygden mönstergill trädgård”.¹² Liksom tidigare ska skolbarnen få undervisning i trädgårdsodling och lärarna bidra till sin hushållning. Emellertid finns ett helt nytt avsnitt som handlar om ”skolplanteringen” som inte direkt utgörs av trädgårdarna. I texten framhålls att skolbyggnaderna aldrig kan komma till sin rätt ”om de ej inramas av en plantering”. Denna plantering har ”den dubbla uppgiften att åt skolanläggningen förläna ett varmt, levande och vänligt utseende och att skänka undervisningen ett värdefullt åskådningsmaterial”. Vidare ska 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 kan gärna sparas när en ny skola anläggs. Genom de utförliga anvisningarna framstår skolplanteringen som viktig. Det hävdas också att inte heller större skolor, där barn- och tjänsteträdgårdar inte ryms, får 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 uppenbart att trädgårdsodling i skolsammanhang inte längre var aktuellt. Men även trädgårdsavsnitten borträknade framstår 1961 års anvisningar som synnerligen kortfattade i jämförelse med 1920. En uttrycklig tanke, som inte fanns 1920, var att lokala skoldistrikt och arkitekter skulle ha en viss frihet i utformningen av skolbyggnaderna.¹⁴ Något som också påtagligt skiljer är de inledande kommentarerna inför val av skoltomt som i 1961 års anvisningar starkt betonar ekonomiska aspekter.¹⁵

I anvisningarna lyfts fram att en skoltomt bör ligga soligt och torrt. En lekplan ska finnas och för de mindre barnen en särskild lekplats med fasta lekanordningar. Rörliga lekredskap som gungor och karuseller uppges vara ”direkt olämpliga”. Lekplanen ska vara plan, vindskyddad och ”i huvudsak fri från träd”. Helst ska den inte direkt mot skolbyggnaden utan avskild genom ”ett inte alltför smalt planterat område”.

Angående markbeläggning anförs: ”Plan vid entré bör vara permanentbelagd. Beläggningen kan utföras av asfalt, betong, betongplattor eller smågatsten. Lekplaner kan lämpligen permanentbeläggas med asfalt.”¹⁶ Sittplatser bör skapas ”åtminstone i landets södra delar”.¹⁷ Biltrafiken vid skolan måste hållas åtskild från lekplanen. Bollplan, löparbanor och andra idrottsanordningar bör finnas enligt specificerade anvisningar.

¹² Ibid., 43.

¹³ Ibid., 41-42.

¹⁴ K G Lindqvist, ”Den moderna skolbyggnaden tar form”, *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842–1992*, red. Gunnar Richardson (Stockholm: Allmänna förlaget, 1992), 177.

¹⁵ *Skolbyggnader: Anvisningar för planering av byggnadsföretag inom det allmänna Skolväsendet* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1961), 15.

¹⁶ Ibid., 16.

¹⁷ Ibid.

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 ska utformas har dock delvis förändrats 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 och med att husbehovsodlingen förlorade i betydelse och i början av 1960-talet fanns knappast någon skolträdgård kvar i användning.²¹ Tankarna om skolgården som en trädgård för undervisning om odling, trevnad och som förebild minskade således kraftigt över tid.

Den ekonomiska funktionen handlade på 1800-talet om att skolgården kunde bidra till lärarens försörjning genom odling och allra tidigast djurhållning. Talet om ekonomi får emellertid så småningom ett helt annat innehåll: i stället för lärarens ekonomi är det statens och kommunernas ekonomi som diskuteras. 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 behoven av och kraven på att byggkostnaderna skulle hållas så låga som möjligt stärktes. I 1920 års anvisningar får denna typ av ekonomiska aspekter inget utrymme, men efterkrigstidens anvisningar – förutom 1961 utgavs anvisningar även 1944, 1946 och 1955 – lyfter alla fram betydelsen av att hålla nere anläggningskostnaderna. I dessa finns också

¹⁸ Se t ex Nils Edling, *Det fosterländska hemmet: Egnahemspolitik, småbruk och hemideologi kring sekelskiftet 1900* (Stockholm: Carlssons, 1993) och Magnus Bergquist, *En utopi i verkligheten: Kolonirörelsen och det nya samhället* (Göteborg: Etnologiska institutionen, 1996).

¹⁹ Kolla upp Lindholm och 1890 års *Normalritningar till folkskoleträdgårdar* för siffror.

²⁰ Susan Paget, "Återerövra skolgårdarna!", i *Arkitektur och skola: om att planera skolhus*, red. Olle Stahle (Stockholm: ARKUS, 1999), 74–83.

²¹ Susan Paget & Petter Åkerblom, "Från rastyta till pedagogiskt rum", i *Kobran, majjen och nallen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, red. Staffan Selander (Stockholm: Liber, 2003), 246.

²² Lindholm, I-56-57.

mycket lite 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.

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 allt fler 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.

En skolgård med en asfaltbelagd lekplan, vissa idrottsanordningar samt några fasta lekredskap, i enlighet med Skolöverstyrelsens rekommendationer, var således den vanliga utformningen. Det är svårt att undgå tolkningen att SÖ:s och kommunernas intresse för skolgården var lågt.

Skolgården i media

Det relativa ointresset för skolgården som kan skönjas i Skolöverstyrelsens byggnadsanvisningar under 1940-, 1950- och 1960-talen återspeglas 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, diskuteras knappast skolgården alls under 1940- och 1950-talet.²⁶

I förbigående nämns skolgården ibland. I en artikel 1955 berättar Edgar Mannheimer, dåvarande ordförande för Målsmännens Riksförbund, om en episod som han uppmärksammat på en skolgård som han passerade, där ett stort gäng jagade en ensam rädd pojke. Skolgården är i detta sammanhang en fond för Mannheimer som inte kommenterar något om de fysiska eller sociala omständigheterna. I stället förklarar Mannheimer situationen med en förmodad bristfällig uppfostran som gjort pojken rädd och osäker. Modern antas besitta en "bristande mognad och egoism" och därför skyddat sitt barn för mycket.²⁷

²³ *Skolbyggnader. Anvisningar och bestämmelser angående byggnadsföretag för skolväsendet* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1955), citerat ur Lindholm, I-35.

²⁴ Lindholm, I-35.

²⁵ K G Lindqvist, "Den moderna skolbyggnaden tar form", i Gunnar Richardson (red.) *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år 1842–1992* (Stockholm 1992), 174–176.

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* 1955:7, 10–11, 45.

En annan skribent på 1950-talet berättar om en rädd fjärdeklassare vars plågstund var rasten, hur pojken ”satt på lektionerna och bad innerligt till Gud att det inte skulle bli rast igen”.²⁸ Barns tillvaro på rasterna uppmärksammas således då och då men skolgården problematiseras inte direkt. Det tycks sannlikt 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 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 kommenterar i en artikel 1962 hur trista skolgårdarna är och menar att man vill ha barnen på skolgårdarna istället för på gatorna ”men vi ger dem bara en skrämmande trist grusplan, eller en steril, asfalterad öken”.³⁰ Under 1960-talet börjar också behovet av att se till mindre skolbarn utanför lektionstid att uppmärksammas. Brita Lindström-Jenning skriver 1965 om fritidshem nära skolan för behovet av barnpassning på lov och håltimmar och direkt efter skolan. Hon påpekar att även ”frukostrasterna skapar orosmoment” och menar att det av olika skäl kan vara svårt för de mindre barnen att finna någon lämplig plats och sysselsättning: ”Det blir att vistas ute på gården i ur och skur”.³¹ Nina Skoglund, som arbetar som skolvärdinna, berättar 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.

Skolgårdsfrågan uppstår

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 beskriver 1971 svenska skolgårdar som ”estetiskt undermåliga och funktionsodugliga”.³⁴ Eleverna sägs tycka ”direkt illa om asfalt”.³⁵ Anna-Lena Wik-Thorsell, vars debattbok om skolmiljö publicerades 1973, skriver: ”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

Som jag ser det har skolgårdsfrågans uppkomst ett nära samband med en annan fråga som började diskuteras vid samma tid, nämligen mobbningsfrågan. Det var i slutet av 1969 som en debatt om det nyformulerade fenomenet mobbning uppstod, en debatt som skulle komma att

²⁸ Elis Regné, ”Svåra barn och svåra skolor”, *Barn* 1957:3, 20-23, 36, 38.

²⁹ *Barn* 1968:3.

³⁰ Anita Sällberg, ”Vad gör de på rasterna?”, *Barn* 1962:6, 5.

³¹ Brita Lindström-Jenning, ”Skolbarnens fritid”, *Barn* 1965:9, s 16 samt 33, citatet från 33.

³² Nina Skoglund, ”Skolvärdinnan”, *Barn* 1968:7, 29.

³³ ”Är det så här din skolgård ser ut?”, *Kamratposten* 1969:8, 11.

³⁴ Sandberg (1971), 33.

³⁵ Ulla Sirén, ”Asfaltera sa kommunalgubbarna”, *Barn* 1972:8, 16.

³⁶ Anna-Lena Wik-Thorsell, *Rast med ro: En bok om skolmiljö* (Stockholm: Natur och kultur, 1973), 18.

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 skolgården var ett ställe där vuxna hade dålig överblick och insyn och där mobbning kunde förekomma. Dessutom förmodades trängsel och understimulerade barn, 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 är problematiska och leder till mer aggressivitet och mobbning hos barn.³⁹

Somliga menade att rasterna är problematiska och främjar mobbning på grund av den tristess som eleverna upplever då de inte har 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 är 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 antimobbningsskommitté i Täby med uppgift att kartlägga mobbningsproblem vid kommunens skolor hade 1972 kommit fram till att: "Mobbandet ökar kvadratisk 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 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 *Barn* publicerades i sin helhet 1974, som menar att om skolan inte var så stor så skulle eleverna kunna känna och uppskatta varandra bättre. Hon efterlyser 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.

³⁷ Se t. ex. Ola Agevall, *The Career of mobbing* (Växjö: Växjö universitet: 2007) och *På tal om mobbning – och det som görs* (Stockholm: Skolverket, 2009).

³⁸ Peter Paul Heinemann, "Apartheid", *Liberal debatt* 1969:2, 3–14. Se även Anna Larsson, "Mobbningens begrepps uppkomst och förhistoria: en begreppshistorisk analys", *Pedagogisk forskning i Sverige* 13:2 (2008), 19–36.

³⁹ "Stress hos barn", *Barn* 1971:6, 37.

⁴⁰ Wik-Thorsell (1973), 18. Se även Gunnar Vilson, "Vad mobbing är för något", *Barn* 1971:6, 25–27.

⁴¹ "Stoppa storskolor!", *Barn* 1972:3, 40.

⁴² "Antimobbingkommitté i Täby", *Barn* 1972:5, 44.

⁴³ Inger Ekelöf, "Sörgården lever! Leve Sörgården!", *Barn* 1971:9, 16–17 samt 33.

⁴⁴ *Barn* 1974:2, 42–43.

⁴⁵ "Vad barn är rädda för", *Barn* 1972:1 s. 44; Louise Ricklander, "En stor kamrat att hålla i handen", *Barn* 1976:2, 15–18.

⁴⁶ Ricklander (1976), 16. Se även "Mitt barn blev mobbat", *Barn* 1971:2, 9–13.

⁴⁷ "Vuxna på skolgården", *Barn* 1972:4, 42.

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 krävs att ”Skolgårdarna måste vara människovänliga”.⁴⁹

Förslag till förbättringar av skolgårdarna framfördes ofta. Kamratposten ritade skolgårdsförslag utifrån läsarnas idéer. ”Gör mera av skolgårdarna” föreslår 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 Flera böcker med konkreta tips och idéer publicerades under 1970-talets lopp eller fram emot slutet av 1970-talet.⁵²

Riksförbundet Hem och skola engagerade sig aktivt i skolgårdsfrågan. 1974 rapporterar 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 men i och med 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 arbetsförhållanden uppmärksammades och elevernas trivsel och otrivsel dryftades. I ljuset av detta kan skolgården sägas laddas med nya symboliska värden.

Myndigheterna och skolgårdsfrågan

Även 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

⁴⁸ Pia, *Barn* 1974:3, 13. Se även Carl-Gustaf Hilling, ”Om vi skulle ta och fråga eleven”, *Barn* 1970:2, 38–40.

⁴⁹ *Barn* 1974:1, 40.

⁵⁰ Sven O. Engberg, ”Gör mera av skolgårdarna”, *Barn* 1970:7, 35–37.

⁵¹ Inger Sandberg, ”Dessa undermåliga skolgårdar”, *Barn* 1971:1, 16, 33–34.

⁵² Räkna upp dem.

⁵³ Se t.ex. Inga-Lill Johansson, ”Lyckliga barn, glada föräldrar, nöjda lärare på skolgården”, *Barn* 1973:7, 9–11, citatet på s 9; ”Skolgårdsdagen”, *Barn* 1974:5, 45; Gulla Bengtson, ”Föräldrar fixar bättre skolgård”, *Barn* 1974:6, 22–23, ”Levande skolgårdar”, *Barn* 1974:7, 46–47.

⁵⁴ Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975. Del 3. Från Visbykompromissen till SIA* (Stockholm: Skolöverstyrelsen och Läromedelsförlaget, 1982), 334.

⁵⁵ *Ibid.*, 390.

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.

1972 refereras en intervjuundersökning om skolans utemiljö. Utifrån de behov som rasten ska fylla diskuteras hur lek- och uppehållsutrymmen ska utformas. Mindre skolbarn har ett stort rörelsebehov som ska tillgodoses under rasten. Vidare behövs träffpunkter, exemplifierade med ”möbelgrupper, anslagstavlor, utställningar, läplatser, regnskydd, promenadvägar, lekredskap, växter, kullar, stenar, skulpturer”. Men i rapporten uppmärksammas också att barn ibland vill eller tvingas vara ensamma:

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 uppmärksammar också att rasterna kan upplevas läskiga: ”Några undersökningar och iakttagelser antyder att barn ofta är rädda för andra barn och att otryggheten är störst på skolgården.”⁵⁹

1975 publicerades en rapport om högstadiets lokalplanering där elevernas undervisningsfria tid i skolan behandlades i ett kapitel. I studien framkommer att högstadieeleverna hellre ägnar rasterna åt vila och avkoppling än åt motion. Elevernas önskemål för att förbättra rasterna handlar främst om fler sittplatser och mer växtlighet på skolgårdarna samt ökade möjligheter att låna redskap för bollspel.⁶⁰

1976 kom rapporten ”Mark för skolan” som innehåller 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

⁵⁶ ”Skolans utemiljö”, *Skolhus* 1972:6-7, 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* 1972:2-3, 9.

⁵⁸ ”Skolgårdar och uppehållsrum”, *Skolhus* 1972:2-3, 4.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ ”Uppföljning av högstadiets lokalplanering (UHL)”, *Skolhus* 1975:3.

⁶¹ ”Mark för skolan”, *Skolhus* 1976:2, 3.

⁶² ”Mark för skolan – remisser”, *Skolhus* 1979:1.

”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 påpekanden. Det framhålls till exempel att läget bör medge att skolan kan utnyttja andra kommunala verksamheter och friluftsområden. Vidare betraktas befintlig vegetation som ”en stor tillgång” för nya skoltomter.⁶³ I likhet med tidigare anvisningar för skolgården beskrivs behoven av utrymme och redskap för spel och lekar. Man skriver också om att näraliggande ”terrängområde” kan utnyttjas av skolan men om detta saknas bör det skapas ”kuperad mark” för lek och idrott på skolans område.⁶⁴ Att skolans områden utomhus kan användas i pedagogiska syften diskuteras. Olika konkreta förslag presenteras och utemiljön sägs kunna vara ”ett värdefullt komplement till undervisningslokalerna i skolan”.⁶⁵

Något som emellertid är helt nytt är att man uppmärksammar att det behövs 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

⁶³ ”Mark för skolan”, 2, 4 och 8.

⁶⁴ Ibid., 6.

⁶⁵ Ibid., 5.

⁶⁶ Ibid., 5.

⁶⁷ ”Mark för skolan – remisser”, 24 resp. 27.

⁶⁸ ”Attitydförändring, stimulans, debatt, målet för IPA:s skolgårdskampanj”, *Skolhusaktuellt*, hösten 1979, 22. Den svenska gruppen anordnade även en internationell konferens om skolgårdar, se Big-Britt Almström, *Använd skolgården! Dokumentation av IPA:s skolgårdskampanj i samband med internationella barnåret 1979* (Stockholm: Statens råd för byggnadsforskning, 1981).

⁶⁹ Sture Koinberg, ”Förbättra skolgården!”, i *Använd skolgården* (Stockholm: Byggnadsforskningsrådet, 1981), 43–52.

⁷⁰ Susan Paget & Ragnhild Widgren, *En ny skolgård: utvecklingsmöjligheter och problem genom fem skolgårdsförnyelser* (Alnarp: SLU, 1988).

Skolhushandboken som utkom 1979 innehåller delar av innehållet i "Mark för skolan" och är kanske en text än 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 skapat en uppfattning om betydelsen av den fysiska skolmiljön som legat i skymundan sedan 1920.⁷² Men eftersom 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 också till fördel för en ökad vuxennärvaro i skolan också utanför klassrummen. I tidskriften *Barn* duggar önskemål tätt under hela efterkrigstiden om utökad elevvård – psykologer, kuratorer, speciallärare och rastpersonal. Skolgårdsdiskussionerna leder 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.

Diskussion

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 aktuella i den allmänna debatten. En ny reviderad läroplan för

⁷¹ *Skolhushandboken* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1979).

⁷² Jfr Lindholm, I-41–I-45.

⁷³ Paget & Åkerblom (2003), 255.

⁷⁴ Lindholm, I-47.

⁷⁵ Susan Paget och Petter Åkerblom har lyft fram att det inte bara var i Sverige utan också i övriga Norden som skolgårdarna generellt sett varit lågt prioriterade områden, i "Från rastyta till pedagogiskt rum", 256.

⁷⁶ Paget & Åkerblom (2003), 252.

⁷⁷ Lindqvist, 185.

⁷⁸ Lindqvist, 184–185.

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 slit 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 tidsmässigt sett på andra sidan en kraftig urbanisering och 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 medan barnen lyssnar eller att läraren ställer frågor som barnen efter handuppräkningsbesvarar korrekt eller icke 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 skolkommision, vilken gav 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.

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

⁷⁹ Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975. Del 3. Från Visbykompromissen till SIA* (Stockholm: Skolöverstyrelsen och Läromedelsförlaget, 1982), 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, kommande).

⁸⁰ Lindholm, s. I-56.

⁸¹ Lindholm, s. I-35.

⁸² Se t.ex. Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet, kap 5–8* (Uppsala: Pedagogiska institutionen, 1986), 315; Gunnar Richardson, *Drömmen om en ny skola: Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945–1950* (Göteborg: LiberFörlag, 1983), 76–77.

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 skolan i generell mening på ett sätt som det inte tidigare hade gjort gav ökade förutsättningar för att just 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 tänkt för och i synnerhet i praktiken 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 börjar skolgården ses som ett *otillräckligt* reglerat och *otillräckligt* 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.

Även om betoningen har varierat över tid mellan idéerna om skolgårdens olika funktioner i anvisningar för och debatt om skolgården har skolgården i praktiken, vill jag påstå, utgjort ett elevernas territorium inom skolområdet, en elevernas arena. Detta kan uppfattas i både positiv och negativ bemärkelse. Skolgården kan sägas erbjuda ett elevernas frirum, där de slipper undan krav och förväntningar från skolan och vuxenvärlden och får vila, leka, umgås och lära på sina egna villkor. Alternativt kan skolgården uppfattas som ett av skolan försummat rum med alldeles för få vuxna, där barnen lämnas vind för våg och utan omtanke och omsorg. Det

⁸³ Se t.ex. *Mobbing. En artikelserie om gruppvåld mot avvikande barn* (Stockholm: Dagens Nyheter, 1970), som är ett särtryck av en artikelserie som DN 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), 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: Rutgers University Press, 2008), xi–xiii.

första, positivt laddade synsättet kan sägas ha genomsyrat tänkandet kring skolgården fram till 1960-talet. Under 1970-talet fick emellertid det andra synsättet ökat inflytande.⁸⁶ I 1970-talets skolgårdsfråga symboliserade skolgården en elevernas arena utformad utan att elevernas behov beaktats. Befintliga skolgårdar uppfattades ofta som arenor för kamratförnedring och negativa gruppprocesser där utsatta barn stod utan hjälp och stöd.

Den utveckling som vi sedermera har sett med utbyggnad och integration av fritidsverksamhet i skolan har inneburit mer personal på skolgårdarna tillsammans med barnen (åtminstone upp till och med skolans mellanår). Detta har också inneburit att den grundläggande rumsuppdelningen för rasterna, med barn på skolgården och personal i personalrummet, blivit mindre markerad. Denna utveckling tycks alltså komma av en tendens att se barn som *mindre* förmögna att hantera skolgårdslivet själva än man tidigare tänkt. Men samtidigt innebär utvecklingen att barns behov på raster och skolgårdar fått en större tyngd och skolgårdslivet – arenan för skolbarns kamratliv – uppvärderats. Barn får inte bete sig hur som helst mot varandra utan måste, liksom vuxna, hantera samspel och konflikter på ansvarsfulla sätt.⁸⁷ Här tycks således ligga en slags spänning: både en ökad misstro mot och en ökad tilltro till barns sociala kompetens.

⁸⁶ I de senaste decenniernas studier av elevernas tillvaro och aktiviteter på raster och skolgårdar kan man återfinna både den positiva och den negativa förståelsen av barns skolgårdsliv, se Blatchford, *Social life in School*, kap. 2.

⁸⁷ Anne-Li Lindgren, "Att ha fokus på barns aktivitet: hur förskolebarndomen blev norm i välfärdsstaten", i Bengt Sandin & Gunilla Halldén (red.) *Barnets bästa: en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering* (Stockholm/Stehag: Symposion, 2003), 177–219. Jfr. även Bengt Sandin, "Barndomens omvandling – från särart till likart", 221–240, i Bengt Sandin & Gunilla Halldén, *Barnets bästa: En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering* (Stockholm/Stehag: Symposion, 2003) och Ingegerd Rydin, *Barnens röster: program för barn i Sveriges radio och television 1925–1999* (Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2000).

POST-COLONIALISM AND EDUCATIONAL SELECTION TECHNOLOGIES –

THE PREPARATION SCHEME IN THE GREENLANDIC EDUCATIONAL SYSTEM 1961 - 1976

By Christian Ydesen, Danish School of Education, University of Aarhus

Abstract: *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 post-colonial society using the post-colonial Greenlandic educational system as a case study. Methodologically the paper operates in two analytical fields: the societal field and the field of technology.

The paper argues that educational selection technologies are closely linked with the post-colonial norms and values in society and the organisation of the educational system both in regard to purpose, practice, and technology.

INTRODUCTION

Writing about education in post-colonial Greenland 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.” (Hobart & Brant, *Eskimo Education, Danish and Canadian: A Comparison*, 1966, p. 56). The quotation stems from Hobart & Brant’s 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 School Director in Greenland Christian Berthelsen (1916-) writes: “(...) it is my view that improved educational possibilities in Greenland itself and improved educational conditions in general - including 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.” (Berthelsen, Dansk og canadisk eskimoundervisning - nogle kommentarer, 1967, p. 90)(all translations by the author)

The disagreement between the Canadian researchers and the Greenlandic School Director 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 post-colonial society. The central issue in this respect is who can qualify for a higher education in a post-colonial society. From this starting point the aim of the paper is to understand the use of educational selection technologies in a post-colonial society. For the purpose of this endeavour the paper will take a close look at the so-called preparation scheme in the post-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, and which norms and values were prominent in the educational system and in the selection technologies?

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

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

The purpose of this paragraph is to briefly outline some historical contours of the Greenlandic educational system and the preparation scheme in order to establish a sound basis of background knowledge for the bipartite analysis.

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 for Greenland (*skoledirektøren*). With the revision of the Danish constitution in 1953 Greenland ceased to be a colony and it was formally given 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 pedagogical field the 1950 education act introduced a scheme of division into A- and B-classes after the 2nd 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 in the curriculum (Rasmussen, 2005, p. 312) (Gam, 1968, p. 42). 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 (Jensen E. , 2001, p. 177). Given the fact that Danish was the key to higher education in Greenland these B-classes had an unmistakable elitist nature. In fact the

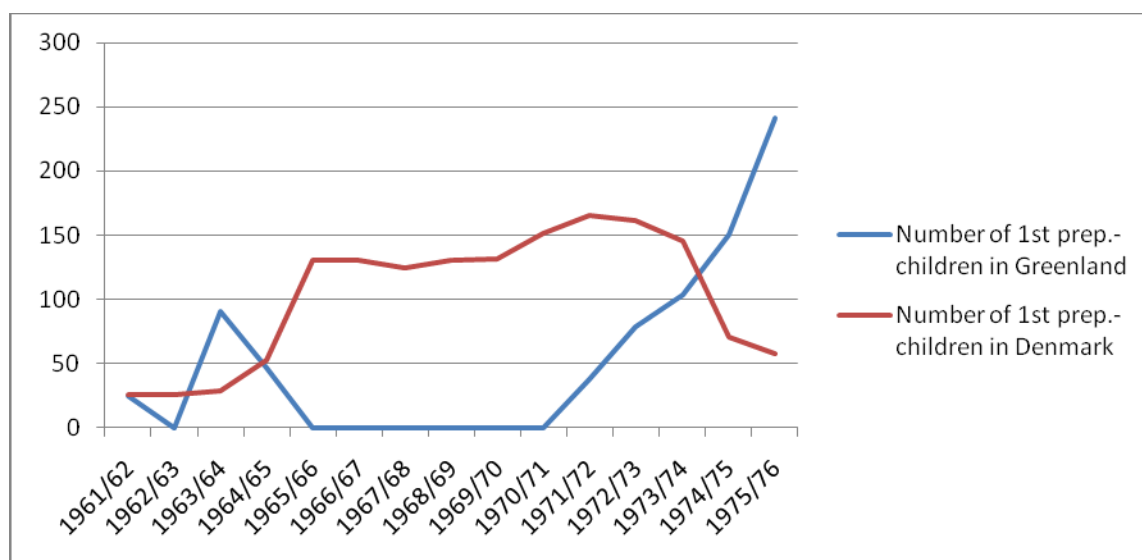
1950 education act clearly states that candidates for the lower secondary school were to be recruited among children in the B-classes.

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 (MfG, 1971, p. 4). 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 system was canonised with the 1967 education act and it reflected unambiguously the tendency towards increased teaching in Danish (Jensen E. , 2001, p. 171f.) (Berthelsen, 1972, p. 14). With the passing of this act, the division into A- and B- classes after the 2nd grade was abolished but a division was made mandatory after the 5th grade (§16). The pupils were now divided into an A-line aiming at the 8th-10th grade and a B-line aiming at the two-year preparation school established in 1950 enabling the pupils to enter the lower secondary school (*realskole*). This two-year preparation school was the hotbed 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 the lower secondary school.

The preparation scheme 1961-1976

The preparation scheme saw the light of day in 1961 with the so-called ‘home sending’ of 26 Greenlandic children (13 girls and 13 boys) to one year of schooling in Denmark.¹ During the course of the preparation scheme from 1961-1976 a total of 1,530 children from the 5th, 6th, and 7th grades were sent to Denmark (see graph below).



¹ KIIP Archive, 949.3 sheet 2, 1961, Minutes from a MfG meeting on June 19th 1961.

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 compared to children going to school in Greenland.² Because of the language barriers it took 2-3 years more to produce a lower secondary school graduate in Greenland than in Denmark.³ According to the 1950 education act the Greenlandic school system consisted of a four-year lower secondary school on top of a 7 year mandatory public school. But it had proven necessary to add a 1-2 year preparation school between the two modules finishing with an entrance exam.⁴

From 1967 the one-year school trips to Denmark were formalized as the 1st 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 (Egede, 1971) (Henriksen, 1970b, p. 90). As the teacher supervising the preparation scheme in Denmark Kirsten Gynther 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."*⁵

However, during the later years of the scheme its 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.⁶

The preparation scheme was finally abandoned in 1976. By then the *"(...) political, pedagogical, technical and economic conditions of the scheme [had] changed fundamentally. The learning and relief factors which led to the stays in Denmark [were] no longer present."*⁷ 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 SOCIETAL FIELD

² Danish National Archive, Ministry for Greenland, journal cases 1957-89, no. 1203-07-00 and KIIP archive 949.3, 1961.

³ KIIP Archive, 949.3, 1961, minutes from a meeting in the Ministry for Greenland on June 19th 1961

⁴ Ibid.

⁵ KIIP Archive, 0670-05-01 67/68. Letter dated December 20th 1967.

⁶ KIIP Archive 0670-05-01 IX, 1972-1976, sheet 3. MfG draft about one-year school stays in Denmark dated January 13th 1976.

⁷ KIIP Archive, 0670-05-01 IX, sheet 3, 1972-1976, MfG draft about one year school stays in Denmark, dated January 13th 1976.

With this brief introduction in mind it is relevant to examine the societal field in order to throw some light on the historical context of the launching of the scheme – including which norms and values were present in the educational field.

After five years of interruption during the German occupation of Denmark 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 concerning colonies and colonial administrations as well as increased demands among Greenlanders and administrators for the modernisation of the Greenlandic society (DIIS, 2007, p. 294ff.). Thus, in the following years Greenland's isolation and monopolised contact was gradually reduced and Greenland enjoyed a higher level of openness in the cultural and economic fields. 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 private enterprises in Greenland (DIIS, 2007, p. 24). These demands were articulated in the political arena by e.g. 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, industrialisation, economic growth, and prosperity. Combined with a call for qualified Greenlandic participation in the development of Greenland this change concerning 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 prominent 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 post-colonial society with new and more diversified bindings to Denmark. Denmark increasingly functioned as a role model to 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 just about the same time as Greenland ceased to be a Danish colony. With a term borrowed from the post-colonial research of Ann Stoler one might call this new sort of Danish influence 'educating desire' among the Greenlanders (Stoler, 1995): The economic growth and welfare in Denmark functioned as an ideological carrot for Greenland promising wealth and prosperity if the Greenlanders 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 and as such a hierarchy between traditional Greenlandic society and Danish industrial society was installed in Greenland 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 post-colonial culture emerged which expressed a special Greenlandic version of a certain kind of Danishness.

This post-colonial culture which enshrined bourgeois Danish values of progress and modernisation 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 Teacher College Instructor in Nuuk from 1937-1946. Gad wrote about Greenlandic culture: *"Just like 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."* (Gad, 1946, p. 37). The quotation reveals a clear evolutionist and hierarchical view on culture clearly placing the Greenlandic culture in an inferior position.

Thus, the post-colonial prominence of Danish bourgeois culture permeated the administrative and authoritative echelons of Greenlandic society. In fact, it became an internalised discourse generating certain sets of value with which politicians and magistrates acted. Thus, magistrates – both Danish and Greenlandic – often subscribed to this post-colonial logic. One example stems from the Danish examiners' report from May-June 1969 following their visit to Greenland in which it reads: *"(...) 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 (...)."*⁸ 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 post-colonial culture consisting of an 'educated desire', a canonisation of Danish bourgeois values of modernisation and progress, and the 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 post-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 a very strenuous pressure on the logistics of the educational system in the 1960s because the number of pupils rose accordingly (Berthelsen, 2008, p. 17). In fact, the number of pupils in compulsory education more than doubled between 1950 and 1970 (Berthelsen, 1972, p. 16) 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 (Berthelsen, 1972, p. 30). These logistic problems garnished with the above mentioned norms and values as well as the increased interest among Greenlanders in education caused the MfG and the School Directorate to come up with the solution of sending children who were candidates for the lower secondary school to Denmark in order to relieve the pressure on the often dilapidated and inadequate Greenlandic schools (Jensen E. , 1997, p. 153).

⁸ Danish national archive, Ministry for Greenland, journal cases 1957-89, no. 1201-08: Letter from the School Inspector, Bent Gynther, to the School Director containing the Danish examiners' reports from May-June 1969

Moreover, there was precedence for similar practices in the Greenlandic educational system on several levels. First and foremost it was very common with centralised teaching of children from remote areas due to the vast geographical distances in Greenland (Hobart & Brant, Dansk og canadisk eskimoundervisning - en sammenligning, 1967, p. 39) (1965, p. 8). For instance a residential school after Canadian example for the 3rd and 4th grade was founded in Thule in 1955 and in 1960 a similar school was founded in Angmagssalik (Jensen J. E., 2009) (Ebbesen, 1961, p. 284). In 1958 the first of several residential facilities in the city schools was established in Holsteinsborg for gifted children from remote areas (Ebbesen, 1961, p. 284). This meant that the whole idea of sending children away to receive education was in no way a newcomer in the Greenlandic educational field. Secondly, 22 children aged between 5 and 8 were selected by Danish authorities in 1951 with the aim of sending them to Denmark where they would receive a Danish upbringing and be submitted to exclusive use of 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 (Hermann, 2009) (Bryld, 1998). This meant that there was precedence for sending Greenlandic children to Denmark. Thirdly, other countries with colonies or ethnic minorities had followed a similar path of centralised education, removing children from their home environment, and enforce majority culture norms and values in education. One example is Swedish educational policies vis-à-vis the Sami minority from the 1940s until the 1980s; another example is American educational policies towards Native Americans; a third example is the educational system employed in Canada towards the Inuit population (Hobart & Brant, Dansk og canadisk eskimoundervisning - en sammenligning, 1967, p. 44ff.).

These examples of different precedent occurrences create a situation of path-dependency – a path-dependency which is strengthened by the fact that Mikael Gam (1901-1982) - the originator of the preparation scheme – functioned as an expert with the 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 5th-7th grade several other schemes came into existence with the purpose of enhancing the Danish language skills of Greenlandic children as well as easing the pressure on the Greenlandic educational system.⁹ These solutions of sending Greenlandic children to Denmark called for the implementation of selection technologies in Greenland.

THE FIELD OF TECHNOLOGY

If we then move the focus to the specific selection technologies employed in the preparation scheme as well as their internal relations a different perspective with explanatory power emerges.

9 KIIP Archive 0670-05-01 IX, 1972-1976, sheet 3. MfG draft about one-year school stays in Denmark dated January 13th 1976

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 prioritized school recommendation list, and a final decision on the fate of the child by the School Director taking numerous aspects into account (e.g. the financial situation and the number of Danish foster homes available).¹⁰ The ambition was to handpick the children with the highest academic potential as well as the necessary physical and psychological robustness and stamina. The children were solely selected from the B-classes of the 5th, 6th or 7th grade which testifies to the elitist nature of these classes.¹¹

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 in the sources reveals that there are numerous cases where teachers came up with remarks with the intention of modifying the test results. As such there are 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 (Jensen E. , 2001, s. 201). 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 and from 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 it was constructed in order to give an impression of the intellectual capacity of the children resulting in an IQ score. The validity of the NVTB-test was based on a correlation with Raven's norms for group and individual tests (Spelling, 1963, p. 44) as well as a relatively high correlation between the NVTB test and the Danish 1943 revision of the Binet-Simon intelligence test (0.71) and the Danish military psychological intelligence test BPP (0.78) (Spelling, 1963, p. 151).

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 post-colonial values described permeates the test battery.

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

10 The Ministry for Greenland, Journal cases 1957-89, number 1203-22-07 (found in KIIP archive 0670-05-01 – 68/69)

11 The 1967 education act §19 (act no. 152 dated May 10th 1967)

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 induces 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 (Madaus, Russell, & Higgins, 2009, p. 38ff.). These underlying assumptions are decisive in relation to the test design and they incite a certain way of sorting the world both ontologically and epistemologically. For instance such assumptions force a division between language and mathematical skills conducive for 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 Copenhagen. The language tests on the other hand were seen as bound to the Greenlandic context and consequently they were produced in Nuuk – by predominantly Danish teachers one might add.

Thus, the notion of knowledge domains which is very prevalent 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 culture 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."*¹² This point to the fact that knowledge domains are historically and geographically constructed (Livingstone, 2003). Certainly educational testing in general and high-stakes testing in particular bear a special importance in an intercultural context because the non-native test taker often does not have the same frame of reference as a native test taker (Shohamy, 2004). This is so because educational high-stakes testing incorporate 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."* (Madaus, Russell, & Higgins, 2009, p. 62) (Danziger, 1990, p. 186).

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 concepts adequately into Greenlandic (Jensen J. E., 2009).

In relation to the GNVTB-test it is striking that it claims to be able to transcend exactly these cultural biases and artificial variances of 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

¹² KIIP Archive 943,3 1963/64, sheet 3, letter from Qoornoq school to the deputy School Inspector in Nuuk, dated May 23rd 1963.

fundamental and overarching. The GNVTB-test conceptualizes and anticipates precisely the existence of some kind of invariant and/or path-dependent unique characteristic - intelligence - in the individual – i.e. an essence – which 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 the 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 it 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. In other words testing canonizes 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 deviations 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) (Gerberich, 1963, p. 191). The test taker is merely assimilated 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 from 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 language tests because 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 gave room for taking brilliance into consideration. But even though the language tests were evaluated from a more holistic point of view they still canonized 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 synchronize the tests in Greenland with the tests used in Denmark.¹³

The taxonomic norms and values of the teacher evaluations

¹³ Danish National Archive, Ministry for Greenland, journal cases 1957-89, no. 1247-00-00, 1964, letter from the MfG to the School Director.

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, and a general evaluation.¹⁴ 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.¹⁵

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 levelled at and took into consideration. The following captures the type of information recorded about different children recommended from different School Districts in different years:

School district	Year	Giftedness	Body and appearance	Home environment	Work ethic	Traits
Julianehåb ¹⁶	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.
Holsteinsborg ¹⁷	1962	Gifted, Very good abilities, bright, very gifted, probably very gifted.	Can be used in a commercial for as well toothpaste as oatmeal.	Spoiled by parents, reasonable home.	Hard-working, careful.	Shy, timid, sulky, charming, pleasant, cheerful, well prepared, stable.
Sarqaq and Narssak ¹⁸	1964	Very good abilities.	Clean, bodily development	Average home, very bad home, the	Hard-working,	Careful, girly, giddy, very unquiet, lazy,

¹⁴ KIIP archive 949.3, 1961

¹⁵ The Ministry for Greenland, Journal cases 1957-89, number 1203-22-07 (found in KIIP archive 0670-05-01 – 68/69)

¹⁶ KIIP Archive 949.3 1961

¹⁷ KIIP Archive 949.3, sheet 11, 1962

¹⁸ KIIP Archive 949.3, sheet 1, 1964/65

			not beyond 6 th grade.	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.	likes to work.	modest, honest, probably homesick, phlegmatic, exceptionally decent and well behaved for a boy, conscientious.
Sukkertoppen¹⁹	1965	Gifted, very gifted, averagely gifted.	Clean and neatly dressed.	Good home, 6 siblings, very good home, economic problems, drunken father, parents do not have the sense to put the right things 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 fresh, nice, skilled, a pretty nice girl but sometimes a bit grumpy.
Claushavn²⁰	1965	Bright, gifted	Sense of hygiene and dressing	Small house with only one room.	Hard-working, stable.	Very shy, good temper, grateful, honest, reliable.

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 deduced 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 and to some extent robustness and the 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” is used as an argument for recommending children to the preparation scheme. This shows that teachers had different agendas and emphasized different values in their recommendations. The fourth category about work ethic is quite unambiguous. It is a recurring value that the children be

¹⁹ KIIP Archive 0670-05-00, sheet 1, 1964-1969

²⁰ KIIP Archive 0670-05-01, sheet 2, 1965-1966

hard-working 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. 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 something of 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 emphasize the character traits of the child whereas others would 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 contain different agendas set in the local community of the school. At the same time it was often considered very prestigious for the teachers to have their children accepted for a stay in Denmark and thus rejections were often perceived as a defeat by teachers (Jensen J. E., 2009). This meant that teachers would use very different arguments in order to secure a place for their pupils in the preparation scheme. However, the analysis has also shown that there seems to be some common ground centred on academic aptitude, work ethic. This line is in alignment with the initially stated ambition of picking the best suited children with an academic aptitude and the necessary physical and psychological robustness. 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 discussing the interplay between the three dimensions of the selection process.

The interplay between the three dimensions of the tripartite selection process

Having identified a fundamental 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 teacher 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 held 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 in exceptional cases – and then always with a clear motivation.
„²¹

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 it appears in this letter from Frederikshåb teachers' council to the School Directorate dated May 15th 1970:

“It is with great regret that we from the School Directorate receive the information that only 4 pupils out of 20 recommended from a school of the size of Frederikshåb has 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 its knowledge about 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 4 names and leave it to us to break the news to the 16 homes, which 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.”²²

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 School Director 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 having to defend his decision against disgruntled teachers.

One of the problems with teacher evaluations was that they were often poorly founded due to a high turn-over rate of Danish teachers in Greenland which meant that the memory and knowledge about 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 December 3rd 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*

²¹ KIIP archive, 0670-05-01 67/68

²² KIIP archive 0670-05-01 70/71

*major subjects.”*²³ Thus it is fair to say that test results played a role in the selection process – at least when deemed appropriate. However, the sources also reveal numerous other criteria apart from test results and teacher evaluations. A letter dated November 29th 1967 from Christianshåb School to the School Director states:

*”As a consequence of the difficulties in getting foster homes in Denmark for the 1st preparation pupils the number of pupils which 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 the 7th grade on a stay in Denmark, the intake of this group is sought to be minimized 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 6th grade 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.”*²⁴

The letter from Christianshåb is interesting because it tells us that un-academic criteria roamed 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 sometimes were decisive for the intake to the preparation scheme. These dark horse criteria were even sometimes exacerbated by a certain element of coincidence in the teacher evaluations and ensuing school recommendations.

CONCLUSION

The aim of the paper was to understand the use of educational selection technologies in a post-colonial society using the preparation scheme in post-colonial Greenland as a case study. Following this bipartite analysis it has become evident that numerous aspects on different levels can provide us with explanatory power.

The analysis of the societal field demonstrated that a particular post-colonial culture emerged in the administrative echelons of Greenlandic society after the end of World War II. This post-colonial culture - consisting of an educated desire, a canonisation of Danish bourgeois values of modernisation and progress, and a colonial logic - formed a very benevolent environment for the introduction of an elitist educational system combined with educational selection technologies – a development which 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.

²³ Danish National Archive, Ministry for Greenland, journal cases 1957-89, no. 1201-05

²⁴ KIIP Archive, 0670-05-01 67/68, Letter from Christianshåb school to the School Director dated November 29th 1967.

The analysis of the field of technology showed that the taxonomic norms and values of the test battery and the teacher evaluations were contradictory and at the same time they were revealed to be culture dependent tied to the values of an industrial society. The analysis of the dynamics between the tripartite dimensions of the selection process indicates that teachers often saw testing as an external technology which would potentially undermine their professional expertise. On the other hand the School Director saw the tests as a useful technology in order to counteract 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.

Intersecting the two analytical fields reveals that there seems to be congruence between the taxonomic logic of the selection process and the post-colonial norms and values which indicate that educational selection technologies are closely linked with the post-colonial norms and values in society as well as the organisation of the educational system both in regard to purpose, practice, and technology.

Bibliography

Beretning om det grønlandske skolevæsen 1963-64. (1965). Nuuk: Sydgrønlands Bogtrykkeri.

Berthelsen, C. (1967). Dansk og canadisk eskimoundervisning - nogle kommentarer. *Grønland* (3), pp. 89-94.

Berthelsen, C. (1972). *Den grønlandske skole gennem 20 år.* Skoledirektøren for Grønland.

Berthelsen, C. (2008a). Ønsker om at lære dansk. *Grønland* (4-5), pp. 1-19.

Bryld, T. (1998). *I den bedste mening.* Nuuk: Atuakkiorfik.

Danziger, K. (1990). *Constructing the subject - Historical origins of psychological research.* Cambridge: Cambridge University Press.

DIIS. (2007). *Afvikling af Grønlands kolonistatus 1945-54 - en historisk udredning.* Copenhagen: Dansk Institut for Internationale studier.

Ebbesen, H. (1961). Den grønlandske skole er stadig dobbeltsproget. *Grønland* (8), pp. 281-288.

Egede, I. (1971, November 11). En grønlandsk folkeskole eksisterer ikke. *Information*.

Gad, F. (1946). Grønlands historie - en oversigt fra ca. 1500 til 1945. *Det grønlandske selskabs skrifter*, XIV.

Gam, M. (1968). Den grønlandske skoles udvikling. In V. Skovgaard-Petersen, *Årbog for dansk skolehistorie* (pp. 32-48).

- Gerberich, J. R. (1963, October). The development of educational testing. *Theory into Practice* , 2 (4), pp. 184-191.
- Henriksen, H. (1970b). Skole og kulturmøde i Grønland II. *Grønland* (3), pp. 85-96.
- Hermann, A. K. (2009, August 9). Børnene, der var et eksperiment. *Politiken* .
- Hobart, C. W., & Brant, C. S. (1967). Dansk og canadisk eskimoundervisning - en sammenligning. *Grønland* (2), pp. 33-54.
- Hobart, C. W., & Brant, C. S. (1966). Eskimo Education, Danish and Canadian: A Comparison. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie* , 3 (2), pp. 47-66.
- Jensen, E. (2001). *Langt hjemmefra – grønlandske børn på skoleophold i Danmark i 1960'erne og 1970'erne*. Nuuk: Atuagkat.
- Jensen, E. (1997). Langt hjemmefra - grønlandske skolebørn i Danmark i 1960'erne og 1970'erne. *Grønland* (4), pp. 150-154.
- Jensen, J. E. (2009, September 8). Former school director for Greenland. (C. Ydesen, Interviewer)
- Livingstone, D. N. (2003). *Putting Science in its Place – Geographies of Scientific Knowledge*. Chicago.
- Madaus, G., Russell, M., & Higgins, J. (2009). *The Paradoxes of High Stakes Testing*. Charlotte: Information Age Publishing.
- MfG. (1971). *Den grønlandske skoles fremtid*. Copenhagen: Ministeriet for Grønland.
- Rasmussen, E. S. (2005, November). Grønlands skolevæsen – skolepolitikken gennem tiderne. *Geografisk Orientering* (6), pp. 312-316.
- Shohamy, E. (2004). Assessment in multicultural societies: Applying democratic principles and practices to language testing. In B. Norton, & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 72-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spelling, K. (1963). *Miljøets indflydelse på intelligensudviklingen - specielt med henblik på "racemæssige" forskelle*. Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Stoler, A. L. (1995). *Race and the Education of Desire - Foucault's history of sexuality and the colonial order of things*. Duke University Press.

Professional debate and social structure in Swedish mathematics education, 1905-1962. The case of geometry instruction at lower secondary level

Johan Prytz
Department of Curriculum studies, Uppsala University

Abstract

*In this article a prosopography regarding the persons that engaged in the professional debate on geometry instruction at lower secondary level in Sweden during the period 1905-1962 is presented. The analysis is based on Bourdieu's theory about capital and field. The main focus of the investigation is a debate in the teacher periodical *Elementa*. Certain aspects of the debaters' background and their arguments are treated. The main result is that the debate has features of a field. This result is used to illuminate known facts and previous research.*

Introduction

During the period 1905-1962 the Swedish secondary schools went through important changes. The number of students increased severely. In 1910, the numbers of students that finished the lower and upper level was 1502 and 1544. In 1960, the numbers were 27 968 and 9136. This increase of students was of course followed by an increase of the number of teachers. At the same time, primary schools 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 and realistic ideals in education. Hence, the conditions for mathematics instruction changed.¹

In this paper another type of condition for 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 lower secondary level. This because geometry constituted a large part of the mathematics curriculum in the Swedish secondary schools. Moreover, the debate focused on lower secondary level.

The main part of the professional debate on geometry instruction at lower secondary level took place in the periodical *Elementa*. The periodical was founded

¹ See for instance Prytz (2007) for a more thorough description of the Swedish school system and mathematics education during the period 1905-1962.

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 persons that took part in the debate were the following:

Adolf Meyer	(1860-1925)
Henrik Petrini	(1963-1957)
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.

In comparison with today's professional debate about mathematics education, the situation was somewhat different. During the period 1905-1962, there were no handbooks or teaching literature about geometry instruction at secondary level until the late 1950's.²

The aim of the article is to present a prosopography regarding the persons that engaged in the professional debate on geometry instruction at lower secondary level in Sweden during the period 1905-1962. The analysis is based on Bourdieu's theory about capital and field. The questions that I have set out to answer are the following:

- What capital connected to education and mathematics did the debaters posses?
- In the debate, what were the main arguments about geometry instruction at 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 at the exam tests 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.³ The collective in this case comprises the persons who engaged in geometry instruction at lower secondary level during the period 1905-1962. By engaged I intend being a teacher, taking part in debates in teacher periodicals, textbook authoring and taking part in teacher education. The focus of the study is the relations between the persons that took part in the professional debate about geometry instruction. By relation I

² Prytz (2007)

³ My interpretation of the prosopographic method is based on Broady (2002b).

intend 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, the intention has not been to delineate the life of the debaters as close as possible.

The analysis of the relations between the properties mentioned is based on Bourdieu's (2000) theory about capital and field and Broady's (1991, 2002b) description of how they can be used.

The parts of Bourdieu's theory that has 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 persons, often specialists of some kind, fights over something they find important. A group of specialists in geometry instruction are 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 fields of production; the persons that are active in this type of field produce standpoints, arguments and values that other persons take into account. Authors of textbooks and teaching literature and debaters in teacher periodicals are examples of persons 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, they must not 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 persons in the field value and award certain types of educations, skills, actions, objects, arguments or opinions. This also means that the persons act and reach recognition according to a certain logic which is connected to the capital specific for the field; big assets of the specific capital renders a persons a high position and vice versa. An important aspect of this logic is the inverted economy. This means that the specific capital is premired before other types of capital; examples of the later are financial assets, social background or political opinions. This inverted economy is manifested 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 for that field. Moreover, they refrain from using arguments that are valued in other fields, for instance the political or economical field. Let say we can consider a field of mathematics instruction to be distinctly different from the political field and the economical field. Then the persons active in the field of mathematics instruction do not use strictly party-

political or economical arguments to support their standpoints. For instance, a textbook in mathematics is then not valued on the basis of the amount of exercises with party political correct references.

Another starting point for my investigation has been to consider the educational system and its parts to be objects for different fights that include different groups of persons. I discriminate between two types of groups that are involved in these fights: 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 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, exam tests, corrections standards to the exam tests and reports about the results of the exam tests. Apart from textual sources, statistics about the results of the exam tests and book production has been gathered. A more detailed description of the sources is available in Prytz (2007). The statistics regarding book production is 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 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 that all the debaters entered was the scientific career in mathematics; they all had a Ph D 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 Ph D exam in 1890 he got a teaching position at Uppsala University, which he upheld until 1901.⁴ He also published papers in the international journals *Acta Mathematica* and *Journal de Mathématique*. He also got a review in *Jahrbuch über die Fortschritte der Mathematik*.⁵ In 1908, Petrini applied for a professorship in

⁴ Svenskt biografiskt lexicon.

⁵ My sources regarding the debaters published works in mathematics are the search engine MathSci.net and Gårding (1998)

mechanics and mathematical physics at Uppsala University, but he was not appointed.

Apart from Petrini, also Sjöstedt succeeded in a scientific context, however not in mathematics but in philosophy. He received his Ph D in mathematics in 1930 and the same year he became a Ph L in philosophy; the subject of the later dissertation is philosophy of mathematics, the title is *Zur Erkenntnistheorie der Geometrie*. Sjöstedt did not have a formal position in philosophy at university level; he did however belong to a group around Adolf Phalén, professor in philosophy at Uppsala University 1916-1931.⁶

In comparison with the other debaters, Petrini stand out as the most successful mathematician. None of the other debaters published in prominent international scientific journals specialized in mathematics.

In addition to the scientific career, both Petrini and Sjöstedt authored a great number of books⁷ 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 on 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 sources⁸ that imply that the debaters worked or had worked as mathematic teachers at secondary level. The only exception is Nyhlén; I have not found any explicit note that indicates 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 and 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*⁹

Founder and editor of the periodical *Elementa* in 1917

⁶ Svenskt biografiskt lexikon

⁷ According to LIBRIS, 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-leaves in textbooks state that the authors worked as teachers.

⁹ Nordisk familjebok (1924)

*Hedström*¹⁰

Founder and editor of the teacher periodical *Elementa*

Involved in the education of mathematics teachers

*Olson*¹¹

Involved in the education of mathematics teachers

Became editor of the periodical *Elementa* after Meyer in 1926

*Sjöstedt*¹²

Responsible for mathematics education at the central school board

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 textbook in mathematics for secondary level. Moreover, their textbooks in geometry for lower secondary schools were among the most used in teaching.¹³ Hence, this trio had an interest in writing textbooks in mathematics and a competence in doing that 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 were 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 stand out.

*Hedström*¹⁴

Director of a girl school (secondary level) 1907-1918

From 1918, headmaster of a secondary school in Stockholm

*Olson*¹⁵

Director of 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, 1945-195

*Sjöstedt*¹⁶

From 1939, head master of a secondary school in Borås

Responsible for mathematics education at the central school board

¹⁰ Nordisk familjebok (1924). In an article in *Elementa*, Hedström declares that the article is based on a lecture given for teacher students.

¹¹ Nordisk familjebok (1924). In an article in *Elementa*, also Olson declares that the article is based on a lecture given for teacher students.

¹² Svenskt biografiskt lexikon

¹³ Prytz (2007)

¹⁴ Nordisk familjebok (1924)

¹⁵ Dahl (1949)

¹⁶ Svenskt biografiskt lexikon

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 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 apart from that. Moreover, he has left no marks in encyclopaedias and biographic lexicons. His textbooks do not indicate what school he was working at.

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 more or less consensus prevailed 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.

If we consider the debaters textbooks, they also agreed on essential parts of the content.¹⁷ In large parts, they treated the same concepts and theorems as in traditional versions of Euclid's *Elements*¹⁸. Moreover, the textbooks had a basic design similar to Euclid's *Elements*. At the start 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 my method I mean how the content should be communicated with the students. Notice that 'method' I used 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 of appropriate from a pedagogical point of view; according to the proponents certain concepts made learning easier.

¹⁷ For a more thorough description of the textbooks, see Prytz (2007).

¹⁸ For instance Heath (1956)

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.¹⁹

- 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 where the fifth postulate is included becomes 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.²⁰

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.²¹

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 students.

On the other side in the debate, we find Meyer, Hedström and Olson. Taken together, their standpoints can be summarized in the following way.²² 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.

¹⁹ Prytz (2007)

²⁰ Most likely, Petrini was here referring to Hilbert's axiom III:6. If so, the suggestion is a bit surprising since Petrini, seven years earlier, considered this axiom too far fetched for the students at Realskolan.

²¹ See Prytz (2007) for a description of the textbooks

²² See Prytz (2007) for a more thorough description of Meyer's, Hedström's and Olson's arguments.

- 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 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 the "nature" of the theorem, but also a cause. Olson argued that a proof should appeal to our spatial intuition. Such proof included movements of geometrical objects and the symmetry concepts.
- Definitions and axioms should be introduced when needed. Otherwise the account would confuse the students.

An important feature in 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 school books 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 standpoint of Meyer, Hedström and Olson was that there should be a so-called "gentle" transmission from a less formal geometry to a more formal. 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 investigations; this should make the students discover the advantage of axiomatic method over strictly empirical and inductive reasoning regarding precision. According to Petrini, axiomatic geometry and a high level of rigor should be introduced abruptly. He dismissed the value of giving explicit teaching about 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.²³ 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 rigour was too low in; the authors were accused of on several occasions relying on spatial intuition. 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 a textbook on elementary level had to allow a more tangible everyday language. Therefore they

²³ See Prytz (2007) for a more thorough description of Nyhlén's, Olson's and Sjöstedt's arguments.

found it more appropriate to use formulations where 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.²⁴ Hence, both Olson and Sjöstedt claimed that one had to make a difference between scientific geometry and school geometry and that pedagogical standard had to be recognized 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 geometric 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.²⁵ Thus, Sjöstedt made a difference 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.

These debates and the arguments should by no means be considered as mere words. The way Meyer, Hedström, Olson and Sjöstedt designed geometry textbooks do correspond with their standpoints regarding content and method.²⁶ 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 either scientific or educational standards. Some of the debaters, 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.

²⁴ 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 hand, did not include such an axiom in his textbook at all.

²⁵ According to Sjöstedt this spatial intuition was not based on experience.

²⁶ See Prytz (2007) for a description of the textbooks and a comparison of arguments and textbooks.

However, the debaters did not apply administrative arguments; arguments that are based on how schools work or school economic considerations. Actually, all debaters refrained from making explicit references to guidelines, goals or values in course plans or other types of government 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 capital were valued by the debaters: a scientific capital and an educational capital. The common assets of the debaters were Ph D in mathematics and experience of 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 greater amount of scientific capital was not an asset in order to reach leading positions connected to mathematics instruction. Without having great amount of scientific capital, Meyer, Hedström, Olson and Sjöstedt reached positions such as editor of a leading professional journal as *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 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 when a conflict arose, the later should be superior.

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 lived up to high scientific standards also were the most pedagogically efficient due to its clarity.

On the basis of my sources it is not possible to give a broader description of competencies related to mathematics education, but my findings suggest that textbook authoring was one such competence. Hedström, Olson and Sjöstedt produced large number of textbooks. Moreover, the geometry textbooks authored by them belonged to the most popular during the period 1905-1962. This type of success Petrini and Nyhlén did not have. Moreover, textbooks were a central issue throughout the debate, which indicate that textbook authoring was considered important. The discussions about scientific and educational standards were to 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 hers textbook production.²⁷ However, an interesting aspect of competence evaluation in connection to instruction and education is that textbooks is 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 than an official certificate.

Another characteristic of a field is the reversed economy. 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. I.e. only the scientific capital and the mathematics education capital had corresponding arguments in the debate. Even more importantly, the debaters with high position in mathematics education also had greater amounts of school administrative capital, especially Olson and Sjöstedt, but they did not use that type of arguments. 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 circumstance indicates that the professional debate was autonomous in relation the school administration.

An explanation to the low results at the exam test

On the basis of what we know about the professional debate as a field, I think it is possible to give an explanation to the low results on the geometry tasks at the exam tests.²⁸ Throughout the period 1905-1962, the solution frequency of the tasks that involved two to four theorems and some kind of formal motivation was each year among the lowest if not the lowest, very seldom over 20 percent. According to the reports about the correction and the correction standards, the students were supposed to perform a formal motivation. However, the students' ability to master proofs like the ones in the textbooks, i.e. those that were discussed in the professional debate, was 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 correct formal motivation of the result 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.

²⁷ It may be possible to investigate this since Sjöstedt had an employment at the central school board. Hence, there should be some records from the employment process. Moreover, Hedström, Olson and Sjöstedt had positions as headmaster. Also from these employment processed there should be records.

²⁸ See Prytz (2007) for a description of the exercises and statistics of the exam tests.

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, was not an important issue. A confirmation of the low interest in insight and discovery is that late translation of Polya'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 was issues related to their positions as textbook authors; their prime concern was 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 possible ways of development, they had 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 students, for example issues about insight and discovery, did not get the same attention. Such issues were not important in relation to the debaters' status. As a consequence of the debaters' uninterested for 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 can be one reason to the low results on the geometry tasks at the exam tests.

Final comments

A benefit of the type of study that has been presented above is that we can get 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 type 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, investigated by Löwheim (2006), 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 existed more goals and the goal about training in reasoning was questioned by groups who 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 appropriated 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 of persons with a high professional status, but also that the professional debate provided expressions, concepts and possibilities of development regarding one goal. Notice that there were no specific handbooks or teaching literature regarding geometry instruction at secondary level until the late 1950's.

However, we can also observe how the professional debate by no means was a complete reflection 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.

In comparison to research about mathematics education in other western countries, it may be interesting to know that persons with a good reputation in scientific mathematics did not have leading positions among mathematics educators in Sweden. This was not the situation in for instance the Netherlands and Italy.²⁹ This might say something about reception of new ideas and how mathematics educations developed.

References

- Bourdieu, P. (2000), *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*, Stockholm, original title: *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*
- Broay, D. (1991), *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin (Sociology and Epistemology. On Pierre Bourdieu's work and the historical epistemology)*
- Broady, D. (2002a), *Nätverk och fält*, pp. 49-72 i *Sociala nätverk och fält* (ed. Håkan Gunneriusson), *Opuscula Historica Upsaliensia* 28, Uppsala universitet
- Broady, D. (2002b), *French prosopography. Definition and suggested readings*, *Poetics*, volume 30, issues 5-6. Oct-Dec 2002, p. 381-385
- Dahl, T. (ed.) (1949): *Svenska män och kvinnor*, band 5, Stockholm
- Gårding, L. (1998), *Mathematics and mathematicians: mathematics in Sweden before 1950*, Lund
- Heath, T. L. (1956), *The thirteen books of Euclid's Elements*, vol. 1-3, New York
- Lövheim, D. (2006). *Att inteckna framtiden: läroplansdebatter gällande naturvetenskap, matematik och teknik i svenska allmänna läroverk 1900-1965*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2006 Available on internet: <http://publications.uu.se/theses/abstract.xsql?dbid=6322>
- Nordisk familjebok (1924)
- Prytz, J. (2007), *Speaking of Geometry. A study of geometry textbooks and literature on geometry instruction for elementary and secondary levels in Sweden, 1905-1962, with a special focus on professional debates*. Uppsala disserations in mathematics. (Available on internet: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:170317>)
- Svenskt biografiskt lexikon

²⁹ This reference is about to be published.

List for index

Adolf Meyer
Henrik Petrini
Johan S Hedström
Hjalmar Olson
Ragnar Nyhlén
Carl-Erik Sjöstedt

Håkan Forsell
Akademin för Humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, Örebro universitet
hakan.forsell@oru.se

Orsi Husz
Historiska institutionen, Stockholms universitet
orsi.husz@historia.su.se

(Pågående arbete, får ej citeras utan författarnas medgivan.)

Självförverkligandets marknad

Ekonomi, modernitet, genus och media i svensk korrespondens- och distansutbildning, 1900—1975.

***Projektbeskrivning/ paper presenterat vid den Fjärde Nordiska konferensen i
Utbildningshistoria, Uppsala den 1-2 oktober 2009; sessionen "Utbildningens ekonomiska
historia"***

Syfte

Projektets övergripande syfte är att undersöka kulturhistoriska och ekonomiska utvecklingslinjer för "kunskapssamhällets" framväxt genom alternativa bildnings- och utbildningsformer i Sverige under 1900-talet. I projektet analyseras korrespondens- och distansutbildningars betydelse för modernisering av utbildningskultur och samhällsekonomi under den svenska välfärdsstatens formering.

Vi vill hävda att korrespondensskolorna har varit inflytelserika i att introducera en ny attityd till kunskap och utbildning sedan 1900-talets början i Sverige. Denna nya attityd kallar vi för "utbildning som självförverkligande" och vi menar att den är mångbottnad och bör förstås i relation till modernitet, ekonomi, genus, klass samt till mediering och teknikutveckling.

Projektet delas in i fyra delar:

1. Den övergripande analysen om utbildning som självförverkligande. Denna del bygger till stora delar på resultaten från de övriga studierna men kompletteras med ytterligare empiri.

2. "Nutidskvinnan" och den nya medelklassen – analyserar korrespondensutbildning i termer av genus och klass.
3. Kunskapens värde – undersöker hur utbildning har skapats till en masskonsumtionsvara under 1900-talet och på vilket sätt utbildningsföretagen har agerat i förhållande till stat och marknad.
4. Mediering och teknikutveckling – analyserar vad utbildningsformens förhållande till nya förmedlingstekniker, men också korrespondensutbildningens beroende av autodidaktisk och populärkulturell förankring i samhället.

Projektets bakgrund och forskningsproblem

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.

Korrespondensundervisningen var ett privat utbildningsalternativ som inte riktade sig mot de ekonomiskt starkare grupperna i samhället. Det var istället en lättillgänglig och jämförelsevis billig utbildning för breda grupper. Korrespondensinstitutet Hermods, som startade sin verksamhet redan 1898 och erbjöd först kurser i handelsyrken, breddade snabbt sin verksamhet med en rad andra ämnen och från 1920-talet utarbetade även kurser som ledde fram till vanlig realexamen eller studentexamen. Det fanns också strikt yrkesinriktade utbildningar som utarbetades i samband med olika branschorgan.

Från mellankrigstiden fram till de statliga utbildningssatsningarna under 1960- och 1970-talet verkade moderniseringen av den svenska samhällsekonomin och det svenska kulturlivet ha gått 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. Det gav ett enormt utrymme åt alternativa undervisningsformer.

Intresset för korrespondensundervisning i Sverige visade sig såväl i antalet anmälda studenter, i studenternas geografiska spridning som i den ämnesmässiga bredden i utbudet hos exempelvis Hermods och Brevskolan. Utbildningsformen nådde en kulmen i antal anmälda studenter under 1940-talet. Under detta decennium hade enbart Hermods mellan 40.000 och 90.000 elever årligen. Mellan 1951 och 1960 beräknades ca 660.000 elever vara anmälda för

kurser bland de större brevkursinstituten (Graff 1963). Uppgifter i biografier och minnesskrifter ger en god bild av hur flera generationer av svenska politiker, representanter för näringsliv och folkrörelser, författare och kulturarbetare under 1900-talet kompletterade en bristande grundskola med att läsa på distans och prenumerera på brevkurser.

När brevkurserna under 1960-talet började intressera högskolevärlden och det etablerades samarbeten med studieförbunden och Utbildningsradion var lärandet genom korrespondens och på distans ett verktyg för att knyta samman det nationella utbildningsväsendet, skapa enhetlighet och kvalitetskrav på utbildningarna.

Relation till tidigare forskning

Pedagogisk forskning har ända sedan distansutbildning och brevkurser utvecklades till en massföreteelse ägnat området regelbundet intresse. Utforskandet av de pedagogiska verktygen och lärarledning per distans eller via brev – d.v.s. själva undervisningssituationen – har haft företräde framför studier om distans- och korrespondensundervisningens kultur- eller ekonomihistoriska inverkningar (Keegan 1990; Holmberg 2005). Men förutom publikationer i form av jubileums- och minnesskrifter från brevskolorna och korrespondensinstituten själva är det påfallande hur lite den historiska forskningen i Sverige har ägnat sig åt kritisk analys av utbildningsformen och ställt frågor om kunskapssamhällets framväxt under 1900-talet i förhållande till annan samhällsförändring. I amerikansk och kanadensisk forskning har dock frågan debatterats hur pass anpassat självstudieformerna var till etablerade arbetsmarknadsformer och genusrelationer i samhället. Distansundervisningen kan i inget av fallen entydigt sägas ha ”tjänat systemet”, utan undervisningsformen – och dess starka tekniska och institutionella förändring under 1900-talets gång – har både befordrat självförverkligande och fortbildning, individuella hobbydrömmar och företagsnormer i sammansatt förening (Rumble 1995; Kirkup 1996, Sumner 2000).

Projektets genomförande

Utgångspunkten för projektet är att distansundervisningen med hjälp av brevkurser och mediala verktyg för undervisning inte enbart fungerade kompletterande för yrkesutbildning och fortbildning. Distans- och korrespondensutbildningarna bidrog också till en förändring av värden och normer inom närings- och kulturlivet under den aktuella tidsperioden där ideal som självständighet, professionalism och framstegbejakande blev tydligare formulerade.

Projektets undersökningsperiod sträcker sig från 1900-talets början till mitten av 1970-talet. Särskild analysisk fokus kommer att ligga på tiden från 1920-talet med anledning av att mellankrigstiden verkar ha inneburit flera omläggningar i brev- och korrespondensinstitutens utbud, med bland annat vinkling mot kurser för fria yrken, för fackföreningsfrågor och för kvinnor. Detta var möjligen en följd av strukturomvandlingarna i svensk samhällsekonomi efter första världskriget. 1973 är satt som en preliminär slutpunkt. Detta år började Umeå universitet att använda sig av metoder och examineringsätt tagna från brev- och distanskurser i sina högskoleutbildningar, också med uttalad förebild i det 1969 grundade Open University of United Kingdom.

Projektets genomförande sker inom fyra tematiska fält:

1. Utbildning som självförverkligande

Ett av de främsta syftena bakom korrespondensinstitutens uppkommit hade varit ett ökat behov bland yrkesarbetande att kunna förkovra sig eller skaffa sig vidareutbildning vid sidan av arbetet. Undervisningsformen gav också möjlighet att studera fastän det ibland förelåg stora geografiska avstånd till utbildningsanstalten.

Framgången för distanskurser i början av 1900-talet byggde följaktligen på bestämda förutsättningar: en hög grad av allmän läskunnighet, en effektiv förlags- och publiceringsindustri och en billig och tillförlitlig postservice (Hamilton 1990). Kursdeltagaren tvingades inte till att följa speciella tidsramar, det inte spelade någon roll var man befann sig och trots det kunde korrespondensskolorna organisera massundervisning.

Det fanns ett starkt behov i Sverige under 1930-talet och efterkrigstiden att ta tillvara på hela folket potential för hela landets fortsatta utveckling som industrination. Men detta behov kunde det etablerade utbildningssystemet inte efterkomma under en häpnadsväckande lång period av 1900-talet. Under efterkrigstiden hade korrespondensundervisningen växt till en storskalig, rationaliserad verksamhet där kommersiella krafter och enskilda människors behov av bildning och utbildning möttes. I vilken relation stod korrespondensföretagen till andra delar av utbildningssektorn i samhället? Har korrespondensutbildningen bidragit till en historisk förändring av kunskapssamhället framväxt under 1900-talet? Kan man i det stora och breda intresset för alternativa utbildningsformer i Sverige spåra en gradvis lägre värdering av akademisk och teoretiskt tung utbildning till förmån för flexiblare kunskapsmål främst inriktade på entreprenörskap och företagande?

2. Kunskapens värde: Utbildning som konsumtionsvara

Även om korrespondensinstitutens verksamhet oftast beskrevs i ideella termer, som t.ex ”folkbildning” eller ”folkrörelse”, etablerade de sig snabbt som aktörer på en ny marknad. Det går att relatera kursinstitutens utveckling både med utbildningens demokratisering och med masskonsumtionens framväxt där företag som exempelvis postorderfirmor var föregångare. Korrespondensinstituten sålde utbildning och de prenumeranter som köpte kurserna blev därför i högsta grad utbildningskonsumenter. Hur kommunicerades å ena sidan det materiella och å andra sidan det ideella värdet av utbildning? Hur gick företagen tillväga för att sälja kurser till de tilltänkta kunderna och hur förändrades marknadsföringen över tid? Men även den andra sidan av förhållandet mellan utbildningsföretag och kunder är intressant: Vad antog eleverna att de köpte för sina pengar?

Utbildningsföretagens förhållande till näringslivet respektive staten blir också intressant att studera i detta sammanhang. Ett varaktigt samarbete fanns exempelvis mellan Hermods och olika grenar av det svenska näringslivet där banker och försäkringsbolag anlätade korrespondensinstitutet för intern utbildning och befodringskrav. Samtidigt engagerade sig Hermods i närmast ideella samhällsnyttiga projekt, exempelvis genom skapandet av de sk Robertsforsskolorna på 1940-talet, som erbjöd undervisning i glesbygden. Satsningen medförde en stor ekonomisk förlust och en hotande konkurs för företaget. Hermods lämnade in en begäran om förstatligande, men räddningen kom till slut från näringslivets håll. Det blir utifrån dessa perspektiv intressant att studera, inte bara den propaganda och utbildningssociologi som kommunicerades utan även den faktiska produktionsprocessen inför lanseringen av nya kurser. Hur resonerade man om lönsamheten och hur profilerades de egna kurserna i relation till andra delar av utbildningssektorn?

3. ”Nutidskvinnan” och den nya medelklassen: genus och social mobilitet

Ett genusperspektiv har saknats i den tidigare forskningen kring korrespondens- och distansutbildning. Internationella studier har inte heller i någon större utsträckning undersökt de alternativa utbildnings- och fortbildningsvägarnas betydelse för kvinnors roll i yrkeslivet. Det är en angelägen historisk frågeställning. Överhuvudtaget var kvinnors deltagande i distansutbildningar högre än i andra utbildningsformer i samhället. Flera av de tidigare brevkurserna var också riktade mot arbeten som framför allt kvinnor utövade, som stenograf,

sekreterare eller frisör. Men det övergripande behovet av kunskap och samhällsorientering är likaledes iögonenfallande. När Brevskolan i Sverige exempelvis anordnade brevkursen *Nutidskvinnan* år 1955 blev resultatet över 10.000 studiedeltagare, vilket speglade intresset för kvinnors arbete i och utanför hemmet. Vad har korrespondensutbildningarna betytt i Sverige för kvinnors position på arbetsmarknaden? Har utbildningsformen i förlängningen – till exempel i samarbete med folkbildningsförbund och högskolor – bidragit till att förmera yrkesuppgifter och karriärvägar för kvinnor?

De kommersiella korrespondensinstituterna, såsom Hermods eller NKI skiljer sig på flera sätt från de folkrörelsebaserade alternativa utbildningsformerna. Bland de senare har ABF (Arbetarnas bildningsförbund) har varit mycket inflytelserik. ABF erbjöd ”bildning” främst i studiecirkelform till de enskilda arbetarna som syftade till att höja hela arbetarklassen. Hermods och NKI sålde ”utbildning” med löftet att med kunskap följer individuell framgång, både ekonomiskt och yrkesmässig. I annonserna utlovades rakt av en klassresa: springpojken skulle bli chef och känna mycket pengar med brevkursernas hjälp bara viljan att studera fanns. Brevskolan (grundad 1919, ägd av KF och folkrörelserna) var ett mellanting mellan de olika utbildningsformerna, där brevmetoden användes som stöd för studiecirkelrörelsen.

Det blir således intressant att lägga ett klassperspektiv på undersökningen. Korrespondensinstitutens roll har kopplats i tidigare forskning och i egen propaganda till samhällets och utbildningens demokratisering. Detta bör dock nyanseras. Hermods och NKI utbildade hundratusentals människor i typiska moderna medelklassyrken, den nya småborgerligheten i Bourdieus termer. Företagens marknadsföring betonade som nämnts den individuella framgången, men representanter för Hermods har exempelvis hävdats att denna (inte sällan kritiserade) propaganda bidrog till att öka intresset för *all* utbildning i samhället.

4. Mediering, teknik och kommunikation av kunskap

Samhällets behov att välutbildad och flexibel arbetskraft krävde både mer utbildning och mer specialisering. I denna strävan förlitade sig flera utbildningsinstitutioner på tekniska innovationer, radion, kassettband, television och småningom datorer. Inom den internationella forskningen kring distansundervisning finns en etablerad periodisering av utbildningsformens utveckling där tre ”generationer” av utbildningsordningar urskiljs utifrån informations- och kommunikationstekniska förändringar: 1) korrespondensundervisning i form av brev (fram till 1940-talet), 2) mediaberoende distansutbildning där tv, radion, film och bilder spelar en strukturerande roll vid sidan av den utvecklade brevkorrespondensen (från slutet av 1940-talet

till 1980-talets början) och 3) datorunderstödd utbildning på distans som sedan 1980-talet utvecklas starkt (Nipper 1989; UNESCO 2000).

En kritik har dock formulerat mot denna tekniskt styrda indelning av distansundervisningen som snarare har betonat att distansutbildningens form alltid har varit beroende av kommunikationens effektivitet, oavsett medium (Nasseh 1997). Störst effektivitet har nåtts där kommunikationen har relaterat till elevernas livssituation och de förväntade mervärdena – förmågor eller karriärmöjligheter – av utbildningen. Undervisningens form har därför varit beroende av att integrera kulturella värden och av att formulera flexibla kunskapsmål.

Distansutbildningsformens teknikberoende är uppenbart i dag. Olika teknikformers mediering av information – och de olika varianter som stod till buds för att bedriva kunskapskommunikation på – spelade en avgörande roll för kunskapsmålen formulerade också under tidigare perioder. De korrespondenskurser som Kooperativa förbundet anordnade under 1940- och 1950-talet tog både radion och filmmediet till hjälp. Alla brevkursinstitut arbetade kontinuerligt på att förbättra och förfinas det kommunikativa samtalet i utlärningsprocessen. Man ville framstå som spjutspetsar inom modern undervisning.

Under den tidsperiod som projektet riktar in sig mot kommer följaktligen skriftlig korrespondens och audio-visuell kommunikation att stå i centrum. Forskningsmässigt finns det möjligheter att bygga på angränsande studier inom språkvetenskap ("literacy"-forskning) och inom media- och kommunikationsvetenskap.

Några korta exempel: Hermods tidiga brevkurser (från 1913 till ca 1930) i främmande språk och i svensk rättskrivning hade tagit starka intryck av den s.k. aktivitetspedagogiken. Arbetsmaterialet bröt mot den gamla, etablerade skolans uppställning av regler, formella tillvägagångssätt och deduktiva kunskapsstilläggelse. Istället strävade man efter ett tilltal som fångade elevens inre motivation och som förhoppningsvis talade till elevens situation i livet. Det ansågs avgörande för ett lyckat pedagogiskt möte att även brevkursen förlitade sig på en *förstärkning* av det inlärdas. Det skulle m.a.o. redan i själva uppgiftsformuleringen finnas möjligheter för att upplysa eleven vad han eller hon har gjort och för eleven att eventuellt justera sin prestation i förhållande till de kriterium som uppställts. Dessa ambitioner var högt ställda och krävde inte bara ett utarbetat distanspedagogiskt handlag hos kursproducenterna utan i lika hög grad en starkt utvecklad *autodidaxi* hos eleverna som möjliggjorde att dialog, förmaningar, förbud, uppmuntran och uppmaningar till självständigt reflekterande internaliserades hos eleven och integrerades i själva undervisningssituationen.

Den skriftliga medieringen var under hela tidsperioden den viktigaste för korrespondensskolorna. Men från 1930-talet och framåt började också kursinstruktioner att sändas i radion och även säljas som grammofonskivor. Hermods lanserade tillsammans med andra specialinriktade språkinstitut den amerikanskinfluerade grammofon- eller ”Audio Vox”-metoden. Specifika grammofonkurser riktade sig till lärare för att öva upp värtalighet, retorik och inte minst för att lägga sig till med ett rikssvenskt uttal (Svensk Läraretidning 1930, 1933). Under 1940-talet samarbetade bl.a. NKI med den svenska försvarsmakten för att producera särskilda kurser i telegrafi per grammofonkorrespondens (Kleberg 2006).

Den största möjligheten till massutbildning uppfattades dock radiomediet ha etablerat grundförutsättningarna för. När *Social Årsbok* 1942 publicerade sitt temanummer om ”Utbildningsmöjligheternas demokratisering” pläderade bl.a. statistikprofessorn och politikern Sten Wahlund för upprättandet av ett kombinerat radio- och korrespondensläroverk som alternativ till de lokala realläroverken som Hermods och NKI satsade på i glesbygden. Brevskolans rektor, Sven-Arne Stahre bemötte detta argument med förhågor: den mängd kurser som startades av korrespondensinstituten varje år så skulle snart göra så att ”inga andra program få plats i radion.” (Social Årsbok 1942; Stahre 1943) Skolradion hade inlemmats i Radiotjänst verksamhet redan 1931. Men för enskilda undervisningsinstitutioner skulle det dröja till slutet av 1940-talet innan de började producerades en kombinerad radio- och korrespondensundervisning i engelska för klasser utan behörig lärare, ofta lokaliserade i glesbygd.

Projektet vill både för den här kort skisserade perioden och för tiden efter andra världskriget, då teknifieringen av undervisningen tilltog markant, ställa frågan hur olika undervisningsmål och medietekniska innovationer har korresponderat med varandra? En analys av hur tilltalet har förändrats och hur information och undervisningsmål har förhållit sig till medieutveckling skulle ge värdefull vetskaper om kunskapsförmedlingens praktik och för vilka samhällsgrupper denna väg till ett yrke eller till förkovran spelade en särskilt stor roll.

Avslutning och diskussion kring förväntade resultat

Distans- och korrespondensundervisning skedde under till stor del under 1900-talet inom områden där det inte fanns någon högre utbildning som formellt gav yrket legitimitet. Inom arbeten som till exempel försäljare, fastighetsmäklare, reklammakare och turismföretagare fungerade korrespondensundervisningen som ett forum där ”högre utbildning” kunde överges

som norm till förmån för entreprenörsanda och driftighet. Den tekniska utvecklingen av utbildningen spelade här en stor roll för dess ”moderna” framtoning.

Avslutningsvis kan vi konstatera att det under större delen av 1900-talet har existerat inflytelserika alternativa utbildningsformer som erbjudit människor praktiska och teoretiska kunskaper som den officiella utbildningssfären inte kunnat ge. Forskningsfältets historiska komplexitet framstår som särskilt intressant med tanke på hur de privata alternativen till de utbildningar som erbjuds av den offentliga sektorn i dag blir allt fler. Utbildning kommer med största sannolikhet att fortsätta ”varufieras” – även i Sverige.

Projektet vill därför fördjupa den historia och kontextuella analysen av kunskapssamhällets framväxt under 1900-talet. Det önskar peka på hur folkbildning, företagande, självförverkligande, jämställdhet och mediering samverkat till att skapa en relation mellan utbildning och samhällsmedborgare som ställer vissa tidigare övertygelser på huvudet. Det sammantagna intrycket av dessa generationer av ofta mycket isolerade och ensamma studenter är ett av egensinniga, självförverkligande individer som underkastade sig sträng självdisciplin. Korrespondenskurserna förutsatte ofta en förmåga att kombinera ett fulltidsarbete och familj med studier. Här fanns andan hos en ”self-made man/woman” som inte sällan tog mått efter amerikanska förebilder. Det är mycket långt från bilden av statliga undersåtar som föremål för den svenska välfärdsstatens ”sociala ingenjörskonst” inom ramarna för rationella, offentliga inrättningar som allt som oftast presenteras i historiska studier över svensk modern historia.

Referenser:

- *Att undervisa med brevkurser. En bok tillägnad Gunnar Gaddén den 25 januari 1961*, redigerad av Curt Sinde. Hermods korrespondensinstitut, Malmö 1961.
- Buckleitner, Warren; “Historical Examination of Research on Technology and Early Literacy”, *Psychology and Pedagogy of Literacy CEP/TE 912*, May 1994.
- Grace, M: “Meanings and motivations – women’s experiences of studying at a distance”, *Open Learning* 9 (1), pp. 13-21 1994.
- Graff, Kurt; “Autonomer Fernunterricht. Ein Beitrag zur Theorie der Erwerbsausbildung”, i: *International Review of Education* (1963), Vol. 9, Nr. 3, pp. 290—300.
- Harding Lowry W.: ”Correspondence Instruction”, *Educational Research Bulletin* Vol 23, No. 2, Febr. 1944, pp. 29-38. (ej nedladdad, se JSTOR)

- Holmberg Börje, Stella Hurd: "Distance Education and Languages: Evolution and change", E-resource, Stockholms universitetsbibliotek. 2005.
- Holmberg Börje: "On the Methods of Teaching by Correspondence", Lunds universitets årsskrift, Avd. 1, Bd. 54, Nr 2, 1960).
- Holmberg Börje: *Growth and Structure of Distance Education* (New Haven 1986).
- Holmberg Börje: *Theory and Practice of Distance Education* (New York 1989).
- Holmberg Börje; *Evolution, principles and practices of distance education* (Oldenburg 2005).
- Högman, Ann-Kristin; "Hermods och NKI. Alternativa vägar till lärande inom räckhåll". Paper vid sessionen *Alternativa utbildningsmöjligheter i lokalsamhället*, Svenska historikermötet i Lund 24-26 april 2008.
- Keegan Desmond (ed.); *Otto Peters on distance education. The industrialization of teaching and learning* (Routledge 1994).
- Keegan, Desmond: *Foundations of Distance Education* (Second Ed.) (New York 1990).
- Kirkup, G: "The importance of gender", i: Mills and Tait (Ed.): *Supporting the Learner in Open and Distance Learning* (Washington 1996).
- Kleberg, M; "Från teknikfascination till programkritik" (Opublicerat manus, JMK, Stockholm universitet 2006)
- Nasseh, Bizhan; "A Brief History of Distance Education", (1997)
- Nipper, S.: "Third generation distance learning and computer conferencing", i: Mason & Kaye (Ed.): *Mindweave. Communication, Computers and Distance Education* (Toronto 1989).
- Rumble, G. "Labour market theories and distance education I: Industrialisation and distance education", *Open Learning* 10 (1) pp. 11-20, 1995.
- Schirmacher, Arne; "Nach der Popularisierung. Zur relation von Wissenschaft und Öffentlichkeit im 20. Jahrhundert", i: *Geschichte und Gesellschaft*, 34 Jahrg. Heft 1, Januar—März 2008, S. 73—95.
- Sloten Hugh R.; "Radio's Hidden Voice. Noncommercial Broadcasting, Extension Education, and State Universities during the 1920s", in: *Technology and Culture. The International Quarterly of the Society for the History of Technology*, Vol 49, Number 1, January 2008.
- Stahre, Sven-Arne; "Skolan och folket", i *Kooperatören* nr. 13, 1943.
- *SOU 1962:16*. Korrespondensundervisningen inom skolväsendet. Ecklesiastikdepartementet, 1961-1962.
- *SOU 1998:83*. Carl Holmberg, På distans. Utbildning, undervisning och lärande, i: Delbetänkande av Utredningen om Distansmetoder inom Utbildning (Distansutbildningskommittén), *SOU 1998:83*.
- *Svensk Lärartidning*, Nr. 7, 1930 och Nr. 22, 1933.

Teachers and the State. The teaching profession between autonomy and public reform ideologies in Sweden 1989-2009

Paper for the Fourth Nordic Conference in Education History
Uppsala, October 1, 2009
Niklas Stenlås

[This is a work in progress and it is still incomplete in many aspects. Please do not quote without the written permission of the author.]

Abstract

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.

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 of it. 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 relation between professionalism and autonomy, a relation I believe to be paramount in any type of professional relation.

Today the notion of 'professionalism' has become politicized and it is therefore somewhat difficult to use as an analytical instrument. It is clear that state reformers used the term 'professionalism' to legitimate the big decentralisation reform in 1989-90. Already in the government's instructions to the first commission on 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 governmental reports, commissions and bills. In order to decentralize responsibility from state level to municipal level and to schools the government need someone to transfer that responsibility to. In government rhetoric the recipients of this responsibility is the teachers who, together with their pupils plan determine and plan the contents of their education, something the state no longer wishes to take an active part in.² The quest for the professional teacher has also emerged in the form of increased demands for formally qualified teachers, something a governmental commission called for 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

¹ Governmental directive Dir. 1987:16

² Stenlås (2009), *Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier 1989-2009* (Unpublished manuscript).

³ SOU 2008:52.

the collective organisation of work introduced by the employer – reforms that has actually worked to circumscribe their independence.⁴

Julia Evetts has labelled this employer induced form of the notion of professionalism the ‘new professionalism’. In many ways it might actually be the contrary 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 on workplaces and in management literature. It is used to appeal to customers, recruit employees and to motivate employees to accept changes.⁵ According to Hanlon ‘the state is engaged in redefine 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’; that is why the notion is so popular. But in using it in that way ‘professionalism’ is reduced to nothing more than a label or a salesman’s brand.

If we instead ask what substance needs to be there in order to speak of a professional it is more useful to draw on the works of Eliot Friedson. According to Friedson no one contests that professionals must possess some form of expertise. Neither is the need for professionals to be hedged from market competition seriously contested as no one would wish to invest in a long education if anyone is allowed 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 is how the reduction of autonomy affects teacher’s ability to perform well and if this reduction actually contributes to teacher deprofessionalization.

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. They are both rationalistic, individualistic and manipulative and their goal is to change teacher behaviour and replace 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. They can be labelled as a therapeutic reform ideology and a technocratic reform ideology respectively.

This argument is consistent with observations of Canadian education reforms in the early nineties made by Mark Holmes. 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 pedagogic discipline.⁹ Thus, the experts that has been called upon to plan and carry out education reforms has not been representatives of the teaching professions but to a major extent therapists with different values and with the aim of remodelling the teacher

⁴ See e.g. Granström, Kjell (1995), ‘Om svårigheten att tacka ja till professionell utveckling’ in Läraförbundet (ed.), *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*

⁵ Evetts (2006), ‘Short Note: The Sociology of Professional Groups: New Directions’ i *Current Sociology*, vol. 54 (1) p 138-140.

⁶ Hanlon G (1999), *Lawyers, the State and the Market: Professionalism Revisited*. Macmillan.

⁷ Friedson, Eliot (1994), *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, University of Chicago Press, pp 157-168; 180.

⁸ Holmes, Mark (1991), ‘Bringing About Change in Teachers: Rationalistic Technology and Therapeutic Human Relations in the Subversion of Education’, *Curriculum Inquiry* 21:1.

⁹ Stenlås (2009).

and the way teachers work rather than the student. The therapeutic reform ideology made 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 be focused on students and student needs rather than on knowledge transmission. Teaching was to be understood as a collective activity and teacher's identities as experts in different subject fields was downplayed. According to the therapists teaching was one and the same thing regardless of subject and the age of the students.¹⁰

To Holmes, the therapeutic ideology is one of the main reasons for teacher deprofessionalization. This article, however, more concerns itself with the other reform ideology and its impact on teachers. This is the technocratic reform ideology, which is sometimes also called New Public Management. New Public Management 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 goals at a very early stage – already in the mid to late 1980's – and education was the first sector reformed.¹¹

One might put the NPM ideal very simple as a desire to replace the presumed inefficiency of the hierarchical bureaucracy with the presumed efficiency of markets.¹² But public welfare bureaucracies are populated by professionals with certain norms, standards and goals for what constitutes good work that is related to their professional identity. The New Public Management ideology is external to such 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 NPM ideology in so far as it presents itself as a means to achieve more efficiency. Second, there is a related neoliberal commitment to reduce state service provision. A third reason is the success of a political discourse which demands improved accountability of public service, 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.¹³ The fact that the very systems whose purpose it is to assure this often is 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. From the 1970's both conservative and radical criticism was voiced against the education system. The right wing arguments was 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 simultaneously introduced to fundamentally reform education. Between 1989 and 1990 three laws were passed that moved the responsibilities of primary and secondary education from the government and placed it in the hands of the municipalities and replaced the old, detailed curriculae with management by objectives.¹⁴ Practically overnight primary education shifted from state responsibility to municipal and from one of the most in detail regulated policy areas to without comparison the most deregulated.

¹⁰ Carlgren [...]

¹¹ Ahlbäck *et al.* (2009).

¹² Power, Michael (1997), *The Audit Society. Rituals of Verification*, Oxford University Press, p 43.

¹³ Ibid. P 43.

¹⁴ Government bills 1988/89:41; 1989/90:41 and 1990/91:18.

Initially the reform was 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 government employees to 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 payment conditions; something the primary school teachers had sought for long. 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 put down and replaced by a new 'slim' agency (Skolverket). Where SÖ had governed by way of detailed curricula and through school inspectors that operated on county level, 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'.¹⁵

In the new curriculae Skolverket prepared and that the parliament passed in 1994, value targets rather than detailed knowledge requirements were specified. Each and every school was now requested to interpret value objectives and turn 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 over the lack of precision in the curriculae that at once seemed to ask for everything and nothing in particular. A governmental commission recently pointed to how 'the new components in the system of objectives must be regarded as somewhat of a revolution, but at the same time a theoretical construction of which no practical experience existed'.¹⁶

Pay for performance

In contrast to the management by objectives reform, that was early introduced 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 time of service and position determined which tariff was to be used.

Pay for performance was a part of the Management by objective parcel. It was considered by its proponents to facilitate management on 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 in order to empower managers.¹⁷ 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 the introduction of pay for performance. The employers, represented by the League of Swedish Municipalities, wanted the same kind of wage agreement for teacher as for the rest of their employees. A few years earlier the teachers' unions had opposed the municipalisation reform because of the expectations that it would lead to pay for performance. In the wage agreement of 1996 the unions finally agreed. LR, the secondary school teachers union, hoped that it would lead to higher wages for their members.¹⁸

¹⁵ SOU 2007:28, p 64.

¹⁶ SOU 2007:28, p 75.

¹⁷ Rothstein 2002, p 313-315

¹⁸ Parding & Ringarp 2008, p 21

In the wage agreement of 1996 employers and unions agreed upon pay for performance wages also for teachers.¹⁹ According to this agreement the wage should be 'individual and differentiated and mirror objectives and results achieved'.²⁰ The problem with pay for performance among professionals, however, is that it shifts power from the professionals to management. It circumscribes the autonomy of the professionals and subjects them to the evaluation of managers. This has been evident by the lingering opposition to pay for performance among Teachers even after 1996. Managers, unable to value the teaching abilities of their employees, instead focuses on the ability of the employees to carry out measurable tasks that teachers themselves deem irrelevant. Or, alternatively, resort to arbitrary wage setting.

The organisation of work

Traditionally teaching has been a lonesome work carried out individually by each teacher typically with minimal cooperation among colleagues. This was something teachers had in common with other academic professions and 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 preparations and they were consequently bound relatively few hours with teaching. Upper secondary school teachers had a professional identity and a lot of autonomy. Primary school teachers were more bound to teaching, had less of a professional identity and less autonomy.

The lonesome, professional teacher with high autonomy as 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 regarded with resent by the primary school teachers union who have sought to eliminate differences in wage and working conditions between different teacher categories. Most importantly the pedagogic expertise, who has controlled the school agencies, the teachers colleges and the state commissions planning the school reforms has actively sought to displace this ideal with a collective, much less autonomous one not focused on theoretical knowledge but rather on caring.²¹

In the curriculum of 1980 (Lgr 80) teachers were required to work in teams. There were strong pedagogical motives behind this reform clearly voiced by the pedagogic expertise.²² Teachers working with the same pupils would ideally form such a team and the team would work as 'a school within the school'. The working teams 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 subject, but with colleagues working with the same children. The message of the curriculum was often referred to as 'putting the pupil in the centre' (as opposed to knowledge in the centre which had been the case before).²³ The working team reform emphasized the collective aspects of teaching and on caring rather than mediation of knowledge.

From the middle of the 1990's teachers working hours were also regulated by way of collective agreement between the teachers' unions and the employers. Earlier, teachers had only been required to teach a certain amount of hours every year. This amount varied so that fewer hours were required on higher levels. Following the agreement in 1995 a certain amount of time had to

¹⁹ Collberg 2004, p 11 [Kolla Sjölund 1997]

²⁰ Löneavtal 00 §1.

²¹ In one of the most recently published governmental comission on teachers education it has been acknowledged that earlier such comissions has acively and normatively prescribed a certain ideology and an attached teaching role model (SOU 2008:99, p?).

²² See e.g. Granström 1995

²³ Skolöverstyrelsen 1980

be spent in schools even when not teaching. This change reflected the new tasks that was introduced during the 1990's where an increasing amount of non-teaching tasks were transferred to the teachers.²⁴

Managerial ideals

Symbolically the influx of managerial ideals in schools can be signified by the term 'school leader' – the new name of 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 to that position. It was an internal recruitment which secured that the professionals were led by their peers. The knowledge of the conditions of work was shared between professionals and leadership as was the values that that united the profession. Today, however, the leadership function is perceived as another type of activity; one that requires other competencies. To be 'leader' has become a field of its own and leaders from one area can turn to another with reference to their 'leadership competence'. The basis of this perception of 'leadership' is that the 'leadership competence' has begun to be regarded as more important than the primary task of the organisation. This is what Exworthy & Halford refers to as the essence of 'managerialism'.²⁵ The development of managerialism in the education sector is underpinned by the emergence of a governmental 'school leader' education, of a union for school leaders and of particular journals for school leaders as well as for journals for leadership in general. It is obvious that the 'school leadership' function has started out on a path of professionalization. As a consequence, value conflicts between school leaders and teachers and conflicts over the division of labour and power in schools are to be expected.

In policy documents from the Federation 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.²⁶ Wahlström refers to a report where municipal administration managers are substantially more inclined than headmasters themselves to see headmasters as municipal managers among others and not as leaders of a specific governmental task and responsibility.²⁷

Headmasters were a key group for the school reforms during the 1990's. They were supposed to implement the policy changes and it was crucial that they identified 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 was loosened up so that one no longer had to have a degree from a teacher's college. Having 'some kind of pedagogic experience' would be sufficient.²⁸

The increasing amount of 'school leaders', the new admission requirements, the initiatives to educate 'school leaders' and their new tasks coupled with the introduction of pay for performance to empower 'school leaders' and the attempts to co-opt them into the municipal administration are all parts of a managerialisation process of schools. State and municipalities are trying to create a group of managers that are administrators rather than professional teachers.

From colleagues to salesmen (or who can trust a salesman?)

²⁴ Persson 2006

²⁵ Exworthy & Halford 1999.

²⁶ Collberg 2004, p 19

²⁷ Wahlström 2002

²⁸ SOU 2004:166, p 31-32 & 107.

Primal and secondary education in Sweden has also been reformed by marketisation schemes. If the municipalisation, implemented in 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 where each school was awarded a fixed amount of money for each pupil. Schools were thus expected to compete for students and in order to do so they were free to develop different education profiles.²⁹ At the same time it became possible for anyone to start a school and compete with the public ones. The private schools had a slow start. In 1999 only three percent of the students went to private schools but the number is steadily increasing. In the year 2006/07 over eight percent went to privately owned schools.³⁰

Competition among schools have meant a number of drastic changes. First, the fact that schools compete each other with different education profiles does not mean that educational needs addressed. Instead a bewildering number of educational choices have appeared, many of them serving no purposes except that of attracting students to the school. Schools are competing with free lap top computers, studies at home and drivers licence courses at the schedule. Second, the freedom of choice between schools has led to increasing segregation where some schools are attracting ambitious middle class students and other schools have to take care of working class children.³¹ Third; apart from the situation that schools are competing with other qualities than those professional teachers can provide, private schools have different collective agreements than public schools, creating a situation where the teacher's working conditions varies widely between one employer and another.

Fourth, an intended effect, was that schools and teachers were requested to listen to parents. If they do not, parents can simply choose to take their children to another school. However, this becomes a problem when parents expect higher degrees. Recently a debate has started over the problem that private schools are far too liberal with high degrees. Within the last 10 years the number of pupils that graduated with the highest possible degree has increased 28 times and this increase is taking place within private schools.³² Some private schools openly acknowledge that they compete with higher grades than public schools and that it is nothing remarkable with that.³³ The problem here is that we are already encountering a situation where degrees from different schools are no longer compatible. As this is becoming realized, school degrees will become yet another social institution in which public trust quickly deteriorates. This, in turn, will lead to the need for other kinds of benchmarking systems for school achievements as well as for an increasing need for employers and universities not to rely on degrees but to make tests of their own. The effect of such a development will be a further lower esteem for teachers work.

Literature

Ahlbäck, Shirin et al. (2009), *Professions Under Siege* (Unpublished manuscript).

Collberg, Dan (2004), *När rektor sätter lön – röster om den individuella lönesättningen i skolan*, Magisteruppsats i utbildningsvetenskap, Malmö högskola.

²⁹ Government bill 1991/92:95

³⁰ SOU 2000:39, p 6; Lindbom 2007, s 14.

³¹ 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.

³² Henrekson & Vlachos 2009.

³³ Stenlås 2009, s ?

Granström, Kjell (1995), 'Om svårigheten att tacka ja till professionell utveckling' in Läraförbundet (ed.), *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*.

Henrekson & Vlachos (2009),

Lindbom, Anders (2007), "Introduktion" i Anders Lindbom (red.), *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet*. Institutet för Framtidsstudier.

Lindbom, Anders & Almgren, Ellen (2007), "Valfrihetens effekter på skolornas elevsammansättning: skolsegregationen i Sverige" i Anders Lindbom (red.), *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet*. Institutet för Framtidsstudier.

Persson, Anders (2006), 'Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje' in Petersson (et al.) (eds.), *Villkor i arbete med människor – en antologi om human servicearbete*, Arbetslivsinstitutet.

Rothstein, Bo (2002), 'Den fungerande organisationen in Rothstein' (ed.), *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*, SNS Förlag.

Sjölund, M. & Wise L.R. (1997), 'Den offentliga sektorns särdrag' i M. Sjölund, L.R. Wise, J.L. Perry och A. Sjöström (eds.), *Lön för mödan. Lönesättning i offentlig sektor*. Kommentus Förlag.

SOU 2000:39

SOU 2004:116

SOU 2008:99

Skolöverstyrelsen (1980), *Läroplan för grundskolan. Allmän del. Mål och riktlinjer. Kursplaner. Timplaner*, Liber utbildningsförlaget.

Stenlås, Niklas (2009), *Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier 1989-2009: en kunskapsöversikt*. (Manuscript)

Utbildning som konsumtion eller investering?

– ekonomisk teori i svensk utbildningspolitik under 1900-talet

Papper vid Fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen
Uppsala 1-2 oktober 2009-09-02

Fay Lundh Nilsson
fay.lundh_nilsson@ekh.lu.se
Ekonomisk-historiska institutionen
Lunds universitet

Inledning

I dagens ekonomiska och politiska debatt framhävs ofta utbildning som en av de mest betydelsefulla faktorerna för att Sverige ska kunna hävda sig i en alltmer hårdnande internationell konkurrens.

Under de senaste åren har framför allt den obligatoriska skolan varit föremål för politiska strider – den socialdemokratiska skolmodellen har ifrågasatts och krav på disciplin och hårdare kunskapskrav har duggat tätt. Från en del håll reses också krav på att eleverna tidigt ska välja ”rätt”

gymnasieprogram, som motsvarar morgondagens arbetsmarknad, istället för program som riskerar att leda till en mer eller mindre garanterad framtida arbetslöshet. När det gäller den högre utbildningen satte den dåvarande regeringen för ungefär tio år sedan upp ett mål, att minst 50 procent av en årskull bör genomföra en högskoleutbildning för att Sverige ska kunna hävda sig på den internationella arenan.¹ Ett underliggande mål är dessutom att locka fler studenter till de naturvetenskapliga utbildningarna, som anses vara särskilt goda investeringar för framtiden.

Ett av de starkast framträdande dragen i dagens skol- och utbildningspolitiska debatt är tanken om utbildning som en investering för samhället såväl som för individen, vilket av nödvändighet innebär att utbildning som inte omedelbart kan ses som en god investering, åtminstone implicit, är att betrakta som konsumtion. Är detta en ny tanke eller har den funnits tidigare i svensk utbildningspolitik? Frågan leder vidare till en annan frågeställning, nämligen i vilken mån svensk utbildningspolitik präglats av internationella strömningar när det gäller utbildningsekonomiska idéer och teorier. Vilka sådana idéer och teorier har i så fall fått fäste i den svenska utbildningspolitiken på högskolenivå och går det att urskilja en trend i intresset för ekonomiska argument i det utredningsarbete som legat till grund för den förda utbildningspolitiken? Detta är några av de frågor som föreliggande undersökning syftar till att besvara genom en studie av ett antal statliga utredningar på universitets- och högskoleområdet från 1930-talet och framåt.

Pappret är disponerat enligt följande. I det första avsnittet görs en genomgång av några av de viktigaste utbildningsekonomiska idéerna och teorierna som kan tänkas ha påverkat synen på hur den svenska högre utbildningen bör planeras och styras: humankapitalteorin, högre utbildning som filter samt utbildning och ekonomisk tillväxt. I det andra avsnittet, som utgör huvuddelen av pappret, görs ett nedslag i fyra olika universitets- högskoleutredningar fördelade på följande perioder: 1930-talet, 1950-talet, 1960/70-talet och 1980/90-talet. Här diskuteras också periodiseringen och valet av material för undersökningen. Det tredje och avslutande avsnittet utgörs av en sammanfattande analys av utvecklingen över tiden.

1 Utbildningsekonomiska teorier

1.1 Humankapitalteorins föregångare

Den utan tvekan mest uppmärksammade (och stundom också mest utskällda) utbildningsekonomiska teorin under 1900-talet är humankapitalteorin med synen på bland annat utbildning som en investering. Det som vi idag kallar humankapital uppmärksammades dock redan i slutet av 1800-

¹ Se exempel Direktiv 2000:25 *Pedagogisk förnyelse av den högre utbildningen*: ”Regeringens målsättning är att öka direktövergången från gymnasieskolan till högskolan från 40 % till 50 % av en ungdomskull vid 25 års ålder.”

talet som en viktig faktor när det gällde ett lands möjligheter till god ekonomisk tillväxt. Nicholson publicerade redan 1896 beräkningar av USA:s humankapital, som han uppskattade till fem gånger så stort som landets övriga kapital. Kring första världskriget beräknade Huebner värdet på det amerikanska humankapitalet till mellan sex och åtta gånger så stort som övrigt kapital.² Att humankapitalet uppmärksammades var emellertid inte detsamma som att man vid denna tid specifikt intresserade sig för utbildningens betydelse för ett lands humankapitalformering.

Till dem som tidigast undersökte den högre utbildningens effekt på inkomsterna hör Walsh som i flera avseenden kan betraktas som en föregångare till den moderna humankapitalteorin. Även om hans resonemang senare utsattes för kritik var det han som, i mitten av 1930-talet, började intressera sig för om utbildningsutgifter är att betrakta som en investering på en vinstsökande och jämviktssträvande arbetsmarknad.³ Även om den moderna humankapitalteorin, såsom vi känner den idag, ännu inte var formulerad fanns uppenbart relativt tidigt en medvetenhet om kunskapens och skicklighetens betydelse för såväl den enskilde individens inkomst som för samhällets. Det kom emellertid att dröja innan investeringstanken vann över konsumtionstanken.

Ännu runt 1960, då Theodor W. Schultz presenterade sina banbrytande tankar om utbildning som en investering för första gången, betraktades utbildning som en konsumtionsvara. Schultz tycks ha varit inställd på att kritiken inte skulle låta vänta på sig när han deklarerade att han betraktade utbildning som *human capital*:

“It is held by many to be degrading to man and morally wrong to look upon his education as a way of creating capital. To those who hold this view the very idea of human capital is repugnant, because for them education is basically cultural and not economic in its purpose, because education serves to develop individuals to become competent and responsible citizens by giving men and women an opportunity to acquire an understanding of the values they hold and an appreciation of what they mean to life.”⁴

Även om Schultz i första hand var intresserad av investeringsdelen av utbildning förnekade han inte att det också fanns en konsumtionsdel. I *Reflections on Investment in Man* (1962) fastslår han att:

“Not all investment in human capital is for future earnings alone. Some of it is for future well-being in forms that are not captured in the earnings stream of the individual in whom the investment is made. Benefits that do not show up in earnings are hard to identify and measure. They are important, nevertheless, and deserve careful thought and investigation.”⁵

Som vi ska se kom emellertid konsumtionstanken alltmer i bakgrunden och i stället var det en lärjunge till Schultz, Gary S. Becker, som utvecklade den moderna teorin om utbildning som investering.

² Kiker (1966), s. 488-490.

³ Ibid. s. 495-496.

⁴ Schultz, Theodore W. (1960), Capital Formation by Education, *The Journal of Political Economy*, Vol. 66, No. 6, pp. 571-572.

⁵ Schultz, Theodore W. (1962), Reflections on the Investment in Man, *The Journal of Political Economy*, Vol. 70, No. 5, Part 2, p. 7.

1.2 Den moderna humankapitalteorin

Gary S. Beckers pionjärstudie på humankapitalområdet *Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* kom ut 1964.⁶ Tillsammans med Jacob Mincers⁷ arbeten på samma område har den kommit att inta en mycket stark och central ställning inom det utbildningsekonomiska området under resten av 1900-talet. För Becker var formell utbildning endast en väg till högre framtida inkomster för individen. Exempelvis kunde också sådana aktiviteter som företagsanknuten utbildning, medicinsk vård och migration betraktas som investeringar i humankapital.⁸

Bland alla de fenomen som Becker gjorde anspråk på att förklara är några särskilt intressanta för föreliggande undersökning. Sedan tidigare var det välkänt att inkomsterna tenderar att öka med åldern men med avtagande hastighet, liksom att både ökningstakten och inbromsningshastigheten tenderar att vara positivt korrelerad med utbildningsnivån. Ett annat välkänt fenomen som Becker gav sig i kast med att förklara var att arbetslöshet tycks vara omvänt relaterad till utbildningsnivån.⁹ Som grund för sitt resonemang diskuterade Becker effekterna av företagsanknuten utbildning, som han delade upp i generell respektive specifik träning.¹⁰ Analysen går att applicera även på andra former av investeringar i humankapital. Kortfattat innebär den att investering som individen gör ökar förtjänsten i högre ålder då avkastningen på investeringen är en del av förtjänsten men att den minskar förtjänsten i yngre ålder då kostnaderna för investeringen dras från förtjänsten.¹¹ De samhälleliga vinsterna av utbildning var däremot mycket svårare att mäta. Becker uppskattade dessa (mätt som effekten på nationalproduktiviteten) som minst lika stora som de privata vinsterna, ibland kanske till och med dubbelt så stora. I de empiriska prövningar som Becker genomförde visar han, vilket är särskilt intressant, att den största privata effekten av utbildningsinvesteringar kommer från den elementära utbildningen.¹²

1.3 En tredje ståndpunkt – utbildning som varaktigt konsumtionskapital

I Sverige var nationalekonomen Ingvar Svennilson tidigt ute med att framhålla samhällsekonomiska aspekter på utbildning.¹³ Redan i ett föredrag vid Nationalekonomiska föreningens förhandlingar i mars 1961 förespråkade Svennilson att utbildningspolitiken skulle vara en integrerad del av den svenska ekonomiska politiken.¹⁴ Svennilson var just detta år engagerad i en OECD-konferens i Washington, som handlade om ekonomisk tillväxt och utbildningsinvesteringar, *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*.¹⁵ Vid den här tiden hade man uppmärksammat att andelen studerande på olika stadier har en benägenhet att öka med ett lands BNP per capita, eller uttryckt på ett annat sätt, att utbildning har en positiv inkomstelasticitet. Det innebär i sin tur att de

⁶ I detta papper refereras till tredje utgåvan från 1993.

⁷ Se exempelvis Mincer, Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, National Bureau of Economic Research, New York.

⁸ I engelskspråkiga texter (och även i en del svenska) används uttrycket *on-the-job-training*. Jag har valt att använda mig av uttrycket arbetsplatsanknuten utbildning.

⁹ Becker (1993), s. 30.

¹⁰ För en närmare beskrivning se ex. Fay Lundh Nilsson (2007).

¹¹ Becker (1993), s. 245.

¹² Ibid. s. 247-248.

¹³ Svennilson var bland annat prorektor för Stockholms högskola (där han också var professor sedan 1947) under perioden 1958-1966 och därefter chef för Institutet för internationell ekonomi fram till året före sin död 1972. (2009-09-03 Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se/ingvar-svennilson>)

¹⁴ Svennilson (1961a), s. 42.

¹⁵ Waldow (2005), s. 23-24.

samhälleliga kostnaderna för utbildning tenderar att stiga i snabbare takt än nationalprodukten. Svennilson kallade denna tendens för "utbildningens järnhårda kostnadslag" därför att det är lönerna som är den största kostnaden i utbildningssystemet. Därmed är också möjligheterna att effektivisera och rationalisera utbildningssektorn begränsade.¹⁶

Att Svennilson genom sitt internationella engagemang var väl bekant med de tankar om tillväxt och kunskap som framförts sedan 1950-talet av amerikanska ekonomer, bland annat Moses Abramovitz (1956;1995), Edward F. Denison (1962) och Robert M. Solow (1956), framgår av det resonemang han för om produktionsfaktorernas betydelse för tillväxten och den oförklarade rest som Abramovitz gav namnet "residualen". Svennilson beklagar bara att man hitintills inte varit särskilt bra på att verkligen beräkna utbildningens effekt på tillväxten.¹⁷ Ett annat exempel på att Svennilson var väl insatt i den framväxande teoribildningen är att han redan tre år *före* den första utgåvan av Gary S. Beckers bok *Human Capital*, var beredd att kritiskt diskutera nymodigheten att betrakta utbildning som en investering. Svennilson menade att man "... varit benägen att låta undervisningens roll ur konsumtionssynpunkt träda alltför mycket i bakgrunden".¹⁸ Helt klart är att han förhöll sig skeptisk till att se utbildning som en investering. I stället hävdade han att det kapital som byggs upp genom utbildning ska betraktas som ett varaktigt konsumtionskapital på samma sätt som exempelvis bostäder. Han hävdade vidare att det finns en komplementaritet mellan konsumtionskapital grundat på utbildning och ökad övrig konsumtion. Den framtida ökade konsumtionen som utbildning bidrar till kan förvisso även ta formen av framtida studier.¹⁹ Om man betraktar utbildning som investering och utbildning som konsumtion som varandras motsatser kan man hävda att Svennilson företrädde ett slags tredje ståndpunkt. Han tycks dock ha varit tämligen ensam om denna och efterhand tycks den ha försvunnit i den evolutionära processen.

En annan fråga som utbildningsekonomer har sysslat med under lång tid är huruvida kunskap uppvisar tilltagande eller avtagande avkastning. Även i denna diskussion var Svennilson tidigt ute. Han hävdade att avkastningen på sikt är avtagande, men att detta gäller när "man befinner sig nära optimum", vilket han inte ansåg att man gjorde på utbildningsområdet där det fortfarande skulle vara möjligt att tala om en tilltagande avkastning.²⁰ Han menade exempelvis att utbildning generellt sett har positiva produktionseffekter genom att arbetskraftens effektivitet ökar med utbildning, inte bara som en engångsföreteelse utan genom att förmågan till inläring kan utnyttjas under lång tid framöver på arbetsplatsen och genom att personer runt omkring den utbildade kan dra nytta av dennes kunskaper. Det är alltså inte bara individen som tjänar på att utbilda sig för att därmed få högre lön. De positiva effekterna av utbildning är ännu större om man mäter dem med produktionsökningen i samhället. Detta är också skälet till att samhället bör stå för en stor del av utbildningskostnaden.²¹ Viktigt att notera är att det dock inte finns något entydigt samband mellan kostnaderna för utbildningen och dess effekter. Stora utbildningssatsningar leder inte automatiskt till högre tillväxt. Enlig Svennilson är det främst under perioder av snabb teknisk utveckling som ökade utbildningssatsningar kan påverka tillväxten i positiv riktning.²² Vidare krävs att man lyckas anpassa

¹⁶ Svennilson (1961a), s. 35-37.

¹⁷ Ibid. s. 42-43.

¹⁸ Ibid. s. 43.

¹⁹ Ibid. s. 8-9.

²⁰ Ibid. s. 50.

²¹ Svennilson (1961b), s. 9.

²² Ibid. s. 15-16.

utbildningens dimension och inriktning efter en framtida efterfrågan, samtidigt som lönepolitiken hålls relativt rörlig och samhällspolitikerna anpassas efter förändringar i tillgången på utbildad arbetskraft.²³

1.4 Högre utbildning som filter – humankapitalteorin utmanas

Ungefär tio år efter det att Beckers *Human Capital* kommit ut presenterade en annan amerikansk nationalekonom, Kenneth Arrow, ett nytt sätt att se på den högre utbildningens roll i artikeln *Higher Education as a Filter* (1973). Arrow hade inspirerats av en del sociologiska undersökningar som tydde på att högre utbildning snarare fungerar som ett approximativt mått på individens förmåga än som ett bevis på att någon besitter ett specifikt kunnande.²⁴ Arrows teori, som utgår från att ekonomiska aktörer i allmänhet endast har tillgång till mycket ofullständig information, går ut på att högre utbildning sorterar ut individer med olika färdigheter och därigenom tillhandahåller information som kan användas av arbetsgivarna för att anställa rätt personer.²⁵ Även Arrow diskuterade det samhälleliga värdet av utbildning, i det här fallet collegeutbildning med fritt inträde, och visade att det inte nödvändigtvis uppstår samhälleliga vinster av en sådan utbildning.²⁶ Om man däremot tar med i beräkning att det finns olika, komplementära typer av arbete går det, enligt Arrow, att visa att utbildningar har ett positivt samhälleligt värde genom att den sorterar olika sorters arbetare enligt principen "rätt man på rätt plats". Förutsättningen för att sorteringen ska leda till ökad produktion är dock att kostnaderna för filtret inte är för höga.²⁷ Arrows teori väckte uppmärksamhet och några år efter att *Higher Education as a Filter* publicerats gjorde den brittiske ekonomen Mark Blaug bedömningen att den hade en stark överlevnadspotential:

The human capital theory will never die, but it will gradually fade away to be swallowed up by the new theory of signaling ... In time, the screening hypothesis will be seen to have marked the turning point.²⁸

Arrows teori kom så småningom även den att utsättas för empiriska prövningar och kritik. Kroch & Sjöblom gjorde i mitten av 1900-talet en kritisk utvärdering av både humankapitalteorin och filter/signal-teorin i *Schooling as Human Capital or Signal* (1994). I denna artikel hävdas att de flesta empiriska bevis pekar mot att signaleringseffekten är svag.²⁹ I stället är det humankapitalet i sig som förklarar varför utbildning leder till högre inkomster.³⁰

1.5 Utbildning och ekonomisk tillväxt – teori och empiri

Även om både Becker och Arrow diskuterar samhällsekonomiska effekter av utbildning är deras infallsvinkel inte explicit tillväxtorienterad. Det är däremot den endogena modell för tillväxt som Paul Romer presenterade i mitten av 1980-talet i artikeln *Increasing Returns and Long-Run Growth* (1986). Romer hävdade här att kunskap kan ha en tilltagande marginalproduktivitet. Ett viktigt antagande i Romers modell är att kunskap inte fullt ut går att hemlighålla eller patenteras och därför också blir tillgänglig för andra företag eller länder som början skapade den nya kunskapen.³¹ I en senare artikel,

²³ Ibid. S. 23.

²⁴ Arrow (1973), s. 193.

²⁵ Ibid. s. 194.

²⁶ Ibid. s. 199-201.

²⁷ Ibid. s. 202-203.

²⁸ Blaug (1976), s. 850.

²⁹ Kroch & Sjöblom (1994), s. 175.

³⁰ Ibid. s. 156.

³¹ Romer (1986), s. 1002-1003.

Endogenous Technological Change (1990), utvecklade Romer sitt resonemang ytterligare. I den nya modellen finns tre sektorer: forskningssektorn som producerar ny kunskap, den intermediära sektorn som producerar maskiner och dylikt samt produktionssektorn som står för slutproduktionen av konsumtionsvaror.³² I den överföringsprocess som sker mellan sektorerna spelar humankapitalet en viktig roll; en stor humankapitalstock är avgörande för att ekonomisk tillväxt ska komma till stånd.³³

En annan av den endogena tillväxtteorins tillskyndare är Robert Lucas, som ungefär samtidigt med Romer, utvecklade sin syn på sambandet mellan kunskap och ekonomisk tillväxt i artikeln *On the Mechanics of Economic Development* (1988). Liksom Romer betonar också Lucas humankapitalets och kunskapens betydelse för länders ekonomiska tillväxt, men Lucas lägger stor vikt vid att ackumulationen av humankapital är en social aktivitet som involverar grupper av människor.³⁴ I Lucas resonemang spelar därför arbetsplatsanknuten utbildning och upplärning en viktig roll. Den inläring som sker på arbetsplatsen har visserligen avtagande avkastning – när en vara är ny sker först lärandet snabbt, sedan långsammare och till sist inte alls – men det ständiga introducerandet av nya varor innebär att nytt lärande blir nödvändigt. Samtidigt innebär det också att ett specialiserat humankapital ”ärvs” från vara till vara inom såväl varufamiljer som inom grupper av människor.³⁵ På sikt innebär denna process att länder ackumulerar sitt specifika humankapital, vilket i sin tur ökar landets komparativa fördelar.³⁶

Sedan 1990-talet har ett antal empiriska undersökningar företagits med syfte att försöka fastställa humankapitalets roll som tillväxtskapande faktor. I artikeln *The role of human capital in economic development* (1994), som ansluter till den endogena tillväxtteorin visar Benhabib & Spiegel att det snarare är vilken nivå ett lands humankapitalstock befinner sig på än humankapitalets tillväxttakt som är avgörande för ett lands ekonomiska tillväxt. Viktiga faktorer som påverkas av ett lands humankapitalnivå är förmågan att ta till sig ny teknologi från andra länder, förmågan att skapa inhemska innovationer samt förmågan att dra till sig fysiskt kapital.³⁷

Att det inte är helt enkelt att mäta och fastställa huruvida det finns ett samband mellan ett lands humankapital och dess ekonomiska tillväxt framgår av att andra forskare kommer till rakt motsatta slutsatser. I artikeln *Education for Growth. Why and for Whom?* (2001) hävdar Kreuger & Lindahl att det finns ett samband mellan å ena sidan den initiala utbildningsnivån och förändringar i denna och å andra sidan ekonomisk tillväxt.³⁸ I deras modell ökar den samhällsliga avkastningen högst avsevärt. De visar också att sambandet mellan förändringar i utbildning och ekonomisk tillväxt är signifikant förutsatt att mätperioderna är tillräckligt långa (10-20 år).³⁹ En annan viktig slutsats är dock att sambandet mellan utbildning och ekonomisk tillväxt endast gäller länder med *låg utbildningsnivå*.⁴⁰

³² Romer (1990), s. 78-79.

³³ Ibid. s. 99.

³⁴ Lucas (1988), s. 19.

³⁵ Ibid. s. 27-28.

³⁶ Ibid. s. 33-34.

³⁷ Benhabib & Spiegel (1994), s. 166 och s. 145.

³⁸ De resultat som Benhabib & Spiegel kom fram till är, enligt Kreuger & Lindahl delvis en effekt av mätfel, som är speciellt vanligt förekommande på sekundär och tertiär utbildningsnivå. Se Kreuger & Lindahl (2004) s. 1101-1102.

³⁹ Kreuger & Lindahl (2004), s. 1119-1120.

⁴⁰ Ibid. s. 1130.

En annan, för denna studie särskilt intressant undersökning, är de la Fuente & Jimenos studie, *The private and fiscal returns to schooling and the effect of public policies on private incentives to invest in education* från 2004. I deras undersökning framstår Sverige som ett land som starkt skiljer sig från övriga 13 EU-länder som ingår i undersökningen. När det gäller den privata avkastningen på utbildning ligger Sverige inte bara i botten utan är också att betrakta som "a clear outlayer".⁴¹ de la Fuente & Jimenos beräkningar av den statliga återbäringen på utbildningsutgifter visar att Sverige även i detta hänseende skiljer sig från alla andra länder i undersökningen. Sverige är det enda landet som uppvisar negativ återbäring, det vill säga att nettokostnaden för utbildning överstiger de direkta kostnaderna för utbildningen. Detta beror på att de skatter som den som har högre utbildning betalar inte fullt ut kompenseras för den skatt som staten förlorar under den tid då en individ utbildar sig i stället för att arbeta. Av övriga nordiska EU-länder placerar sig Danmark i en mellangrupp och Finland i den grupp där statens vinst är störst. Att Sverige i flera avseenden framstår som ett land som starkt skiljer sig från andra EU-länder när det gäller avkastning på utbildning beror enligt författarna på faktorer såsom den exceptionellt höga graden av statsfinansierad utbildning, det sammanpressat löneläge samt skattesystemet.⁴²

2 Svensk utbildningspolitik och ekonomisk teori

2.1 Periodisering

I vilken mån har då de här presenterade och internationellt uppmärksammade teorierna och empiriska undersökningarna påverkat den svenska högskolepolitiken under 1900-talet? Florian Waldow hävdar i sin avhandling *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930-2000* (2005) att medan den svenska utbildningspolitiken under 1900-talet varit mycket öppen för internationella influenser har *forskningen och utredningsverksamheten* "... nästintill uteslutande använt sig av en svensk referensram".⁴³ Visserligen ligger fokus i Waldows framställning på sambandet mellan ekonomiska strukturyckler och förändringar på den primära och sekundära nivån i skolsystemet, men frågan är om samma förhållande gäller högskolepolitiken och de utredningar som föregått förändringar i denna under 1900-talet.

Av vad som framkommit ovan i den teoretiska översikten, kan vi särskilja några olika utbildningsekonomiska inriktningar, som uppstått under olika perioder och som *skulle kunnat* spela en roll i utredningsarbetet kring den högre utbildningen i Sverige:

1. Under det sena 1800-talet och det tidiga 1900-talet fanns i en del kretsar ett intresse för humankapital kontra fysiskt kapital, exempelvis Nicholson och Huebner som båda intresserades sig för storleken på det amerikanska humankapitalet, men som inte formulerade några explicita teorier kring sambandet mellan humankapital och tillväxt. I mitten av 1930-talet framträdde Walsh som föregångare för humankapitalteorin genom att han betraktade utbildning som en investering.

⁴¹ de la Fuente & Jimeno (2004), s. 31.

⁴² de la Fuente & Jimeno (2004), s. 43-44.

⁴³ Citatet är hämtat från baksidestexten till Waldow (2005).

2. Under 1960-talet kom sedan det stora genombrottet för humankapitalteorin med Beckers *Human Capital*, samtidigt som intresset för utbildning som en viktig produktivitetshöjande faktor uppmärksammades.
3. Under 1970-talet utmanade Arrow humankapitalteorin med sin sorterings- eller filterteori.
4. Från 1980-talet började kunskap få en framträdande roll i de nya endogena tillväxtmodellerna som presenterades av bland annat Romer.

Med utgångspunkt från indelningen ovan undersöks idéernas/teoriernas eventuella gemomslagskraft i fyra olika större utredningar om universitetens och högskolornas verksamhet, vilka presenteras i nästa avsnitt.

2.2 Materialet

1930-talet är det årtionde då de första stora svenska universitets- och högskoleutredningarna genomförs. I föreliggande undersökning står 1935 års betänkande angående *Tillströmningen till de intellektuella yrkena* (SOU 1935:2) i centrum för en analys av hur man kunde uppfatta det kraftigt ökande antal studerande vid universitet och högskolor som både ett samhälleligt och privat problem. Under 1940-talet var ökningen mycket liten och oron för att alltför många studenter skulle gå vidare till högre utbildning förbyttes efterhand i oron för brist på lärare. I 1945 års universitetsberedning konstaterar man att det nu finns mycket som talar emot införandet av spärrar på de filosofiska och teologiska fakulteterna utbildningar. 1940-talets utredningar, liksom de första utredningarna på 1950-talet domineras av frågan hur man skulle möta utbildningsbehovet för 1940-talets stora barnkullar. Dessa utredningar har inte tagits med i föreliggande analys.

I slutet av 1950-talet bör vi kunna förvänta oss inflytande från den spirande utvecklingen av synen på utbildning som investering och produktivitetshöjande faktor. 1955 års universitetsutredning resulterade i flera utredningar av olika områden: *Den akademiska undervisningen*, *Forskarrekryteringen* (SOU 1957:24), *Akademikerräkningen 1955* (SOU 1957:51), *Reserverna för högre utbildning* (SOU 1958:11), *Läraryrket och läraröverskott* (1958:21), *Forskningens villkor och behov* (1958:32) samt 1959 års betänkande angående *Universitet och högskolor i 1960-talets samhälle – Riktlinjer och förslag till utbyggnad* (SOU 1959:45). I föreliggande undersökning koncentreras intresset till den sista av dessa utredningar.

Universitet och högskolor i 1960-talets samhälle följdes tio år senare av 1968 års utbildningsutredning (U68), som bland annat resulterade i 1971 års betänkande angående *Val av utbildning och yrke* (SOU 1971:61), 1972 års betänkande angående *Högre utbildning – regional rekrytering och samhällsekonomiska kalkyler* (SOU 1972:3) samt slutbetänkandet *Högskolan* (SOU 1973:2). Med tanke på den genomslagskraft som Beckers *Human Capital* fick i mitten av 1960-talet förefaller det sannolikt att man i dessa utredningar kan finna diskussioner som ansluter till humankapitalteorin.

Den sista i raden av större statliga utredningar om universitets- och högskoleväsendet under 1900-talet är 1989 års högskoleutredning. I föreliggande undersökning studeras 1992 års betänkande angående *Frihet – ansvar – kompetens*⁴⁴ samt *Resurser för högskolans grundutbildning*.⁴⁵ Från

⁴⁴ SOU 1992:1.

⁴⁵ SOU 1992:44.

samma år har också medtagits departementsskrivelsen *Fria universitet och högskolor*,⁴⁶ som året därpå följdes av 1993 års betänkande angående *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier*.⁴⁷ Under denna period bör vi finna avtryck av såväl humankapital- och sorteringsteorierna som den endogena tillväxtteorin.

2.3 1930-talets utredningar

Efter första världskriget ökade antalet inskrivna studenter vid universitet och högskolor högst märkbart i de flesta europeiska länder och detta gällde också i Sverige där tillströmningen ökade med 72 procent mellan åren 1913 och 1932.⁴⁸ Var då denna kraftiga ökning en effekt av en medveten satsning på högre utbildning? Nej, den ökade tillströmningen till "de intellektuella yrkena" sågs vid den här tiden, både i Sverige och i andra länder, som ett problem. Bakom den svenska ökningen av antalet studenter i den högre utbildningen låg främst den stora ungdomsarbetslösheten.⁴⁹ Genom att allt fler ungdomar sökte sig till gymnasierna i brist på arbetstillfällen ökade också antalet presumtiva studenter med möjlighet att gå vidare till de högre utbildningarna. Varför sågs då det ökade antalet studenter som ett problem vid en tidpunkt då endast 1,5 procent av den manliga befolkningen i arbetsför ålder hade utbildning från universitet och högskolor?⁵⁰ I utredningen anges flera skäl. Ett av dessa är hotet om ett "intellektuellt och litterärt proletariet", som det man menade sig kunna se exempelvis i Österrike.⁵¹ Ett annat skäl var en allmän oro på landets universitet och högskolor för en "sänkning av studenternas kvalitet" och en därmed sammanhängande "olägenhet för läroanstalterna".⁵² Som ett tredje skäl angavs att eftersom "mer eller mindre medvetna fackliga skydds- och monopolsträvanden" hade lett till att fackskolorna hade börjat reglera mängden antagna studenter utbildades alltför många akademiker vid den filosofiska fakulteten. Utredarna konstaterar att en effekt var att alltför många lärare utbildades på bekostnad av exempelvis ingenjörer.⁵³ Utredningen ger också exempel på "avskräckningsskrifter" som getts ut av exempelvis läraraspiranternas förening i Uppsala 1921, de medicinska föreningarna 1923 och de juridiska föreningarna från 1927 och framåt, vars syfte det var att varna blivande studenter för att börja på utbildningar som skulle leda till skuldfällor och låga framtida inkomster eller arbetslöshet.⁵⁴ Ett av de allvarligaste problemen var dock, enligt utredarna, att det inte fanns någon samstämmighet mellan antalet utbildade och ersättningsbehovet på grunda av pensionering och dödsfall. De skäl som tagits upp här föranleder utredarna att "fråga sig, huruvida vårt folk redan är på något påtagligt sätt övermättat med högre skolade och fackligt utbildade element", men de konstaterar också att en "proportionsvis ökad bildningsgrad hos folket icke i och för sig kan vara till skada".⁵⁵

För att råda bot på den alltför stora tillströmningen av studenter till universitet och högskolor föreslår man inrättandet av "upplysningsverksamhet om framtidsutsikter i olika yrken", skol-, universitets- och examensreformer som kan "verka avledande och avlastande från vissa nu

⁴⁶ Ds 1992:1.

⁴⁷ SOU 1993:85.

⁴⁸ SOU 1935:52, s. 46. Ökningen var ännu kraftigare i exempelvis Norge och Holland (122 respektive 124 procent).

⁴⁹ Ibid. s. 3.

⁵⁰ Ibid. s. 9.

⁵¹ Ibid. s. 4.

⁵² Ibid. s. 6.

⁵³ Ibid. s. 7.

⁵⁴ Ibid. s. 42.

⁵⁵ Ibid. s. 7-9.

överbefolkade utbildningsbanor” samt ”samhälleliga åtgärder, syftande till att öka användningen av intellektuellt utbildad arbetskraft”. I klartext innebar det första förslaget inrättandet av någon form av yrkesvägledning. Det andra förslaget gick ut på att inrätta nya utbildningar på olika nivåer som kunde suga upp de ungdomar som ville eller av arbetsmarknadsskäl tvingades läsa vidare. Man menade sig veta att det fanns ett behov av yrkesinriktade kurser som en effekt av ”rationaliseringar och ”andra omständigheter”.⁵⁶ Det tredje förslaget speglar både tidens intresse för social ingenjörskonst och det begynnande intresset för keynesiansk ekonomisk politik, som förespråkades av den så kallade Stockholmsskolan. Här kan det vara värt att notera att Sven Wicksell, som var en av de båda utredarna (Tor Jerneman var den andre) var son till Knut Wicksell, som var en av inspiratörerna till Stockholmsskolans ekonomiska tänkande. I förslaget förutspår utredarna att den statliga och kommunala administrationen kommer att växa och bli alltmer komplicerat i takt med en allmän utbyggnad av vad som senare skulle komma att kallas välfärdsstaten. Inom det sociala området skulle många arbetstillfällen kunna skapas (”stora staber av funktionärer”) genom ”ett betydligt djupare och mer omfattande ingripande från samhällets sida i de enskilda individernas livsföring, än vad som hitintills förekommit”.⁵⁷ Att utredningens förslag kom strax efter det att Gunnar och Alva Myrdals bok *Kris i befolkningsfrågan* (1934) avspeglas i att utredarna inte enbart föreslår att fler statliga tjänster inrättas utan att staten också bör betala högre löner till de lägre tjänstemännen så att dessa kan ha råd att bilda familj och skaffa barn.

När det gäller 1935 års utredning kan vi alltså konstatera att fokus ännu inte ligger på att bygga ut universitet och högskola. Till skillnad från exempelvis 1990-talets kris finns inte heller ambitionen att utnyttja perioder av hög arbetslöshet till att höja befolkningens utbildningsnivå. Snarare handlar det om att kanalisera den ökade efterfrågan på utbildning som tycks finnas till ”nyttigare” områden än de filosofiska utbildningarna. Med nyttiga områden menar man exempelvis ingenjörsutbildningarna, men man för ingen teoretiskekonomisk diskussion om vari nyttan av ingenjörer egentligen består. Däremot är det klart att man ser en möjlighet att bygga en stark välfärdsstat med akademiskt utbildad personal på olika nivåer. Även om man inte uttrycker det explicit, finns en underliggande tanke om att alltför många konsumerar en utbildning som inte kommer att förränta sig i framtiden, varken för staten eller för individen. I de fackutbildades intresseorganisationer tycks också finnas ett embryo till investeringstänkande då man varnar för att en överutbildning inom vissa yrken kommer att leda till låga framtida inkomster som inte står i proportion till de kostnader som studierna drar med sig. Det är dock alltför tidigt för att vi ska kunna förvänta oss några djupare resonemang kring utbildning som investering. Däremot skulle man kunnat förvänta sig att utredningen tagit upp en diskussion om vad den ökade tillströmningen till högre utbildning skulle kunna ha för betydelse för den ekonomiska utvecklingen. Eftersom rädslan för överutbildning och ett framväxande akademiskt proletariat tycks ha varit ett allmänt europeiskt problem är det uppenbart att utredningen i stället lutat sig mot den då, i vart fall i Europa, förhärskande synen på arbetsmarknadens funktionssätt. Waldow (2005) konstaterar i sin analys av samma utredning att synen på arbetsmarknaden som en mer eller mindre statisk marknad präglade den internationella diskursen vid den här tidpunkten.⁵⁸ Översatt till svenska förhållanden blir det därför statens uppgift att skapa sysselsättning för akademikerna.

⁵⁶ Ibid. s. 373-374.

⁵⁷ Ibid. s. 376 och 380.

⁵⁸ Waldow (2005), s. 59.

2.4 1955-års universitetsutredning

Även 1959 års betänkande, *Universitet och högskolor i 1960-talet samhälle – Riktlinjer och förslag till utbyggnad*, tar inledningsvis upp den starka ökningen av antalet ungdomar som studerar vidare efter den obligatoriska skolgången. Exempelvis visas att andelen ungdomar som tagit studentexamen ökat från 5,4 procent år 1943 till 11,9 procent år 1958. Under samma tid har andelen ungdomar som gått vidare till universitet och högskolor ökat från 3,1 till 9 procent. Vidare konstaterar man att allt fler av de nyinskrivna studenterna finns på de humanistiska fakulteterna och att andelen kvinnor har ökat starkt.⁵⁹ Liksom i *Tillströmningen till de intellektuella yrkena* (SOU 1935:52) diskuteras här det framtida behovet av akademiskt utbildad arbetskraft samtidigt som utredarna också här uttrycker vissa bekymmer när det gäller arbetsmarknaden för akademiskt utbildade individer på kort sikt. I ett viktigt avseende skiljer sig dock de båda utredningarna åt: I 1959 års betänkande finns ett tydligare samhällsekonomiskt resonemang.

De problem man hade att ta ställning till var dels hur samhället snabbt skulle kunna anpassa sig till den växande tillgången på akademiker, dels hur det framtida behovet av högre utbildad arbetskraft på olika områden skulle dimensioneras. Om ett av problemen under 1930-talet varit den låga nativiteten så är det problem som beskrivs här snarare en effekt av 1940-talets exceptionellt stora barnkullar. Om samhället inte förmår att anpassa sig till ett allt större antal akademiker ”kommer denna arbetskraft att trängas ut mot marginella sysselsättningar, som lika väl kunde skötas av folk med kortare utbildning eller som i varje fall icke ger en avkastning som svarar mot kostnaden för förlängningen av utbildningen”.⁶⁰ Ett tänkbart scenario är därför sänkta löner eller, med tanke på att löner tenderar till att vara trögrörliga, snarare en relativ eftersläpning i löneutvecklingen jämfört med andra yrkesgrupper.⁶¹ En sådan sänkning av lönerna skulle samtidigt kunna leda till en ökad efterfrågan på exempelvis undervisning och sjukvård liksom på sådan forskning inom företag och institutioner som tidigare ansetts vara alltför kostnadskrävande samt att icke-akademiker ersätts med akademiker.⁶²

I det längre perspektivet ser emellertid utredningen ljus på ett ökat behov av akademiskt utbildad arbetskraft. Man förutspår att akademikertäta områden, främst inom servicesektorn, kommer att expandera. Den pågående automatiseringen kommer visserligen att slå ut en del icke-akademisk arbetskraft men att teknikutvecklingen inte kommer att påverka behovet av akademiskt utbildade tekniker. Man förutspår också en utbyggnad av forskningen och att akademiker i allt högre grad ersätter annan arbetskraft.⁶³ Det ökade behovet av akademiskt skolad arbetskraft bör därför mötas med en utbyggnad av de eftergymnasiala utbildningarna. I förslaget ligger dock en omstrukturering när det gäller antalet studenter som ska få tillgång till olika utbildningsvägar. Tyngdpunkten bör ligga på naturvetenskap, teknik, samhällsvetenskap och ekonomi medan man vill se en minskning i tillströmningen till de humanistiska fakulteterna.⁶⁴

I jämförelse med 1936 års utredning finns i denna utredning en helt annan ekonomiskteoretisk medvetenhet om samspelet mellan befolkningens utbildningsnivå och landets ekonomi. Redan i den

⁵⁹ SOU 1959:45, s. 33.

⁶⁰ Ibid. s. 164.

⁶¹ Ibid. s. 168-169.

⁶² Ibid. s. 169-170.

⁶³ Ibid. s. 167-168.

⁶⁴ Ibid. s. 436.

teoretiska genomgången uppmärksammades läsaren på att Ingvar Svennilson tidigt var insatt i de utbildningsekonomiska teorier, som började ta form i USA på 1950-talet. Att Svennilson ingick i 1959 års utredning *Universitet och högskolor i 1960-talets samhälle* är därför inte ägnat att förvåna. Det står också från början klart att han haft ett starkt inflytande på utredningen. Den positiva synen på en framtida utbyggnad av den högre utbildningen bygger på att det finns ett tydligt samband mellan arbetskraftens utbildningsnivå och Sveriges möjlighet att konkurrera på en internationell marknad. De tankar som framfördes av bland annat Abramovitz och Denison, som ju Svennilson var väl bekant med, om kunskapens betydelse som tillväxtskapande produktionsfaktor lyser igenom i det resonemang som utredningen för kring de samhällsekonomiska vinsterna av en välutbildad arbetskraft. I utredningen hävdas också att den tekniska utvecklingen i sig bidrar till att förändra arbetsuppgifterna mot ett större kunskapsinnehåll, vilket i sig kommer till att leda till en större efterfrågan på utbildning.⁶⁵ Det finns i utredningen en allmänt optimistisk syn på att utbildning har en positiv påverkan på såväl individens ekonomi som samhällsekonomin. Det talas till exempel om hur ungdomar "kalkylerar" med olika alternativ och "tar hänsyn till framtidsutsikterna" när de väljer utbildning.⁶⁶ Ordet investering används inte i utredningen, men ungefär samtidigt med denna formulerade, som vi tidigare sett, Svennilson en kritik mot humankapitalteorins utgångspunkt, att betrakta utbildning som en investering, vilket förmodligen är ett av skälen till att humankapitalteorin inte öppet diskuteras i denna utredning. Att de nya tankarna om kunskap och utbildning som viktiga förklaringsfaktorer till ekonomisk framgång fick starkt genomslag i denna utredning framgår av följande citat:

Under senaste tid har utbildning börjat jämföras med kapitalbildning som en väsentlig faktor i den ekonomiska tillväxtprocessen. ... Något tillförlitligt mått på dess betydelse i jämförelse med kapitalbildningen har ekonomerna inte lyckats uppställa, men vissa forskare har på basis av relativt grova statistiska metoder velat tilldela den en relativt dominerande roll. Det kan därför vara av särskilt intresse att jämföra utvecklingen av tillgången på akademisk arbetskraft med tillväxten av kapitalutrustning.⁶⁷

Att Denison var en av dessa "vissa forskare" råder det ingen tvekan om. Svennilson var, som vi konstaterat, både välinformerad och väl insatt i tidens ekonomisk-teoretiska utveckling.

2.5 1968 års utbildningsutredning (U68)

I detta avsnitt behandlas två utredningar, *Val av utbildning och yrke* (SOU 1971:61) och *Högre utbildning – regional rekrytering och samhällsekonomiska kalkyler* (SOU 1972:23). När det gäller den förstnämnda koncentreras framställningen till den andra delundersökningen som handlar om universitet och högskolor.⁶⁸ Även den andra utredningen är indelad i två delundersökningar, varav den andra, som handlar om samhällsekonomiska kalkyler för längre utbildningar är den som är av störst intresse för föreliggande undersökning.⁶⁹

I *Val av utbildning och yrke* undersöker utredarna i vilken mån kön, social härkomst och prestationer på föregående utbildningsnivå påverkar ungdomars val av utbildning och yrke.⁷⁰ Man intresserar sig

⁶⁵ Ibid. s. 48 och 173.

⁶⁶ Ibid. s. 172-173.

⁶⁷ Ibid. s. 166.

⁶⁸ Den första delen handlar om grundskola och gymnasium.

⁶⁹ Den första delen handlar om regional rekrytering till universitet och högskolor under 1960-talet.

⁷⁰ SOU 1971:61, s. 113

också för den sortering efter studieförmåga och skolanpassning som sker inom skolsystemet.⁷¹ Liksom i den här redovisad föregående utredningarna konstateras att det skett en stark ökning av antalet ungdomar som går vidare till högre studier. Läsåret 1936/37 var det endast 2 procent medan andelen hade stigit till drygt 20 procent trettio år senare. Liksom på 1930-talet kan man också konstatera att ökningen inte enbart är ett svenskt fenomen utan en internationellt spridd företeelse. Som en förklaring till den starka ökningen anger man att samhällets ekonomiska resurser har ökat och att en ideologi med tiden vuxit fram som värderar utbildning som något som är värt att konsumera för sin egen skull. Med ökade samhälleliga resurser har denna ideologi spridits till allt större delar av befolkningarna i de industrialiserade länderna.⁷² Utredarna uttrycker emellertid en viss oro för följderna av utbildningsexpansionen. De befärar att om utbildningsnivån höjs i en snabbare takt än vad som krävs i arbetslivet kan följderna bli att högre studier kommer "att ge allt mindre valuta i form av inkomst och prestige ...".⁷³ Enligt utredarna finns det anledning att redan nu ställa sig frågan om värdet av universitets- och högskoleutbildning har devalverats så att det idag (läs tidigt 1970-tal) inte ger mer än vad en gymnasial utbildning gjorde tidigare (eller om man går längre tillbaka i tiden, vad en realexamen kunde leda till).⁷⁴

Författarna till denna utredning är skolbyråkrater och därför är det inte förvånande att det inledningsvis inte sägs något om att förväntningen om framtida inkomster kan spela en roll när studenterna efter avslutat gymnasium ska välja utbildning och yrke. Att man trots allt känner till och förhåller sig till humankapitalteorin torde ändå framgå av att man längre fram i utredningen finner distinktionen mellan konsumtion och investering "något konstlad" eftersom "utbildningens struktur och relation till arbetsmarknaden" innebär att fortsatta studier är det "nästan självklara valet" för de flesta gymnasister i avgångsklasserna.⁷⁵

I denna utredning finner vi också de första spåren av sorteringsteoretiskt resonemang. Utredarna ser utbildningssystemet som "en mekanism i samhället med vars hjälp individer sorteras till olika positioner på arbetsmarknaden".⁷⁶ Med tanke på att Arrows artikel *Education as a Filter* inte kom ut förrän 1973 kan vi fastslå att utredarna sannolikt refererar till de sociologiska teorier som Arrow byggde sitt ekonomiskteoretiska arbete på.

I *Högre utbildning – regional rekrytering och samhällsekonomiska kalkyler* studeras de samhällsekonomiska effekterna av en fortsatt utbyggnad av högskoleväsendet. Utredarna inom U68 var dock inte eniga om vilken betydelse man skulle tillmäta de kalkyler som gjorts inom utredningen som underlag för olika beslutsalternativ.⁷⁷ Till skillnad från den föregående utredningen om ungdomars utbildnings- och yrkesval räknar denna utredning med att "Studerande kan i sitt val förmodas åtminstone i någon mån styras av privatekonomiska incitament."⁷⁸ Observera här den mycket försiktiga formuleringen! Resultaten av den *cost-benefit*-analys som används av utredarna visar på stora skillnader i "vinst" för staten respektive individen när det gäller olika utbildningar. Ett litet antal utbildningar uppvisar en vinst för staten: läkar-, tandläkar-, jurist-, civilingenjörs- och

⁷¹ Ibid. s. 115.

⁷² Ibid. s. 116.

⁷³ Ibid. s. 130.

⁷⁴ Ibid. s. 127.

⁷⁵ Ibid. s. 130.

⁷⁶ Ibid. s. 126.

⁷⁷ SOU 1972:23, s. 111.

⁷⁸ Ibid. s. 173.

civilekonomutbildningarna. En stor grupp av naturvetenskapliga, samhällsvetenskapliga och humanistiska utbildningar uppvisar ”måttliga förluster”, medan en tredje grupp av utbildningar uppvisar stora förluster för staten, exempelvis jägmästarutbildningen. På individnivå anser man emellertid att de flesta utbildningar kan betraktas som lönsamma. Ett befarat resultat av de stora skillnaderna i förhållandet mellan belöningar/uppoffringar för staten respektive för individen är risken för snedvridning av efterfrågan på olika slags utbildning.⁷⁹

Som namnet på denna utredning anger är detta en explicit utredning av de samhällsekonomiska effekterna av den högre utbildningens dimensionering inom olika utbildningsområden. Att humankapitalteorin är högaktuell vid tidpunkten för utredningens genomförande framgår också av referenserna till bland annat Beckers *Human Capital* (1964), Blaug's *An Introduction to the Economics of Education* (1970) och Mincers *The Distribution of Labor Incomes – a survey with special reference to the human capital approach* (1970). Att humankapitalteori är ett nytt ekonomiskt forskningsfält som behöver förklaras för den läsekrets som antas komma att läsa utredningen framgår av följande citat:

Den utbildningsekonomiska litteraturen har under 1960-talet växt i mycket snabb takt. Det som skett är att man plockat upp och bearbetat en idé, som ofta mera parantetiskt framförts av författare så långt tillbaka i tiden som till Adam Smith. Idén är att utbildning kan betraktas som en investering i mänskligt kapital.⁸⁰

Just detta avsnitt visar tydligt det som Waldow påpekat i sin avhandling, nämligen att språket i utredningarna förändras radikalt på 1960-talet. I stället för att enbart rikta sig till statsförvaltningen och intellektuella kretsar riktar man sig nu även till allmänheten, vilket medför att man inte utgår från att kunskap om exempelvis humankapitalteorin är var mans egendom.⁸¹

Frågan är då hur mycket av denna diskussion som till sist kom att finnas med i huvudbetänkandet (SOU 1973:2 *Högskolan*). I *Högskolan* nämns att det fanns oenighet inom U 68 om hur man skulle tolka resultaten av utredningen *Samhällsekonomiska kalkyler*. En av stötestenarna tycks ha varit att beräkningarna bygger på antagandet att en individs lön kan användas som ett närmevärde på dennes produktivitet.⁸² Det verkar som just detta antagande väckt debatt och kritik. Ett citat från slutbetänkandet illustrerar hur diskussionen gått:

För den som tar avstånd från varje användning av lönen som produktionsmått, en ståndpunkt som varit företrädd inom U 68, är undersökningen inte något användbart planeringsunderlag. Inom U 68 finns också de som menat att lönen kan användas som ett närmevärde på individens insatser i produktionen av varor och tjänster och att ett sådant antagande bör göras i planeringen.⁸³

I huvudbetänkandet redovisar man trots allt en del av de resultat som man kom fram till i *Samhällsekonomiska kalkyler*, men det måste sägas att slutsatserna är ytterst försiktiga. Ett exempel är resonemanget om utbildningar som uppvisar en negativ internränta:

Slutsatsen att utbildningar med negativ internränta skulle vara ”olönsamma” kan inte dras av kalkylen. Denna avses i stället vara ett hjälpmedel för *jämförelse mellan olika utbildningar* med

⁷⁹ Ibid. s. 173-174.

⁸⁰ Ibid. s. 139.

⁸¹ Waldow (2005), s. 31.

⁸² SOU 1973:2, s. 144.

⁸³ Ibid. s. 146.

hänsyn till produktionseffekten. Om man därtill beaktar andra effekter av utbildningen torde f.ö. "lönsamhetsnivån" höjas väsentligt.⁸⁴

Att det uppstod en sådan diskussion och oenighet inom U 68 om hur man skulle tolka de resultat som *Samhällsekonomiska kalkyler* kom fram till har sannolikt sin grund tidens starka vänsterrörelse. Humankapitalteorin, som kalkylerna i allt väsentligt vilar på, var en amerikansk teori med starka rötter i liberalt marknadstänkande, som inte passade in i en tid av stark kritik mot kapitalism och amerikanisering.

2.6 1989 års högskoleutredning

Till skillnad från 1955 års universitetsutredning och 1968 års högskoleutredning som i huvudsak ser ljus på framtiden och diskuterar den högre utbildningens expansion präglas 1989 års högskoleutredning av det tidiga 1990-talets ekonomiska kris. I denna utredning talas det om internationell konkurrens som ska betvingas, inte genom en expansion av den högre utbildningen utan snarare genom kvalitetshöjning och omorganisation. I förordet till departementsskrivelsen *Fria universitets och högskolor* (Ds 1992:1) skriver dåvarande utbildningsministern Per Unckel:

I regeringsförklaringen från den 4 oktober 1991 anges arbetet med att stärka Sverige som kunskapsnation som en av regeringens huvuduppgifter. Inom ramen för denna ambition spelar den högre utbildning som Sverige kan hävda sig i en hårdnande internationell konkurrens. [...] Universiteten och högskolorna skall inte vara en direkt utlöpare av den centrala statsmakten utan inta en mer oberoende ställning i förhållande till denna. [...] I ökande utsträckning kommer vi att leva i en internationell konkurrens om såväl kunskapsmässig kompetens som ekonomiska och materiella resurser.⁸⁵

Några av honnörsorden i 1989 års högskoleutredning är alltså frihet och resurser. I detta avsnitt behandlas två delutredningar på detta tema, nämligen *Frihet – Ansvar – Kompetens* (SOU 1992:1) och *Resurser för högskolans grundutbildning* (SOU 1992:44). Utöver dessa studeras också utredningen *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier* (SOU 1993:85) som behandlar det så kallade effektivitetsskåpet.

I utredningen *Frihet – Ansvar – Kompetens* refererar utredarna inledningsvis till en internationell diskussion om huruvida industriländernas utbildningsexpansion inneburit att "det omgivande samhället ännu inte riktigt hunnit anpassa sig till den nya situationen".⁸⁶ I Sverige har diskussionen emellertid främst handlat om högskoleutbildningens kvalitet och från näringslivshåll har man uttryckt oro för den svenska högskoleutbildningens kvalitet och därmed sammanhängande konkurrenskraft gentemot den internationella marknaden.⁸⁷ I utredningen presenteras två undersökningar gjorda av externa bedömare – professorn och rektorn vid Handelshögskolan i Göteborg, Ulf af Trolle samt chefredaktören för *The Times Higher Education Supplement*, Peter Scott. Ulf af Trolle kommer fram till att Sverige i en internationell jämförelse halkat efter när det gäller högre utbildning och att Sverige, till skillnad från alla andra industriländer utbildar färre akademiker och forskare nu än vad man gjorde på 1960-talet. Ytterligare två problemområden ringas in av af Trolle, nämligen att kvaliteten på den högre utbildningen har sjunkit samt att forskningen har prioriterats på

⁸⁴ Ibid. s. 145-146.

⁸⁵ Ds 1991:1.

⁸⁶ SOU 1992:1, s. 43.

⁸⁷ Ibid. s. 67.

grundutbildningens bekostnad.⁸⁸ Engelsmannen Peter Scott finner emellertid i sin undersökning att den svenska högskoleutbildningen håller en generellt hög standard.⁸⁹

Att kvalitetsaspekten var en viktig fråga för 1989 års högskoleutredning framgår också av att utredningen *Resurser för högskolans grundutbildning* hade som en av sina huvuduppgifter att utreda om svenska studenter erbjöds tillräckligt mycket undervisning. En annan viktig uppgift var att komma med förslag på hur kvaliteten i den svenska högskoleutbildningen skulle kunna höjas *inom ramen för befintliga resurser*. Följande skrivning illustrerar tydligt vad det var fråga om:

För utredningen gäller de allmänna direktiven att förslagen inte får öka de offentliga utgifterna och att förslag till utgiftsökningar skall motsvaras av konkreta förslag till rationaliseringar och besparingar.⁹⁰

I *Ursprung utbildning – social snedrekrytering till högre studier* är ett av de viktigaste argumenten mot social snedrekrytering det så kallade effektivitetsskälet.⁹¹ Med detta avsåg man en effektiv fördelning av individer på olika utbildningar och utbildningsnivåer så att varje individs utbildning motsvarar hans eller hennes kapacitet. Utöver detta argument tar utredningen också upp orättvisa/ojämlikhet, social disharmoni och representativitetsproblemet som områden att beakta.⁹² I det rådande ekonomiska läget var effektivitetsargumentet ett mycket starkt argument för förändring. Det hade förekommit i debatten redan i slutet av 1920-talet och ledde så småningom till 1950- och 1960-talens utbildningsreformer.⁹³ Genombrottet för humankapitalteorin i mitten av 1960-talet ledde bland annat till ett större intresse för den så kallade begåvningsreserven. Att även 1989 års högskoleutredning ser effektivitetsargumentet som grundläggande framgår av att man anser det vara "... sammantaget det klart viktigaste genom historien, framför allt därför att det använts av politiker av alla schatteringar".⁹⁴

I *Ursprung utbildning – social snedrekrytering till högre studier* hänvisas till utbildningens roll för den ekonomiska tillväxten, men man diskuterar också utbildningspremiens storlek, som incitament för individen att skaffa sig utbildning, med hänvisning till att Lindbeckkommissionen hävdad att utbildningspremien behöver höjas i Sverige.⁹⁵ Men, man konstaterar också att det är svårt att hitta fram till den mest effektiva allokeringen av resurser och att man inte har haft möjlighet att behandla den typen av problem inom ramen för utredningen. Resonemanget stannar alltså vid att man *antar* "... att en minskad social snedrekrytering till utbildning på alla nivåer skulle innebära en mer effektiv allokering av ungdomar till utbildningsplatser, och därmed ett mer effektivt utnyttjande av den potential som finns".⁹⁶

⁸⁸ Ibid. s. 72.

⁸⁹ Ibid. s. 75.

⁹⁰ Ibid. s. 105.

⁹¹ SOU 1993:85, s. 30.

⁹² Ibid. s. 34.

⁹³ Ibid. s. 30.

⁹⁴ Ibid. s. 31.

⁹⁵ Lindbeckkommissionen (egentligen ekonomikommissionen – kommissionen fick sitt namn efter dess ordförande, nationalekonomen Assar Lindbeck) tillsattes av regeringen i början av 1990-talet för att komma med förslag på hur den ekonomiska krisen skulle kunna övervinnas. Kommissionen kom med en stor mängd förslag, varav många ledde till häftiga debatter.

⁹⁶ SOU 1993:85, s. 33-34.

1989 års högskoleutredning präglas alltså i allt väsentligt av 1990-talets svåra ekonomiska kris. Sverige ska visserligen stärkas som kunskapsnation, men det ska inte längre ske genom expansion av utbildningsväsendet utan genom kvalitetshöjning utifrån befintliga resurser. Uppfattningen att Sverige i en internationell jämförelse halkat efter när det gäller högre utbildning grundar sig bland annat på att Sverige utbildar förhållandevis färre akademiker och forskare än vad man gjorde på 1960-talet. I detta sammanhang kan det vara värt att anknyta till den studie av de la Fuente & Jimeno från 1984, som togs upp i det inledande avsnittet om ekonomisk teori och empiri, *The private and fiscal returns to schooling and the effect of public policies on private incentives to invest in education*. Författarna till denna undersökning konstaterade ju redan cirka 10 år före Lindbeckkommissionens uttalande att Sverige skiljde sig högst väsentligt från övriga EU-länder genom att statens återbäring på utbildningsinvesteringar är negativa. Vi såg också att en av förklaringarna till att Sverige skiljer sig från andra EU-länder när det gäller avkastning på utbildning också har sin grund i relativt sett låga löner för individer med akademisk utbildning, vilket i sin tur naturligtvis minskar incitamentet från unga att välja akademiska studier.

3 Sammanfattning och slutsatser

Inledningsvis ställdes frågan om dagens benägenhet att ställa olika utbildningsvägar emot varandra i den meningen att en del utbildningar betraktas som goda investeringar för såväl samhället som för individen medan andra utbildningar snarare betraktas som konsumtion, är ett nytt fenomen eller om denna tanke funnits tidigare i den svenska utbildningsdebatten. För att undersöka frågan närmare ställdes ytterligare tre frågor. Har svensk utbildningspolitik när det gäller universitet och högskola påverkats av internationella strömningar när det gäller utbildningsekonomiska idéer och teorier? Vilka utbildningsekonomiska idéer har uppmärksamats och när? Går det att urskilja en trend i intresset för ekonomiska argument i det utredningsarbete som legat till grund för den förda utbildningspolitiken?

När det gäller 1935 års betänkande *Tillströmningen till de intellektuella yrkena* (SOU 1935:2) kom detta efter en lång period av allmänt hög arbetslöshet och svag befolkningstillväxt. Att Sverige från 1930-talets andra hälft skulle ligga i topp bland världens tillväxtländer var förmodligen ännu okänt. Vad som däremot var känt, var att det tidiga 1920-talets kris lett till en massarbetslöshet som kommit att bestå en bit in på 1930-talet. Det är i detta ljus man måste se rädslan för en proletarisering av de akademiska yrkena. Vid den här tidpunkten var Sveriges internationella kontakter fortfarande i hög grad riktade mot Tyskland, även om en del ekonomer hade börjat vända intresset mot USA. Det är också det europeiska perspektivet som dominerar i utredningen. Visserligen finns ansatser till tänkande kring högre utbildning som konsumtion och/eller investering men det är ett tänkande som snarare "ligger i luften" än som diskuteras på ett explicit sätt. Det finns inte heller någon syn på att en ökad andel högre utbildade skulle kunna vara en väsentlig konkurrensfördel gentemot andra länder, utan den växande skaran av utbildningsvilliga är snarare i behov av att tas om hand av den framväxande välfärdsstaten.

1955 års universitetsutredning framstår däremot på ett helt annat sätt som medveten om teoriutvecklingen på det utbildningsekonomiska området, naturligtvis mycket tack vare Ingvar Svennilsons medverkan i utredningen *Universitet och högskolor i 1960-talets samhälle* (SOU 1959:45). Denna utredning kom efter tjugo år av mycket god tillväxt i den svenska ekonomin och

tonen i denna utredning är av förklarliga skäl präglad av de svenska framgångarna. Utredningen vittnar om en stark medvetenhet om att ett nytt forskningsfält har öppnat sig där amerikanska forskare ägnar sig åt att försöka påvisa att det finns ett samband mellan ekonomisk tillväxt och arbetskraftens utbildningsnivå. Borta är också den äldre synen på arbetsmarknaden som en statisk marknad där det endast finns plats för ett visst antal individer i varje yrke. I stället ses arbetsmarknaden nu som en dynamisk marknad där den teknologiska utvecklingen driver fram en ökad efterfrågan på högre utbildning. Till skillnad från 1935 års betänkande uppvisar denna utredning en explicit anknytning till de nya utbildningsekonomiska idéer som diskuterades på andra sidan Atlanten. Som vi såg i det teoretiska avsnittet var Svennilson tidigt bekant med humankapitalteorins syn på utbildning som investering men han var inte odelat positiv till idéerna. I stället menade han att utbildning borde betraktas som en varaktig konsumtionsvara. Detta kan vara ett av skälen till att det inte finns någon öppen diskussion kring just denna fråga. Vi ska också komma ihåg att det egentliga genombrottet för humankapitalteorin kom först några år senare med Beckers *Human Capital*. Det finns emellertid, liksom i den föregående utredningen, ett dolt investeringstänkande som kommer fram när man diskuterar hur ungdomar väljer utbildning och yrke.

I 1968 års utbildningsutredning (U 68) slår humankapitalteorin, som vi har sett, igenom på allvar. I utredningen *Val av utbildning och yrke* (SOU 1971:61) finner vi referenser till humankapitalteorin; visserligen uttrycker sig författarna, som är skolbyråkrater, något vanvördigt i det att man finner diskussionen om utbildning som konsumtion kontra investering "något konstlad"⁹⁷, men icke desto mindre framgår det tydligt att man refererar just till humankapitalteorin. I denna utredning kommer även de nya teorierna om utbildning som ett filter eller en sorteringsmekanism till uttryck. De kan dock ännu inte knytas till det utbildningsekonomiska forskningsfältet (*Arrows Education as a Filter* publicerades först 1973), utan härrör snarare från den utbildningssociologiska diskursen. I *Högre utbildning – regional rekrytering och samhällsekonomiska kalkyler* (SOU 1972:23) använder sig utredarna explicit av Beckers och Mincers teorier. Denna del av U 68 blev också föremål för tolkningstvister och det är ingen överdrift att konstatera att de slutsatser man till sist drog i slutbetänkandet *Högskolan* (SOU 1973:2) var ytterst försiktiga. En tentativ tolkning av varför det uppstod en sådan oenighet i tolkningen av och tilltron till resultaten är att humankapitalteorin med sina djupa rötter i liberalt marknadstänkande inte föll i god jord under en period då vänsterkrafterna var starka i Sverige.

1989 års högskoleutredning är liksom 1935 års betänkande *Tillströmningen till de intellektuella yrkena* mer eller mindre en krisutredning och skiljer sig såtillvida från de av optimism och tillväxt präglade utredningarna under 1950- och 1960-talen. I *Ursprung och utbildning – social snedrekrytering till högre studier* (SOU 1993:85) diskuterar man utbildningens roll för den ekonomiska tillväxten och för Sverige som "kunskapsnation". En viktig utgångspunkt för 1989 års högskoleutredning är att Sverige har halkat efter, inte minst när det gäller andelen i befolkningen med akademisk examen, och att detta, åtminstone delvis, kan förklaras av att utbildningspremiens storlek minskat och därmed också incitamentet för att välja högre studier.

Finns det några genomgående tendenser om vi ser till perioden i sin helhet? En schematisk bild av utvecklingen visas i figur 1 nedan:

⁹⁷ SOU 1971:61, s. 130.

Figur 1. Några grunddrag i kopplingen mellan ekonomisk teori och svensk universitets- och högskolepolitik

	1935	1955	1968	1989
Humankapital-teorin	Antydning	Antydning	Mycket tydlig	Mycket tydlig
Utbildning och ekonomisk tillväxt/produktivitet	Ingen	Mycket tydlig	Mycket tydlig	Mycket tydlig
Filter/sorterings-teorier	Ingen	Ingen	Tydlig	Ingen

Av figur 1 framgår att ett embryo till ett modernt humankapitalteoretiskt resonemang låg i luften redan på 1930-talet men att det först slog igenom på allvar i svenskt utredningsarbete på utbildningsområdet i slutet av 1960-talet. Å andra sidan kan vi också konstatera att den då kom för att stanna och i 1989 års högskoleutredning är det fullt naturligt att tala om utbildningspremier utan att gå in på en närmare förklaring av hur dessa beräknas. När det gäller sambandet mellan utbildning och ekonomisk tillväxt finns det ingen antydning till att utredarna i 1935 års betänkande skulle vara medvetna om potentialen i en välutbildad arbetskraft. Då är tongångarna helt annorlunda i 1955 års universitetsutredning, som mycket tydligt knyter an till detta nya forskningsfält. 1968 års utbildningsutredning hamnade, som vi sett, i tolkningsproblem men det råder ingen tvekan om att ekonomisk teori var en självklar del av utredningen. I den sista av de här genomgångna utredningarna har, liksom när det gällde humankapitalteorin, sambandet mellan utbildningsnivå och ekonomisk tillväxt och produktivitet tagits upp som en självklar del av argumentationen. När det gäller Arrows filterteori verkar denna inte att ha spelat någon större roll i de undersökta utredningarna. De spår av filter/sorteringsteorier som vi fann i U 68 är av tidigare datum och refererar till de sociologiska teorier som Arrow senare kom att inspireras av.

Avslutningsvis kan vi konstatera att utbildningsekonomiska teorier kommit att spela en allt viktigare roll i de utredningar som berör det svenska universitets- och högskoleväsendet. Det är emellertid för mycket sagt att de skulle utgöra en stor del av utredningsarbetet, men i den mån ekonomiska diskussioner förs har humankapitalteorin och teorierna och utbildning och tillväxt efterhand vuxit in som en naturlig del i utredningarna. Den tendens, som enligt Waldow funnits i svensk utbildningspolitik, att vilja framstå som föregångare för andra länder, och som tagit sig uttryck i ett utbrett *silent borrowing* (i det här fallet när det gäller utbildningsekonomisk teori) är särskilt märkbar i de senare utredningarna i denna studie.⁹⁸ Waldow lyfter i sin studie av svensk utbildningspolitik i förhållande till den ekonomiska utvecklingen fram 1935 års betänkande, *Tillströmningen till de intellektuella yrkena*, som ett undantag när det gäller att öppet referera till utländska diskurser inom utbildningspolitiken. Föreliggande studie, som till skillnad från Waldow i högre grad har fokuserat på utbildningsekonomisk teori och universitets- och högskolenivå, bekräftar i allt väsentligt Waldows analys. Det bör dock framhållas att i de delar av utredningsarbetet där ekonomer har varit inblandade har anknytningen till internationellt uppmärksammat utbildningsekonomisk teori varit tydlig.

⁹⁸ Waldow (2005), s. 189-190.

Referenser

Litteratur

- Abramovitz, Moses (1956), Resource and Output Trends in the United States Since 1879, *American Economic Review*, May 1956.
- Abramovitz, Moses (1995), *Tankar om tillväxt*, Stockholm, SNS förlag.
- Arrow, K. (1973), Higher Education as a Filter, *Journal of Public Economics*, no. 2..
- Becker, G. S. (1993), *Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3 ed. Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Blaug, M. (1976), The empirical status of human capital theory: a slightly jaundiced survey, *Journal of Economic Literature*, Sept.
- Benhabib, J. & Spiegel, M. (1994), The role of human capital in economic development: evidence from cross-country data, *Journal of Monetary Economics*, vol. 34.
- Denison, Edward F. (1962), United States Economic Growth, *The Journal of Business*, Vol. XXXV.
- de la Fuente, A. & Jimeno J. F. (2004), The private and fiscal returns to schooling and the effect of public policies on private incentives to invest in education, *CESifo Working Paper Series No. 1392*.
- Kroch, E. & Sjoblom, K. (1994), Schooling as human capital or a signal: Some evidence, *Journal of Human Resources*, vol. 29.
- Kiker, B. F. (1966), The Historical Roots of the Concept of Human Capital, *The Journal of Political Economy*, vol. 74
- Kreuger A. B. & Lindhal, M. (2001), Education for growth: Why and for whom?, *Journal of Economic Literature*, vol. 39.
- Lucas, R. (1988), On the mechanics of economic development, *Journal of Monetary Economics*, vol. 94.
- Mincer, Jacob (1970), The Distribution of Labor Incomes – a survey with special reference to the human capital approach, *Journal of Economic Literature*, Vol. 8, No. 1, pp. 1-26.
- Mincer, Jacob (1974), *Schooling, Experience, and Earnings*, National Bureau of Economic Research, New York.
- Lundh Nilsson, Fay (2007), *Lönande lärande – Teknologisk förändring, yrkesskicklighet och lön i svensk verkstadsindustri omkring 1900*. Lund Studies in Economic History Vol. 40. Stockholm: Almqvist & Wicksell International.
- Myrdal, Alva och Gunnar (1934), *Kris i befolkningsfrågan*, Stockholm.
- Romer P. (1986), Increasing returns and long-run growth, *Journal of Political Economy*, vol. 94.
- Romer, P. (1990), Endogenous technological change, *Journal of Political Economy*, vol. 98.
- Solow, Robert M. (1962), A Contribution to the theory of economic growth, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 70, No. 1, pp. 65-94.
- Svennilson, I. (1961a), Utbildning och ekonomisk politik, *Nationalekonomiska föreningens förhandlingar*.
- Svennilson, I. (1961b), Samhällsekonomska effekter på utbildning, *Ekonomisk tidskrift*.
- Waldow, Florian (2005), *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930-2000*, Stockholms universitets förlag.

Offentliga utredningar

- SOU 1935:52 *Tillströmningen till de intellektuella yrkena*. Lund: Håkan Ohlsson Boktryckeri.
- SOU 1936:34 *De svenska universitets- och högskolestuderandes social och ekonomiska förhållanden*. Lund: Håkan Ohlsson Boktryckeri.

SOU 1959:45 *Universitet och högskolor i 1960-talets samhälle – Riktlinjer och förslag till utbyggnad*. Stockholm: Ivar Hæggströms Boktryckeri AB.

SOU 1971:61 *Val av utbildning och yrke, del 2 Universitet och högskolor*, Göteborg: Götborgs Offsettryckeri AB.

SOU 1972:23 *Högre utbildning – regional rekrytering och samhällsekonomiska kalkyler*, Göteborg: Götborgs Offsettryckeri AB.

SOU 1973:2 *Högskolan U 68*, Göteborg: Götborgs Offsettryckeri AB.

SOU 1992:1 *Frihet – ansvar – kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan*. Göteborg: Graphic Systems AB.

SOU 1992:44 *Resurser för högskolans grundutbildning*, Göteborg: Graphic Systems AB.

SOU 1993:85 *Ursprung och utbildning – Social snedrekrytering till högre studier*, Stockholm: Norstedts tryckeri AB.

Ds 1992:1 *Fria universitet och högskolor*, Göteborg: Graphic Systems AB.

Direktiv 2000:25 *Pedagogisk förnyelse av den högre utbildningen*,
http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3260&dok_id=DIR2000:24; uttagen 2009-09-14.

Utbildningsfrågan i pressen vid början av 1840-talet

(Session 21: Utbildningens aktörer – empiriska och metodologiska perspektiv på det svenska utbildningssystemets arkitekter och adepter)

David Ludvigsson

Historiska institutionen, Uppsala universitet

David.Ludvigsson@hist.uu.se

Inledning

Under början av 1800-talet fanns i Sverige en mängd olika slags utbildningsanstalter, för barn, ungdomar och unga vuxna, liksom varierande former av privatundervisning. Det var ett heterogent utbildningsväsende, däremot inte något sammanhållet utbildningssystem (Müller 1987:16). Men det pågick en process av reformer som i slutändan skulle resultera i ett utbildningssystem. Tidigare har en rad studier gjorts som analyserat riksdagsdebatterna och uppfostringskommittéernas arbete (för en forskningsöversikt, se Ludvigsson 2008). Reformerna är således relativt väl kända, men för att bättre förstå dem i perspektivet av ett samhälle ståt i stark förändring har jag valt att studera samtida pressmaterial. Här dyker utbildning upp inte som ett isolerat ämne, utan som ett ämne som på olika vis hänger ihop med samhället i övrigt. Utbildningsdebatt i 1800-talspressen har behandlats tidigare men blott i liten skala (Edgren 2005; Edgren 2009). Min avsikt är att mer systematiskt än tidigare forskare undersöka hur pressen formerade sig kring olika aspekter av utbildning.

Det finns ett särskilt skäl till att pressmaterial lämpar sig för en undersökning av utbildningsdebatt. I analysen av det moderna utbildningssystemets uppkomst har flera forskare betonat olika sociala gruppers behov av utbildning (Archer 1984; Larsson 2005). Medelklassen var en grupp på stark frammarsch, och det är därför av stort intresse att studera arenor där denna grupp artikulerade sig. I Sverige fanns under 1840-talet och ända fram till representationsreformen 1865/66 en fyrståndsríksdag där stora delar av medelklassen saknade representation. Mot denna bakgrund var pressen ett särskilt viktigt politiskt redskap, och en viktig arena för gruppens politiska samtal. Idéhistorikern Dag Nordmark kallar rentav pressen för "ett av medelklassens maktmedel" (Nordmark 1989:65).

Syftet med den här artikeln är att undersöka hur utbildning behandlades i en opinionsbildande tidning vid början av 1840-talet. I vilka kontexter såg man utbildning? Vilka underliggande problemformuleringar fanns då man diskuterade utbildning? Hur förhöll man sig specifikt till folkskolefrågan, vilken debatterades vid riksdagen 1840-41?

Föremål för undersökningen är den nystartade landsortstidningen *Östgötha Correspondenten* (ÖC), känd för att vara opinionsbildande och en utmanare till huvudstadens jättar. Redaktören i början av 1840-talet var Henrik Bernhard Palmaer, som från sommaren 1840 fick hjälp av och sedermera efterträddes av Carl Fredrik Ridderstad. Palmaer är en smått legendarisk skribent som under sitt liv var verksam i en rad tidningar. Vad som är mindre känt är att han efter gymnasietiden i Linköping och universitetsstudier i Uppsala dels arbetade som tf adjunkt vid Karolinska institutet, dels sökte tjänster som bibliotekarie, lektor i filosofi, och slutligen gymnasieadjunkt i Linköping. Trots överlägsna meriter nekades han tjänst vid gymnasiet, detta på grund av sin radikala politiska hållning (Nilsson 1994:581). Att Palmaer sökte undervisningstjänster visar att han hade intresse för utbildningsvärlden.

Jag har gjort en detaljerad närläsning av ÖC under början av 1840-talet och diskuterar i det följande innehållet under perioden från den 1 januari till 31 maj år 1840. Under våren detta år öppnades riksdagen och lades motioner, och det är av intresse att få veta hur bevakningen av detta sköttes ute i landet. Närläsningen har resulterat i ett stort antal dataposter om utbildning. Dessa har sedan kodats enligt en rad nyckelbegrepp, vilket möjliggjort en systematisk analys. Hänvisningar till tidningen ges inom parentes i den löpande texten.

Det presshistoriska sammanhanget

Samtidigt som studien i grunden handlar om synen på utbildning, så behöver vi problematisera materialtypen – tidningar. Presshistoriker har betonat att decennierna före 1850 var genombrottstiden för den opinionsbildande, politiskt medvetne ”publicisten” i Sverige. Tidningar hade funnits ganska länge, men de hade då inte strävat efter att bilda opinion, utan snarare publicerat alla slags insändare. Under 1820-30-40-talen kan man i ökande utsträckning anta att redaktören står för den politiska linjen som framträder i texterna (Lundell 2002; jfr Rosengren 1999).

Periodens mest inflytelserika tidning, Lars Johan Hiertas *Aftonbladet*, grundades 1830 och är det av periodens blad som främst brukar förknippas med politisk journalistik. *Aftonbladet* råkade ofta i konflikt med myndigheterna och förbjöds flera gånger med hjälp av den så kallade indragningsmakten, för att dock ständigt återuppstå under nytt namn. En annan viktig huvudstadstidning var *Dagligt Allehanda*, från 1835 och ett drygt decennium framåt under ledning av Wilhelm Fredrik af Dalman (Torbacke 2005). Inte minst *Aftonbladet* har fått en hjälteroll i historieskrivningen för sin modiga politiskt aktivistiska hållning. Det har dock även påpekats att den liberala pressen (inklusive *Aftonbladet*) ”ljög, felciterade och förvrängde, smädade personer, vägrade svara på tilltal och nekade rum för oliktankande” (Lundell 2002:280). Mer konservativa tidningar kan mycket väl ha representerat hållningar som är lättare att sympatisera med.

Medan huvudstadstidningar funnits sedan gammalt, innebar decennierna före 1850 ett definitivt genombrott för landsortspressen. Under 1830-talet fick sju orter sin första tidning, under 1840-talet femton orter, och på 1850-talet tretton (Severinsson 1996:54). De nya tidningarna hade skiftande politisk färg. De var ofta inspirerade av det radikala *Aftonbladet*, men det var inte alltid så. *Östgötha Correspondenten* var en av de tidningar som ofta tog ställning emot Hiertas tidning.

Framväxten av tidningar hänger ihop med framväxten av en bildad och välbärgad medelklass. Medelklassen var inte särskilt stor, men under decennierna kring 1850 började den även på mindre orter bli tillräckligt stor för att göra det lönsamt med tidningsutgivning. Det var en heterogen grupp människor, bestående av exempelvis ämbetsmän, officerare, brukspatroner, skol- och universitetsfolk. I Tyskland talar man vid denna tid om olika medelklassgrupper med sinsemellan olika intressen, främst bildningsborgerskap, kapitalister och småborgerskap (Kocka 1993). Även i Sverige går det att urskilja motsvarande grupper, där de traditionella skikten hade närmare band till staten, men eftersom städerna här var små utvecklades i mindre utsträckning skilda medelklasskulturer.

Som antydde ovan var det i första hand personer från medelklassen som läste och skrev tidningar. Det innebär att en tidning inte automatiskt kan antas spegla uppfattningen hos hela befolkningen. I den mån tidningen speglar uppfattningar som omfattade fler än publicisten

själv, så var det främst medelklassens uppfattningar. Det innebär att verklighetsskildringar kan innehålla spår av fördomar, exempelvis medelklassens föreställningar om den obildade underklassen (Mayne 1993).

Bland de skribenter och läsargrupper som bar upp tidningarna under 1830-40-talen fanns åtskilliga personer som var aktiva inom utbildningsväsendet. Enligt en samtida kommentar var större delen av landsortsbladen utgivna av rektorer eller lektorer vid gymnasierna (ÖC nr 41, 1840). Även om det är ett överdrivet påstående kan man utgå från att det ägde viss riktighet i stiftsstäderna. I Härnösand var det exempelvis en rad lärare som efter varandra upprätthöll stadens lokalblad (Nordmark 1989:64). Det gör att man i pressen kan förvänta sig både intresse för utbildningsfrågor och insiktsfulla kommentarer om desamma. Rektorn vid Nya Elementarskolan, Carl Jonas Love Almqvist, medverkade med utbildningsartiklar i *Aftonbladet* (Burman 2005), men var i den meningen ingen udda fågel.

De nya tidningarna innebar nya förutsättningar för politiska samtal. Tidigare dominerade en statskontrollerad offentlighet, vilken kan exemplifieras med predikstolen och de kungliga hoven. Den tyske sociologen Jürgen Habermas har lanserat begreppet ”borgerlig offentlighet” för att beteckna det nya offentliga rummet för samtal och meningsutbyte som myndigheterna inte helt klarade att styra. Habermas beskriver England under sent 1700-tal och tidigt 1800-tal, där politiska samtal fördes i tidningar, kaffehus, associationer och andra rum (Habermas 1984/1962). Borgerlig offentlighet har dock inte bara kommit att beteckna en empirisk realitet, utan också en idealtypisk modell där offentligheten skulle vara öppen för alla. I själva verket var den engelska borgerliga offentligheten exkluderande och byggde på klassintressen. Man bör alltså hålla isär faktiska historiska förhållanden med den självbild som företrädarna kan ha haft (jfr bidrag i *After Habermas*).

Borgerlig offentlighet har använts vid analys av historiska svenska förhållanden. Under slutet av Frihetstiden, särskilt efter tryckfrihetsförordningen 1766, publicerades mängder av tidningar, pamfletter och andra skrifter med politiskt innehåll. Det rådde en radikal, kritisk offentlighet, som inte var helt olik den borgerliga offentlighet Habermas beskriver från England (Hallberg 2003:172-204). Denna följdes dock sedan av censur under den gustavianska tiden. Först under decennierna från 1809 och fram mot mitten av seklet kan vi därför tala om den verkliga etableringsfasen för en offentlighet skild från den exekutiva makten (Abrahamsson 1990).

Emellertid måste jag påminna om att inte alla hade tillgång till tidningar och andra fora. Vidare hade i Sverige staten direkt eller indirekt inflytande över flera av de kommunikationskanaler som enligt Habermas teori skulle stå fria. Exempelvis betalade kungen publicisten Pehr Adam Wallmark för att via *Sveriges Stats-tidning* (1834-44) skriva väl om kungahuset (Rosengren 2008). Kungen lämnade också penningstöd till *Svenska Biet* (1839-44), där den konservative von Hartmansdorff medarbetade. Statliga tjänstemän var också ofta inblandade i tidens föreningsväsende, associationerna, vilka utgjorde en annan viktig del av den borgerliga offentligheten.

Två viktiga aktörer i frågor om utbildning vid denna tid var staten och kyrkan. Bägge aktörerna kan i viss mån uppfattas som medelklassens motståndare och konkurrenter om makten. Samtidigt hade de ett gemensamt intresse av att skapa stabila ramar i samhället, och delade i viss mån rädslan för den växande underklassen.

Östgötha Correspondenten år 1840

Östgötha Correspondenten grundades 1838 av Henrik Bernhard Palmaer, som även drev eget boktryckeri i Linköping. Hösten 1840 fick han hjälp av Ridderstad, som dessförinnan hade försökt driva en tidning i Norrtälje, ett företag som dock gavs upp. Ridderstad, som var utbildad vid Kungl. Krigsakademien på Karlberg, tog sedermera helt över ÖC och skulle driva tidningen under många år framåt (Abelius 2007). Både Palmaer och Ridderstad var skarpa skribenter som utnyttjade tidningen för att driva opinion om aktuella ämnen. Stifts- och residensstaden Linköping hade tidigare haft flera kortlivade tidningar (Lundell 2002). Att ÖC lyckades överleva berodde nog både på god journalistik och på att Linköping blivit tillräckligt stor för att kunna bära en tidning. Befolkningen år 1840 bestod av ungefär 4000 invånare och växte stadigt. Den mer industripräglade grannstaden Norrköping var samtidigt Sveriges tredje största stad, med knappt 15.000 invånare.

En kort karakteristik ska ges av ÖC, som var en medelstor landsortstidning. Upplagan har angivits till 470 ex år 1840, och något större åren därefter; först 1849 ska upplagan ha passerat 700 ex. (Waller 2001: 225) Tidningen kom vid denna tid ut med två nummer per vecka. Varje nummer omfattar fyra sidor, späckade med text. Illustrationer förekommer inte, däremot enstaka rubriker som anger om det är lokala, nationella eller utländska nyheter. Nyheterna är ofta kortfattade, med en enstaka mening om än det ena än det andra; mycket av innehållet var sådant som tidigare publicerats i andra tidningar. Emellanåt finns längre artiklar eller insändare. Annonser ligger på sista sidan.

Det kan noteras särskilt att notiser och artiklar nästan aldrig är undertecknade; så såg det ut också i andra tidningar vid den här tiden. Man får förmoda att redaktören för det mesta hållit i pennan. I alla händelser torde man kunna säga att om redaktören valt att publicera en text och inte angav någon annan som författare, så borde det kunna ses som uttryck för redaktörens eller "tidningens" linje. Samtidigt var detta som framgått en presshistorisk brytningstid, eftersom det tidigare var norm att redaktörerna tog in allt material som skickades in. Från 1830-talet och framåt räknar man med att "publicisten" mer noga såg till att tidningen uttryckte en linje. Sannolikt lästes ÖC främst av medelklassen i och kring Linköping, även om den också fick en hel del uppmärksamhet på andra håll i landet .

Ett mångfacetterat utbildningsväsende

En första iakttagelse är att utbildning förekommer överallt i tidningen. Oftast är det i notisform, och då är mångfalden den mest slående aspekten.

Ett återkommande ämne är att skolor startas och byggs ut. Ägaren till Mackmyra bruk har inrättat en skola där barn erhåller undervisning på brukets bekostnad (nr 29), i Skara ska ett gymnastikhus uppföras för läroverkets räkning (nr 15), och i Filipstad ska Bergs-Elementar-Skolan starta (nr 16). Från Gävle rapporteras att stadens societeter sammanträtt för att välja direktion för det nya enskilda läroverket för medborgerlig bildning. ÖC rapporterar att diskussioner pågår om det blivande regelverket för skolan, och att biskopens makt att tillsätta lärare "ej blifvit närmare bestämd" (nr 24). För läsaren var alltså den successiva utbyggnaden av skolväsendet en process som man regelbundet påmindes om.

Att olika former av yrkesutbildningar byggdes ut vid denna tid (Nilsson 2008) reflekteras också i tidningen. Ett uppmärksammat initiativ rörande utbildning av sjömän var den treåriga

lärokurs som skulle äga rum på ett fartyg på världshaven. För en avgift som "icke betydligt" översteg den för helpensionärer vid läroverken skulle eleverna få mat, kläder och vård ombord (nr 36). Senare skulle resan med löjtnant Oxehufvud bli än mer uppmärksammas, då den avbröts i Buenos Aires varifrån eleverna fick återvända hem. ÖC rapporterar vidare om hur antalet barnmorskor ökar i landet, att under år 1839 hade femtiofem personer examinerats vid Barnmorske-undervisningsverken i Stockholm och Lund (nr 20). Ett par år senare skulle etablerandet av en lantbruksskola utanför Linköping bli en verklig följetong i tidningen, där läsaren kunde följa hur ansökan om statligt stöd skickades in, mark köptes in, lärare anställdes och elever antogs.

Ofta ges erkännande till personer som gjort insatser för skolans utveckling. Ett ovanligt hjälteporträtt ägnas prästen och skolmannen C. A. Nerman i samband med att denne flyttat från Skänninge nära Linköping. Nerman hade lyckats bilda en fond om 300 riksdaler till en Lancasterskola, själv börjat undervisa stadens fattiga barn, och därtill hjälpt änkan och barnen efter en avliden komminister så att dessa fått ordning på ekonomin. ÖC rapporterar om mannens goda handlingar samtidigt som man påpekar att man annars har "litet eller aldeles intet" gott att säga om det lägre prästerskapet (nr 40). Det senare kan läsas som kritik av det lägre prästerskapets bristande engagemang kring just utbildning.

Verkligt hjälteskimmer föräras en torparedotter Inger Johanna Johansdotter i Västsverige, som under en tioårsperiod undervisat sammanlagt fler än 1100 barn. Hon har hamnat i ekonomiska svårigheter och tidningen skriver att privatpersoner nu bidragit med 424 riksdaler. Samtidigt noteras att ärkebiskopen aldrig lämnat understöd (nr 24, 31). Så småningom anordnas ytterligare en insamling för henne (nr 27). Tidningen fortsätter att rapportera om hur samvetslösa fordringsägare tidigare pressat torparedottern på pengar (nr 30), därigenom åstadkommandes ett slags följetong. Rapporteringen kring Inger Johanna Johansdotter är intressant eftersom den på samma gång illustrerar tidningens tendens att rapportera om märkvärdiga och moraliskt engagerande händelser, och att ge överheten ett nålstick.

Att människor inom utbildningsväsendet har tidningens respekt kan visas med fler exempel. När förre läraren och föreståndaren för Falu Bergsskola, Hr Sefström, föräras en medalj av sina forna elever, skriver ÖC att han gjort sig förtjänt av "denna utmärkta hyllning" (nr 16). Tidningen uppskattar alltså insatsen att driva skolan. Man rapporterar också att kyrkoherden Bergholm, som varit rektor för trivialskolan i Nyköping, vid avflyttning fick en stor silverkanna (nr 34).

Att privatpersoners gåvor var viktiga för att driva olika inrättningar i det heterogena utbildningsväsendet framgår klart av att tidningen rapporterar om gåvor till såväl skolbarn som utbildningsinrättningar. Bonden Jonas Månsson har genom sitt testamente skänkt 2000 riksdaler till en fattigskola i Östra Ny socken (nr 33), och i Jönköping rapporteras rustmästaren Pehr Nyander och hans hustru ha skänkt delar av sitt frälsehemman till en skola (nr 6). I Ystad har man inrättat en fond som samlar ihop pengar för inrättandet av en söndagsskola (nr 10), medan i Helsingborg stadens Handels-Societet skänkte en mindre summa till söndagsskolan där (nr 6). Vägfarande Fruntimmers-sällskapet som höll årssammankomst hos kronprinsessan donerade 333 riksdaler till en folkskola i en av Stockholms fattigare församlingar (nr 40). I Malmö resulterade ett "societets-spektakel" i 252 riksdaler som skänktes till småbarnsskolor (nr 25). Kyrkoherden i Wä nära Kristianstad inrättade på egen bekostnad ett sockenbibliotek, för hela församlingen att kostnadsfritt utnyttja (nr 5). Vägörenheten riktade sig som synes ofta till skolor för de fattiga, och även

samhällets toppar var inblandade, men mest intressant är kanske att enskilda personer gav betydande bidrag till dessa skolor.

Finare gåvor lämnades dock inte minst till läroverken och universiteten. Gamle professorn Florman vid Lunds universitet lämnade sin medicinska boksamling till universitetsbiblioteket (nr 8), och general Carl Hård testamenterade sin konstsamling till Uppsala universitet för att den därmed ska komma till den ”studerande ungdomens tjänst” (nr 36). Kungen uppges ha förärat ”åtskilliga dyrbara böcker och planschverk” till gymnasiebiblioteket i Linköping (nr 7), medan gymnasiet i Skara begåvats med ”åtskilliga stenyxor” samt ett exemplar av Röda hasselmusen, funnen av en jägmästare i en gammal stubbe (nr 32). Läroverket i Linköping mottog flera uppstoppade fåglar från en av sina forna elever, och därtill, från en naturforskare en samling om 160 arter Conchylior och Petrifikater (nr 29). Gåvornas karaktär säger en hel del om de skattsamlingar som läroverken byggde upp. ÖC är generöst med beröm då man rapporterar om en donation i den egna staden, när bankokamreraren Jakob Norén anslog 1000 riksdaler till en stipendiefond vid gymnasiet i Linköping. Tidningen kommenterar att föreskrifterna för stipendiets bortgivande ”hedra, lika mycket som gåfvan, den aktningssvärde välgörarens minne”; av stipendiaten fordras nämligen såväl rena seder, fattigdom som fallenhet för studier (nr 29).

Kring terminssluten rapporteras flitigt om examen som firas vid olika skolor. I ett och samma nummer vid årsskiftet 1840 heter det således att examen hållits med elever vid Teknologiska Institutet, Musikaliska Akademien liksom i Uppsalas folkskola och småbarnsskola; den senare utföll så att ”allmänheten var öfvermåttan belåten både med lärare och lärarinnor” (nr 1). Om examen vid söndagsskolan i Helsingborg, där över hundra lärlingar fick undervisning, konstateras däremot att resultaten ”i följd af elevernes egen försummelse” var mindre tillfredsställande. Blott tre elever hade gjort sig förtjänta av belöningar (nr 6). ÖC rapporterar förstås nogsamt då arvfurstarna genomgått sin första examen, i närvaro inte bara av flera professorer utan också av kronprinsen och kronprinsessan (nr 33).

Även antalet elever vid skilda utbildningsinrättningar rapporteras. Om Lancasterskolan i Örebro rapporteras antalet gossar vara 113, medan flickskolan hade 52 elever (nr 6). Tidningen noterar vidare att Musikaliska Akademien under hösten haft 62 elever och namnger de elever från Linköpings stift som mottagit belöningar (nr 1). Återigen uppmärksammas alltså mycket skilda slags utbildningsinrättningar, vilket är intressant eftersom det visar att läsarna fick bred information om tillståndet i utbildningsväsendet.

I en notis om en söndagsskola i Karlskrona anges att antalet elever där uppgår till sjuttioen gossar och fem flickor (nr 21), vilket påminner om hur få flickor som befann sig i utbildning. Men läsaren märker hur antalet snabbt växer. Då en ny flickskola startas i Västerås uppgår de anmälda barnen snabbt till sjuttio (nr 41). Att det officiella Sverige vid denna tid gav officiell sanktion åt flickors utbildning framgår av notisen att kronprinsessan övervarit examen vid Wallinska flickskolan (nr 47). Gåvor lämnades också till flickskolor. I Kalmar inbringade ett societetsspektakel 547 riksdaler till en flickskola (nr 34, jfr nr 22), och en änkefru i Karlshamn uppges ha testamenterat 333 riksdaler till flickskolan på orten (nr 19). En aningen överraskande notis är den att 6 riksdaler insamlats i flickskolan i Karlshamn och överlämnats till Missionssällskapet, för inköp av böcker till de ”flitigaste och sedigaste negerbarnen” (nr 22).

ÖC ger också detaljerad bevakning av institutionernas ekonomi. Man publicerar exakta inkomster och utgifter för flickskolan i Karlshamn och slår fast att behållningen från

föregående år uppgick till 432: 9.2 riksdaler (nr 23). Flickskolan i Linköping hade fått gåvor från ett antal namngivna invånare, och skolans kapitalfond befinnes för närvarande vara 3363: 28.1 riksdaler (nr 2). Läsarna får alltså en mängd detaljerade upplysningar om flickskolorna i landet.

Rapporteringen om flickskolor våren 1840 innehåller så vitt jag kunnat se inte någon redaktionell värdering. Det är annorlunda då ÖC i juni 1842, då under redaktören Ridderstad, berättar att Ljungstedtska Flickskolan hållit examen för sitt femtiotal ambitiösa elever. Tidningen noterar särskilt den talrika åhörarskaran som "tyckes bevisa, att deltagandet för den nyttiga inrättningens fortfarande framgång och förkofran omsider börjat blifva något allmännare". Att flickskolan betecknas som "nyttig" är en tydlig markering av gillande från redaktörens sida.

Skolor för samerna fanns sedan århundraden (Lindmark 2006; Anderzén 1992), och ÖC håller läsarna underrättade om undervisningen där. En komminister Sefström har besökt skolor i Lappmarken, inrättade av Missions-Sällskapet. Enligt Sefström var "Lappbarnen" väl undervisade och väl vårdade. Ungdomen i trakten handledes gratis i salighetsläran, sedlighet, skrivning och choralsång (nr 32). Som synes var undervisningen religiöst inriktad, med kristendom och psalmer.

Sammantaget är det ett virrvarr av notiser som i tidningen får spegla utbildningsväsendet. Intressant att notera är att notiserna inte bara innehåller upplysningar om vad som sker i närområdet eller i huvudstaden, utan hela landet finns med. Det gav läsarna möjlighet att följa utvecklingen i hela riket. De många detaljerade upplysningarna om inrättandet av skolor och det exakta antalet elever i skolorna ansågs förmodligen som en framgång för landet i denna tid som präglades av tilltagande nationell medvetenhet. Återgivandet av exakta siffror kan sättas i relation till intresset för statistik, som gjorde att man kunde jämföra den egna nationen med andra (Höjer 2001). De många notiserna från Blekinge ska inte förvåna, eftersom där fanns tidningen *Najaden* som politiskt hade beröringspunkter med ÖC. Bland notiserna märks föga av redaktörens värderingar, men individer som gjort insatser för utbildning av de fattiga ges tydligt erkännande.

Annonser om utbildning

Det privata utbudet av utbildningar tycks ha varit relativt omfattande även i en stad av Linköpings ganska ringa storlek. Två skolmän i staden, apologisten Westling och J. P. Kylander, annonserar att de inrättat en enskild undervisningsanstalt för pojkar, där de erbjuder handledning såväl under skolverminerna som under sommarlovet (nr 41). En lärare i "merkantila vetenskaper" annonserar att en kurs ska ges i praktisk aritmetik, vilket ska fylla affärsmannens behov av beräkningar (nr 13).

Regelbundet annonseras möjligheten till informatorsundervisning och privat uppfostran. En kvinna i Linköping erbjuder plats för två "helpensionärer" som ska undervisas i allt som hör till en "bildad uppfostran" (nr 10), och ett prästhus på landet erbjuder helpension för två-tre gossar som ska få undervisning i "vanliga språk och vetenskaper" (nr 23). En student annonserar att han under kommande sommar önskar "condition såsom informator för en eller flera disciplar", och utlovar undervisning i alla språk och kunskapsämnen som förekommer i skolan (nr 27). En student i Uppsala "van vid gossars handhafvande" önskar plats som informator i något "bättre hus" i Östergötland (nr 32), medan en annons berättar att ett

”trefligt Landtställe” söker en ”stadgad och synnerligen uti Mathematik, Franska och Tyska fullkomligt kunnig Lärare” för två ynglingar mellan fjorton och sjutton år gamla. Enligt annonsen fästes inget avseende vid lönepretentionerna så länge läraren uppfyller sitt kall (nr 33). Som synes fanns en marknad för informatorer. Intressant nog publicerar ÖC också en notis om de regler som gäller för informatorer i Preussen: där räcker det inte att informatorer och guvernanter kan belägga sin skicklighet med hjälp av examina, utan de måste också vara försedda med polisbetyg över sin ”moralitet” (nr 39). Tidningen orienterade alltså läsarna ut i en internationell utbildningsvärld.

Inte sällan förekommer information eller reklam för utbildning i musik eller teckning. En kringresande danslärare erbjuder undervisning i dans (nr 41), och ett nytt institut för pianofortespelning meddelas har inrättats i huvudstaden (ÖC 1840, 38). Musikläraren Hr Grundén i Stockholm omtalas för en framgångsrik examen med sina små elever, vilka han undervisat enligt den nya metoden att eleven börjar spela på en stum klaviatur, för att vänja sig vid tangenternas lägen (nr 23). Här står alltså själva metoden i fokus för intresset. Vid en annan musikalisk examen i Stockholm, som för övrigt anställdes i närvaro av kronprinsessan samt prins Gustaf, poängterar ÖC att undervisningen följde ”Logierska principen med några modifikationer” (nr 17). Det finns en påfallande precision i beskrivningarna av musikutbildningar, som antyder att musik hörde till bildningsgodset hos tidningens läsekrets.

Boklådorna annonserar regelmässigt om vilka nya böcker som finns till försäljning och ofta är någon eller några av dem läroböcker eller böcker som handlar om utbildning (ex. nr 6, 7, 39, 41). Man kan notera att båda bokhandlarna i Linköping, A. Petré & Sons respektive P. M. Sahlströms Bokhandel, sålde ”Elfva Teser i Skolans Hufvudfråga”, av stadens egen läroverkslärare C. Fr. Lutteman (nr 39). Även läroverkslärare i Linköping deltog alltså i den offentliga debatten om utbildning, i det här fallet med en egen skrift. Det visar att engagemanget kring utbildning var spritt i samtiden. Huruvida författandet av egna pamfletter skulle vara ett uttryck för att tidningarna stängde vägen för insändare kan visserligen inte uteslutas, men är knappast troligt. Snarare var pamfletter ett etablerat kommunikationsmedel i tidens borgerliga offentlighet.

Riksdagen och utbildning

Riksdagen hade inte samlats sedan 1834-35, så riksdagen 1840-41 fick naturligtvis kontinuerlig bevakning i alla tidningar med självaktning. Inte oväntat ägnas ganska stor uppmärksamhet åt folkskolefrågan, som man misslyckats med att komma överens om vid de föregående riksdagarna (jfr Ludvigsson 2008:184)

Tidigt under riksdagen rapporteras att motioner gällande folkundervisningen har väckts av såväl präster, borgare och bönder (nr 12). ÖC noterar nogsamt att en östgötsk riksdagsman i bondeståndet, J. O. Widegren, väckt en motion om folkskolors inrättande. Självfallet rapporteras också att Kongl. Maj:t lagt en proposition om stadganden och anslag till folkundervisningen (nr 13). Detaljerna i motioner och propositioner nämns inte, utan rapporteringen är hela tiden kortfattad. Däremot redogör tidningen för hur riksständen mottagit propositionen. Det poängteras att såväl Hr Ribbing som redaktören Hr Dalman vid adelns plenum uppläste skriftliga anmärkningar mot propositionen, vilka tillsammans med propositionen remitterades till Stats- och Ekonomiutskotten. Inom prästeståndet ska propositionen ha givit upphov till en ”liflig” diskussion (nr 14). Rapporteringen klargör alltså omedelbart att det rådde engagemang och delade meningar kring frågan vid riksdagen.

Stofffrängseln i tidningen kan vara en förklaring till varför rapporteringen i aktuella politiska frågor allt som oftast är mycket kortfattad. Ett annat skäl kan vara att denna liksom andra frågor skulle komma att behandlas av utskott och stånd under lång tid framåt, varför det fanns goda möjligheter att återkomma till saken. Ett exempel på detta under våren 1840 är då ÖC rapporterar att professor Erik Gustaf Geijer vid prästeståndets plenum den 14 mars läste upp ett anförande om folkundervisningen som "väckte allmän och förtjent uppmärksamhet". Geijer yrkade en "skolans emancipation från kyrkan", vilken bestod i vikariatets och praebendeväsendets borttagande (nr 23). Det är intressant att notera att det i själva prästeståndet enligt tidningen framfördes tankar om skolans frigörelse från kyrkan. Redaktören antyder gillande genom att anse uppmärksamheten "förtjent".

Frågan om folkskolan fick en desto mer utförlig behandling då ÖC publicerade en lång artikel av Geijer med rubriken "Om folkskolor", hämtad från Geijers *Litteratur-Bladet*. I artikeln argumenterar författaren för att staten måste erkänna plikten att vårda hela landets ungdom, och se uppfostringsskyldigheten från den positiva snarare än från den negativa sidan. Geijer betonar betydelsen av folkundervisningen genom att hävda att endast det bästa är gott nog åt folkskolan, att läraren måste komma från det högre läroverket och att läroböcker för folket hör till "lärarens och vetenskapsmannens högsta uppgifter". Han kommer också in på den otillfredsställande pedagogik som förekommer. Färdigheter lärs in med sådan hastighet (i växelskolorna) att de "blott leder till en lika snar glömska" (nr 15). Redaktören låter alltså ÖC:s läsare möta en utförlig, reformvänlig argumentation, vilket måste tolkas som en klart opinionsbildande publicering. Senare under våren berördes "fattigskolan" också av en insändare (nr 38).

Tidningens rapporter från riksdagen klargör att utbildningsdiskussionerna där gällde fler former av utbildning än folkundervisningen. Några av dem gällde specifika yrkesgruppers utbildning. I borgarståndet lades en motion om att anslå medel för en elementarskola i Göteborg, specifikt tänkt för "bildande" av sjömän, och en annan motion i borgarståndet gällde anslag till ett lantbruksinstitut (nr 17). Greve Henning Hamilton ville omorganisera Krigsakademien till en allmän militärskola, så att privata militärskolor med sin "ytliga eller åtminstone ojemna" utbildning ska bli överflödiga (nr 38). Redaktören för *Aftonbladet*, Lars Johan Hierta, motionerade i adelsståndet om att Krigsakademien på Karlberg borde förändras till ett polytekniskt institut, medan adelsbrodern Hr E von Troils föreslog inrättandet av ett institut för juridisk bildning (nr 21).

Utbildningsdebatten var som vanligt livligast i prästeståndet, vilket är naturligt eftersom utbildning och fostran sågs som kyrkans område. Man diskuterade stort och smått. Prosten Ödman motionerade om ett anslag för tillsättande av två nya lärare vid gymnasiet i Gävle (nr 19), medan prosten Sandberg föreslog utarbetandet av en ny lärobok i kristendomen (nr 21). Av ÖC:s rapportering från prästeståndet framgår att de kända experimentskolorna Nya Elementar och Hillska skolan framhölls som ändamålsenliga föredömen (nr 20).

Den alltid aktive Geijer föreslog inrättandet av två nya professurer vid universiteten (nr 20). Då utskottet några månader senare valde att neka ökade anslag till professorerna vid universiteten yttrade Geijer att han ansåg det vara statens skyldighet att ge lärarna så goda villkor att de "ej måste betrakta sina sysslor som blotta öfvergångsposter och söka sin bergning på andra vägar". Geijer motionerade också om ett särskilt arvode för adjunkten i historia vid Uppsala universitet (nr 40). ÖC fäster uppmärksamheten vid att en lektor Laurenius "tiger som ett godt barn och kan af ingen ting förmås att upplåta sin mun" trots att

han väl borde ha något att säga när frågan väcks om läroverken. Tidningen drar slutsatsen att lektorn inte genom talande vill förspilla det anseende i provinsen som han vunnit ”genom tiggande” (nr 20). I denna kritiska anmärkning syns pressens tendens att attackera enskilda individer.

Sedan lång tid förekom diskussioner om att genomföra en representationsreform, en debatt som fördes intensivt under 1840-talet (Christensen 1997). De högre läroverken och universiteten var representerade i prästeståndet, vid den aktuella riksdagen bland annat av nämnda Geijer och Laurenius. ÖC rapporterar om enighet kring att lärare vid elementarläroverken i Stockholm och rikets samtliga stift tillsammans borde få välja en riksdagsman med säte i prästeståndet (nr 25). Av exemplet framgår att elementarläroverkslärarna hörde till den växande grupp av människor som inte passade in i den gamla fyrståndsmodellen, och alltså saknade representation vid riksdagen. När förslaget sedan avslogs av prästeståndet hävdade två av förespråkarna, professorerna Geijer och Grafström, att ”tidens stora tanke, förbättrad uppfostran, som från alla håll genljuder, behöfde sina egna förespråkare” (nr 27). Eftersom citat från ständsoverläggningarna är ovanliga i tidningen är detta förmodligen en markering som ska läsas så att Palmaer åter stod på Geijers sida.

Riksdagen hade att ta ställning till en rad motioner som gällde ekonomiska anslag till olika utbildningsinstitutioner. Således beslöts om nya anslag till Lunds och Uppsala universitet, Lappmarkens ecclesiastikverk, Stockholms gymnasium och elementarskola, Växellundervisningens normalskola, Gymnasistiska centralinstitutet och Karolinska institutet (nr 34). Bondeståndet biföll förslag om arvoden åt specifika professorer liksom om pension åt professor Fries’ änka (nr 38). Däremot avstyrkte adeln, liksom statsutskottet, bidrag till räddningsanstalten i Stora Råby (nr 40), en av tidens mest uppmärksammade uppfostringsinrättningar (Larsson Kraus 2009)

Vid Ridderskapets och adelns plenum i mitten av maj förekom ett intressant meningsutbyte mellan redaktören för *Dagligt Allehanda*, Wilhelm Fredrik af Dalman, och den inflytelserike August von Hartmansdorff. Dalman talade för ökade anslag till institutet för dövstumma och blinda, medan von Hartmansdorff ansåg det bättre att ”sörja för deras uppfostran, som hafva fem sinnen och kunna gagna staten, än för deras, som icke hafva dem” (nr 40). Här blottas en strid om var statens medel skulle satsas. Det är värt att notera att även den konservative von Hartmansdorff alltså tycktes positiv till att staten skulle satsa på uppfostran, eller utbildning, för de friska. Det var ett tecken i tiden, då riksdagen äntligen var på väg att enas kring folkskolestadgan.

ÖC:s rapportering om utbildning vid riksdagen var omfattande men samtidigt inte särskilt djupgående. Bara vid enstaka tillfällen förekommer citat från förhandlingarna. Publiceringen av Geijers artikel om folkskolan var den tydligaste opinionsbildande handlingen som ansluter till riksdagsförhandlingarna på utbildningsområdet.

Skollärarna och kyrkan

Som bekant var kyrkan och prästerna djupt inblandade i utbildningsväsendet. En sällan uppmärksammas aspekt av detta var att en präst kunde välja att undervisa i en skola för att på det viset meritera sig för en attraktivare tjänst inom kyrkan. Genom bestämmelser om ”dubbel årsberäkning” kunde åren som skollärare räknas dubbelt i jämförelse med andra tjänsteår,

vilket gjorde arbete som lärare till en kyrklig karriärväg (Norrman 1986). Utifrån vad som publicerades i ÖC framstår den dubbla tjänsteårsberäkningen som en av tidens mest debatterade och kontroversiella utbildningspolitiska frågorna. Självfallet behandlades frågan på riksdagen, där den engagerade en rad namnkunniga ledamöter (nr 22), men tidningen har återkommande notiser som klargör att frågan diskuterades runtom i landet.

Delar av prästerskapet arbetade för den dubbla tjänsteårsberäkningens avskaffande. Adjunkterna i Karlstads stift lämnade in en petition till regeringen om att den borde avskaffas, eftersom de ansåg att den orättvist gynnade skolan på kyrkans bekostnad (nr 33); fullmäktige i Linköpings stift uppmanades från ett av kontrakten att avskaffa den inom läroverket (nr 2); en prästman i Lunds stift uppmanade genom en lokaltidning sina ämbetsbröderna att sammanträda för att författa en petition till Kongl. Maj:t om att avskaffa de dubbla tjänsteåren (nr 36). Att frågan var komplicerad visas då ÖC berättar att ingen sökt befattningen som språklärare vid gymnasiet i Linköping, och tolkar bristen av sökande som resultat av att det kungliga brevet inte stadgat om språkläraren får räkna enkla eller dubbla år, "eller ens är berättigad till någon årsberäkning" (nr 20). Regeringen ska ha valt att avslå en anhållan om att läraren vid Peyronska växelundervisningsskolan i Nyköping skulle få räkna två tjänsteår som tre meritår (nr 5). Samtidigt uppges Kongl. Maj:t ha avslagit begäran från Rikets Ständer om enkel tjänsteårsberäkning för Lancasterlärare (nr 7). Det förekom alltså livlig opinionsbildning kring frågan, som i praktiska tjänsteärenden också orsakade en del orättvisor.

ÖC riktar direkt kritik mot att domkapitlet inte vidtar någon åtgärd i frågan. Konsistoriets anförda skäl för att inte agera döms ut som "icke stort mer än bokstäfverna" (nr 2). En mycket lång artikel om skollärares dubbla årsberäkning publiceras sedan som följetong i inte mindre än tio nummer av tidningen (nr 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33). Som rubriker för artikelns delar används "Om rättvisan eller orättvisan af Skol-lärares dubbla årsberäkning", "Om nyttan eller skadan af den dubbla årsberäkningen för Kyrka och Skola", "Om Skolans Emancipation" respektive "Om medel att minska de yngre Skol-lärarnes arbete samt öka deras inkomster".

Artikelförfattaren erinrar om att den dubbla årsberäkningen går tillbaka på uppfattningen att arbetet som skollärare är så mödosamt att man på detta vis sökt åstadkomma rättvisa. Författningen har dock blivit "förhatlig" eftersom efterhand så många ämbeten erhållit denna förmån. Regeringen ska ha använt den för att "aflöna med förhoppningar, der man icke vill eller kan aflöna med penningar" (nr 22, 24). Författaren ställer frågan vad som egentligen är orsaken till lärarnas trötthet och menar att man borde söka upphäva själva orsaken hellre än att neutralisera dess inverkan genom att kortsiktigt attrahera präster (nr 28). Ett skäl till lärarens trötthet ska vara att den usla betalningen tvingar läraren att även agera privatlärare flera timmar per dag, och artikelförfattaren frågar retoriskt om det varit Rikets ständers mening att en skollärare ska tjäna ungefär lika mycket som skolvaktmästaren (nr 29)? Artikelförfattaren menar vidare att borttagandet av all prästårsberäkning för lärare skulle kunna gynna skolan, förutsatt att yrket reformerades med minskat arbete och höjd lön. Nu väntas alla skollärare ägna sommarferierna åt att förbereda sig för prästämbetet, medan de annars kunde ägnas åt pedagogisk förkovran (nr 30). Slutligen avhandlar författaren frågan om skolans styrning och påpekar att de ansvariga biskoparna tillsätts utan avseende på deras intresse för skolan; lyckligtvis är en biskop ointresserad av undervisning en "bedröflig raritet" (nr 31). Skribenten ifrågasätter att skolinspektion utgör en bisak, och lanserar en ny sammansättning av skolstyrelsen, så att till medlemmar väljs utmärkta skolmän snarare än prästerskap (nr 32). Föreslår slutligen att alla läroverk likt Nya Elementarskolan i Stockholm

borde övergå till monitörsystemet. På så vis skulle mindre personal behövas, och lönerna för de kvarvarande kunde höjas ordentligt. Författaren funderar även kring möjligheten av studieavgifter (nr 33).

Artikeln om skollärarnas dubbla årsberäkning är vårens mest omfattande fördjupning i ÖC, i konkurrens bara med artiklar om den politiska representationsfrågan. Publiceringen väger i en mening upp för den kortfattade rapporteringen från riksdagen, eftersom här under flera veckor pågår en kontinuerlig diskussion som problematiserar personalförsörjningen till skolan. Avslutningsvis i den tionde och sista delen av artikeln anges att texten insänts till ÖC – och undertecknas ”S.” (nr 33). Det är alltså inte Palmaer som hållit i pennan, vilket man fram till denna sista del kunnat förledas att tro. Som helhet är den långa artikeln ganska balanserad, men den polemik som framträder främst mot slutet vänder sig entydigt mot kyrkans makt över skolan. I detta avseende passar artikeln väl i Palmaers tidning, som ju ofta kritiserar kyrkans företrädare, och som gjorde det tidigare under året just för dess hantering av frågan om dubbel årsberäkning. Redan tidigare hade Palmaer för övrigt väckt skandal då han publicerade *Yttersta domen i Kråkvinkel*, som förlöjlade biskopen och domprosten i Linköping.

Palmaers tendens att gyckla makten anas också då ÖC noterar att kronprinsen, arvfurstarna och riksståndens talmän närvarade då sju yngre officerare höll slutövning och examen vid Gymnastiska Central-Institutet. Tidningen kommenterar att talmännen förmodligen var där för att notera om ”den gamla, skröpliga rikskroppen” skulle kunna gymnasticeras till rätta (nr 31).

Utbildningssfären och politisk aktivism

Av ÖC:s rapportering framgår att utbildningssfären har en politisk dimension. Från Tyskland får vi veta att universitetet i Göttingen vägrar att välja deputerad till ständerförsamlingen tills statsförfattningen har återställts. Med familjär ton kommenterar tidningen: ”Aj, aj, kung Ernst! Det ser illa ut.” (nr 10) Från Köpenhamn omtalas att studenterna organiserar sig (nr 9, 18), också det en tydlig signal om att utbildningssfären kan vara en hård för politisk aktivitet. Upproriska studenter kunde ibland kopplas ihop med pressfriheten. ÖC rapporterar om ett tryckfrihetsmål i Danmark där redaktören för *Kjöbenhavnspost* blivit frikänd efter att i sin tidning ha upptagit en förklaring av en student som undertecknat en liberal adress till kungen (nr 26).

Även i Sverige kunde studenterna ses som politiskt medvetna upprorsmakare (Sjöberg 2002). Från Lund rapporteras att en student författat en ”Helsning till Folkrepresentanten Hans Jansson” (som skrivit ett förslag till ny grundlag), vilken deklamerades vid en soiré med studentföreningen (nr 18). Med referat av *Aftonbladets* rapportering skildrar ÖC sedan hur studenternas politiska uppläsning skapade stor uppståndelse. En skrift som vände sig mot skaldestycket föranledde i sin tur diskussion där ”ganska bittra sanningar blifvit sagda” (nr 20). Ett annat uttryck för Lundastudenternas politiska medvetenhet var deras skandinavistiska aktivism. När den danske skalden Andersen besökte Lund bjöd studenterna honom på middagsmåltid och hälsade honom med ”sång och hurrarop” (nr 33). Ostyriga studenter sågs med oblida ögon av myndigheterna.

Oregerliga och besvärliga skolungdomar tränger ibland in på tidningssidorna. ÖC refererar ett brev publicerat i tidningen i Skara, vari biskopen uppmanas att hos Kongl. Maj:t utverka strängare straff för dem som ger ungdomen olovlig traktering – detta med anledning av det

”mindre ordentliga lefnadssätt” som läroverksungdomarna börjat föra. ÖC tillägger att förhållandet är likartat vid många andra läroverk, varför biskoparna allmänt bör ta itu med frågan (nr 19). Senare uppges *Skara Tidning* ha dementerat att läroverksungdomarna där levde oordentligt (nr 23). Riksdagsmännen var lokala celebriteter, men några av de mest kända, som Hans Jansson som skrivit ett nytt grundlagsförslag, betraktades av myndigheterna med viss oro. Då just Hans Jansson med resällskap passerade Karlstad sjöng och hurrade några gymnasister för dem. Detta åstadkom sådan rädsla hos myndigheterna att tre kurirer ska ha blivit utsända till Karlstad för att undersöka saken (nr 42). Uppenbarligen fanns en rädsla för upproriska unga.

Bevakningen av universiteten i Lund och Uppsala är hela tiden omfattande, mest i form av notiser. ÖC rapporterar om lediga stipendier (nr 20), om östgötar som genomgått studentexamen (nr 21, 30) eller annan examen (nr 28), om antalet studenter och östgötar vid Lunds universitet (nr 25). När den berömde tjuven Lasse-Maja, vilken benådats efter många år i fängelse, en tid uppehöll sig i Uppsala fick han ”talrika besök” av studenter. En doktor Lindblad förordnas att under en tid vikariera för professor Bergfalk (nr 27), en docent i grekiska litteraturen i Uppsala utnämns till professor i Lund, och kronprinsen har skrivit ett brev med komplimanger med anledning av bygget av en påbyggnad av Akademiehuset i Lund (nr 31). ÖC rapporterar vidare under vilken tid studenternas vapenövningar ska pågå (nr 31; jfr Enefalk 2009). ÖC räknar upp personerna som sökt byzantinska resestipendiet (nr 36; jfr 38), och föreslagits för en tjänst (nr 37). Konsistoriet vid Uppsala universitet rapporteras ha beslutat om examenskrav för tillträde till akademien (nr 39). När general Hård begravdes gick studenterna nationsvis och på kvällen sjöng studenter vid graven. Studenterna sjöng även som avsked till professor Hagberg som flyttade från Uppsala till Lund (nr 39).

Universiteten är alltså inte bara potentiella upprorshärdar, utan främst kända utbildningsinstitutioner befolkad av kända svenskar, där också många östgötar vistades. Någon gång kan en notis från universitetet peka ut generella villkor för medborgarna. När några professorer vid Lunds universitet anhöll om pass för att resa utomlands, gav kungen landshövdingen i tillåtelse att utfärda pass – för den tid de beviljats tjänstledighet (nr 4).

Avslutande diskussion

Inledningsvis ställdes en rad frågor om hur utbildning behandlades i en opinionsbildande tidning vid början av 1840-talet. Det har blivit dags att utifrån den genomgångna empirin ge några preliminära svar.

I vilka kontexter såg man utbildning? Genom ÖC ser man att utbildning kopplades till en rad olika sammanhang. Utbildning var kultur för medelklassen, i form av konst och musik; det var fostran av fattiga unga, i processen att åstadkomma en folkskola; det handlade om individers studieframgångar, vilket i någon mån framhölls som framgångar för landskapet Östergötland. Det var relativt sällan som utbildning fanns med i utrikesrapporteringen, men det förekom – och då var det för att universiteten sågs som härdar för politisk oro. Här fanns politiska studenter. Notiser om skolor och undervisning kommer från hela landet, från Lappland i norr till Skåne i söder. Pressen anses ha bidragit till att skapa nationen Sverige genom att föra ett förenande samtal mellan landsändarna, och detta bekräftas av ÖC:s rapportering om utbildning. Välgörenhet uppmärksammas och hyllas, då människor skänker pengar till någon utbildningsinrättning.

Vilka underliggande problemformuleringar fanns då man diskuterade utbildning? Tidningen diskuterar sällan utbildning i öppet problematiserande termer. Överhuvudtaget är opinionsbildningen relativt lågmäld. Ofta nämns utbildning i notisform utan någon som helst kommentar från redaktören. Men underliggande problemformuleringar finns. En sådan gäller de fattigas behov av utbildning. Samhällets omvandling och skolans behov av att frigöra sig från kyrkan finns som en undertext inte minst i frågan om den dubbla tjänsteårsberäkningen. Här anas medelklassens intresse att ta befälet och forma utbildningssystemet för framtiden.

Hur förhöll man sig specifikt till folkskolefrågan, vilken debatterades vid riksdagen 1840-41? Folkskolefrågan bevakades av tidningen, som dock inte uttryckte någon klar linje. Men valet att trycka Geijers artikel om folkskolan, samt Geijercitat från riksdagen tyder på att Palmaer uppskattade Geijers linje om en uppvärderad folkundervisning.

Vad säger den här begränsade tidningsstudien om utbildningssystemets arkitekter? Det som framför allt framgår är att medborgarna genom pressen hade ögon på vad som hände med utbildningsväsendet. Utbildning var en väsentlig fråga i tidningen och därmed i den borgerliga offentligheten år 1840. Idéer om utbildning kunde publiceras i form av insända artiklar. Gillande och ogillande nyanser i rapporteringen, exempelvis i form av kritik mot kyrkans företrädare om de inte tillräckligt engagerat sig i utbildningsfrågor på lokalplanet, eller hyllningar av gåvor till en utbildningsinstitution, visar att det pågick en opinionsbildning från en medelklasståndpunkt. De som formellt ägde besluten om utbildningsväsendets strukturella förändring bevakades.

Referenser

Östgötha Correspondenten år 1840, nr 1–42 (från 1 januari till 31 maj)

Abelius, Hans, 2007, *Det självpåtagna uppdraget: En undersökning av medborgarprojektet kring tidningen Östgötha Correspondenten 1840–1870*, Göteborg: Göteborgs universitet.

Abrahamsson, Åke, 1990, *Ljus och frihet till näringsfång: Om tidningsväsendet, arbetarrörelsen och det sociala medvetandets ekologi – exemplet Stockholm 1838–1869*, Stockholm: Stockholmsmonografier vol. 89.

After Habermas: New Perspectives on the Public Sphere, 2004, eds. Nick Crossley & John Michael Roberts, Oxford: Blackwell.

Anderzén, Sölve, 1992, *Begrepp om salighetens grund, ordning och medel: Undervisningen i en Lappmarksförsamling. Jukkasjärvi församling 1744–1820*, Uppsala: Bibliotheca Theologiae Practicae 49.

Archer, Margaret S., 1984, *Social Origins of Educational Systems: University Edition*, London: Sage.

Burman, Anders, 2005, *Politik I sak: C. J. L. Almqvists samhällstänkande 1839–1851*, Stockholm: Symposion.

Christensen, Jan, 1997, *Bönder och herrar: Bondeståndet i 1840-talets liberala representationsdebatt. Exemplen Gustaf Hierta och J P Theorell*, Göteborg: Göteborgs universitet.

Edgren, Henrik, 2005, "Nation, medborgare och utbildning. Utbildningsdebatt i politiska Stockholmstidningar 1810-1825", i *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2005:3.

Edgren, Henrik, 2009, "Presspolitisk kamp om utbildning, samhälle och nationsbygge under 1810- och 1820-talen", i Anne Berg & Hanna Enefalk, red., *Det mångsida verktyget: Elva utbildningshistoriska uppsatser*, Uppsala: Opuscula Historica Upsaliensia 39.

Enefalk, Hanna, 2009, "Hurtiga gossar blir raka, modiga soldater: Något om folkbeväpningstanken i och utanför skolan från och med 1860-talet", i Anne Berg & Hanna Enefalk, red., *Det mångsida verktyget: Elva utbildningshistoriska uppsatser*, Uppsala: Opuscula Historica Upsaliensia 39.

Habermas, Jürgen, 1984/1962, *Borgerlig offentlighet: Kategorierna "privat" och "offentligt" i det moderna samhället*, Lund: Arkiv.

Hallberg, Peter, 2003, *Ages of Liberty: Social Upheaval, History Writing, and the New Public Sphere in Sweden, 1740–1792*, Stockholm: Stockholms universitet.

Höjer, Henrik, 2001, *Svenska siffror: Nationell integration och identifikation genom statistik 1800–1870*, Hedemora: Gidlunds.

Kocka, Jürgen, 1993, "The European Pattern and the German Case", i Jürgen Kocka & Allen Mitchell, eds., *Bourgeois Society in Nineteenth-Century Europe*, Oxford: Berg.

Larsson, Esbjörn, 2005, *Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning: Kungl. Krigsakademien mellan åren 1792 och 1866*, Uppsala: Studia Historica Upsaliensia 220.

Larsson Kraus, Jonas, 2009, *Att odla ett samhälle: Råby räddningsinstitut och 1840-talets sociala ingenjörskonst*, Uppsala: Studia Historica Upsaliensia 236.

Lindmark, Daniel, 2006, *En lappdrängs omvändelse: Svenskar i möte med samer och deras religion på 1600- och 1700-talen*, Umeå: Umeå universitet.

Ludvigsson, David, 2008, "1800-talets skolväsende", i *Signums svenska kulturhistoria. Karl Johantiden*, Stockholm: Signum.

Lundell, Patrik, 2002, *Pressen i provinsen: Från medborgerliga samtal till modern opinionsbildning 1750–1850*, Lund: Nordic Academic Press.

Mayne, Alan, 1993, *The Imagined Slum: Newspaper Representation in Three Cities 1870–1914*, Leicester: Leicester UP.

Müller, Detlef K., 1987, "The process of systematisation: the case of German secondary education", i Detlef K. Müller et al, eds., *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*, Cambridge: Cambridge UP.

Nilsson, Anders, 2008, *Yrkesutbildningen i Sverige 1850–1910*, Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 208.

Nilsson, Göran B., 1994, "Palmaer, Henrik Bernhard", i *Svenskt Biografiskt Lexikon*, Band 28, Stockholm 1992–1994.

Nordmark, Dag, 1989, *Det förenande samtalet: Om norrländsk lokalpress och den borgerliga offentlighetens etablering under 1800-talets första hälft*, Stockholm: Carlssons.

Norrman, Ragnar, 1986, *På det övriga prästerskapets bekostnad: Den utökade prästerliga tjänsteårsberäkningen i Sverige i författningar, debatt och praxis 1809–1850*, Uppsala: Svenska kyrkohistoriska föreningen.

Rosengren, Cecilia, 1999, *Tidevarvets bättre genius: Föreställningar om offentlighet och publicitet i Karl Johanstidens Sverige*, Stockholm: Symposion.

Rosengren, Cecilia, 2008, "Journalism on Royal Duty. Pehr Adam Wallmark in Defence of Charles XIV", i Mikael Alm & Britt-Inger Johansson, eds., *Scripts of Kingship: Essays on Bernadotte and Dynastic Formation in an Age of Revolution*, Uppsala: Opuscula Historica Upsaliensia 37.

Severinsson, Ronny, 1996, "När tidningen kom till byn", i Ulla Carlsson & Karl Erik Gustafsson, red., *Den moderna dagspressen 350 år*, Göteborg: Nordicom.

Sjöberg, Johan, 2002, *Makt och vanmakt i fadersväldet: Studentpolitik i Uppsala 1770–1850*, Uppsala: Studia Historica Upsaliensia 206.

Yrkesutbildning i den svenska folkhögskolan 1868-1940

**– material, metod, källkritiska kommentarer och
några preliminära resultat**

Papper vid Fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen
Uppsala 1-2 oktober 2009

Fay Lundh Nilsson
fay.lundh_nilsson@ekh.lu.se
Ekonomisk-historiska institutionen
Lunds universitet

Inledning

Den svenska folkhögskolan har alltsedan starten i slutet av 1860-talet erbjudit såväl medborgerlig bildning som yrkesutbildning. Folkhögskolorna själva har dock alltid varit angelägna om att framställa och beskriva sin verksamhet som ett demokratiseringsverktyg och har därför inte betonat den yrkesinriktade utbildningen som en viktig del av folkhögskolan; yrkesutbildning som begrepp har helt enkelt inte rymts inom folkhögskoleretoriken. Det är också främst folkhögskolans roll som demokratiseringsprojekt som rönt störst intresse bland folkbildningsforskare. I denna studie bortses från den traditionella retoriken och i stället lyfts den del av folkhögskolornas verksamhet som i realiteten kan beskrivas som *yrkesutbildning* eller *yrkesinriktad utbildning*. Fokus ligger på en kartläggning av de yrkesinriktade kurserna under perioden 1868-1940. I ett senare skede kommer även perioden 1940-2010 att kartläggas. Åren 1868-1940 omfattar en period i folkhögskolans historia som i mångt och mycket präglades av jordbrukssamhällets behov av kunskap. Det faktum att i stort sett alla folkhögskolor etablerades på landsbygden innebar också att de efterhand kom att spela en viktig roll som förberedande skola för de landsbygdsungdomar som i samhällsomvandlingens spår sökte sig till utbildningar utanför den agrara sektorn. Trots omfattande sociala, ekonomiska och politiska förändring är detta en period som för folkhögskolornas vidkommande kan karaktäriseras som den agrara perioden.

I detta papper beskrivs och diskuteras dels det omfattande och unika datamaterial som är under insamling och som tillåter en fullständig kvantifiering av i princip all utbildning vid samtliga svenska folkhögskolor, dels möjliga metoder för att utnyttja materialet för en historiskt grundad analys. Under den aktuella perioden dominerar visserligen de till jordbruket knutna utbildningarna för både män och kvinnor men data omfattar all utbildning som kan klassas som yrkes- eller yrkesinriktad utbildning. I papprets första del diskuteras möjliga definitioner av begreppet yrkesutbildning och ett försök görs att finna en definition som är praktiskt användbar för *hela* undersökningsperioden 1868-2010. I avsnitt två, som är det största avsnittet presenteras databasen. Avsnittet innefattar diskussioner kring källmaterial, klassifikation av olika typer av kurser, metoder för volymeräkningar med mera. Några preliminära resultat redovisas för utvecklingen av medborgerlig kontra yrkesinriktad utbildning. I avsnitt tre diskuteras de preliminära resultaten från arbetet med kvantifieringen av den totala volymen yrkesutbildning vid folkhögskolorna utifrån den ekonomiska utvecklingen, främst inom jordbrukssektorn, under perioden 1868-1940. Avsnitt 4 består av några korta avslutande kommentarer samt några indikationer för framtida studier.

1 Begreppet yrkesutbildning

1.1 Moodies definition

Eftersom folkhögskolan som skolform själv varit (och är) ambivalent när det gäller förhållandet mellan det slags utbildning som främst syftar till att stärka de studerandes roll som medborgare och utbildning som syftar till ett framtida yrkesutövande, kan det vara på sin plats att diskutera hur begreppet yrkesutbildning ska definieras. Gavin Moodie undersöker i artikeln *Identifying Vocational Education and Training* (2002) ett stort antal försök att beskriva och definiera yrkesutbildning i förhållande till annan utbildning. Han finner att de flesta definitioner kretsar kring fyra avgränsade områden: det epistemologiska, det teleologiska, det hierarkiska och det pragmatiska området.

De olika definitioner som utgår från ett epistemologiskt synsätt tar bland annat fasta på sättet att veta. Uttryck som används för att skilja ut yrkesutbildningen från annan utbildning är *anden och handen* (Magnus, 1881), *att veta och att göra* eller *teori och praktik* (Gonzci, 1997). Andra sätt att epistemologiskt definiera yrkesutbildning är via *sättet att lära*. Stevenson (1998) skiljer på den allmänna utbildningens *verbala kunskap* och yrkesutbildningens icke-verbala eller *tysta kunskap* (tacit knowledge). Ytterligare ett sätt att karaktärisera yrkesutbildning utifrån ett epistemologiskt synsätt är att se yrkesutbildning som *ett bett kunskapsfält* på samma sätt som exempelvis samhällsvetenskap eller humaniora (Cantor, 1989).¹

De teleologiska definitionerna kan, enligt Moodie, även de delas in i tre grupper. Williams (1970) skiljer mellan universitetsutbildning *för ett inre* (intrinsic) *syfte* och yrkesutbildning *för ett yttre* (extrinsic) *syfte*, medan Feinberg (1983) skiljer mellan *allmän utbildning som demokratiskapande* och *yrkesutbildning som en utbildning för marknaden*. En mer specifik uppdelning görs av Stevenson (1997), som skiljer mellan *produktionen av ny kunskap* inom den akademiska utbildningen, *personlighetsutveckling* genom allmän utbildning och *kompetens* på arbetsmarknaden genom yrkesutbildning.² Ett annat sätt att skilja ut yrkesutbildningen utifrån ett teleologiskt synsätt är att ta fasta på *utbildning för arbete respektive utbildning för livet*. Ashbys (1974) dikotoma uppdelning i *Bildung* och *Ausbildung* är ett sådant exempel, liksom Jochimsens (1978) båda begrepp *Allgemeinbildung* och *berufliche Bildung*. Ett tredje sätt att inom teleologins ramar definiera yrkesutbildning är att ta fasta på skillnaden mellan *utbildning för arbete som leds av andra* och *utbildning för eget företagande*. I takt med att antalet professioner vuxit har dock detta sätt att definiera yrkesutbildning blivit alltmer tvivelaktigt enligt Moodie.³

Det finns också tre hierarkiska sätt att ringa in begreppet yrkesutbildning. Stevenson (1992) utgår från en kategorisering av *olika yrkens ansvars- och skicklighetsgrad* medan andra i stället diskuterat huruvida yrkesutbildning ska karaktäriseras som *en sekundär eller en tertiär utbildningsform*. I en senare artikel av Stevenson (1998) refererar denne till Engstrom (1994), som skiljer på lärande av första graden (imitation, utantillärning etc.), lärande av andra graden (trial and error, learning-by-doing, problemlösning etc.) och lärande av tredje graden (överförande av kunskap från en kontext till en annan, ifrågasättande etc.). I ett sådant *kognitivt system* karaktäriseras yrkesutbildningen av de två första lärandeformerna medan högre utbildning rör sig i de två senare fälten.⁴

De pragmatiska definitionerna tar i princip fasta på vad yrkesutbildning *inte* är. Ett exempel på en vanlig sådan definition är att yrkesutbildning är en utbildning som varken är sekundär eller högre (Stevenson, 1998).⁵

Poängen med Moodies genomgång av alla dessa olika försök till att ringa in begreppet yrkesutbildning är att han vill visa att det inte går att använda sig av enbart ett av de fyra definitionssätt som beskrivit ovan. I stället förespråkar han en definition som bygger på kombination av karaktäristiska drag från alla ovan beskrivna fält:

¹ Moodie (2002), s. 250-252.

² Moodie (2002), s. 252-253.

³ Moodie, s. 253-254.

⁴ Moodie, s. 256-257.

⁵ Moodie, s. 258.

Thus, one may consider vocational education and training to be the development and application of knowledge and skills for middle level occupations needed by society from time to time. This definition relies on the concept of applied knowledge ... It also locates vocational education and training by occupational level thus making it subject to shifts in occupational hierarchy and economic structure. While it would be more satisfying to locate vocational education and training by educational level, this is probably the preference of an educationalist not shared by employers, workers and government.⁶

1.2 Folkhögskolornas yrkesutbildningar – en praktisk definition

Moodies definition är alltför allmänt hållen för att kunna göra anspråk på att peka ut vissa utbildningar som yrkesutbildningar. För att kartlägga vilka av folkhögskolornas kurser som ska räknas som yrkesutbildning behövs en mer preciserad definition, som går att använda för hela perioden 1868-2009. En självklar fråga, som läsaren naturligtvis måste ställa sig, är om inte folkhögskolorna själva benämner vissa kurser som yrkesutbildning. Det finns sådana kurser, exempelvis KY-utbildningar, men det finns också ett stort antal kurser som folkhögskolorna inte själva gärna benämner som yrkesutbildningar, men som vi kan misstänka rent faktiskt snarare hör hemma under denna rubrik än under rubriken allmän medborgerlig bildning. Vad som ytterligare komplicerar frågan om vad som ska räknas som yrkesutbildning är att det finns och har funnits kurser med inslag av yrkesinriktad undervisning. En viktig utgångspunkt för den fortsatta diskussionen och det kvantifieringsprojekt som pågår är därför att försöka finna en objektiv definition av begreppet yrkesutbildning, utan hänsyn till den retorik som omger folkhögskolans verksamhet.

Sett ur ett epistemologiskt perspektiv har det mer eller mindre sedan starten varit folkhögskolans ambition att i sin pedagogik förena anden och handen, vilket inneburit att folkhögskolan betonat såväl den andliga bildningen som den praktiska kunskapen. I de tidiga bondeskolornas demokratiskolning tog detta sig exempelvis uttryck i såväl teoretiska lektioner om samhällets funktionssätt som praktiska lektioner om hur man leder en kommunalstämma, skriver protokoll och talar för sin sak. Detta sätt att se på inlärning har sedan dess varit karaktäristiskt för mycket av folkhögskolans undervisning. Att lära ut genom att eleverna får handskas praktiskt med undervisningsstoffet är dock inte detsamma som att undervisningen kan karaktäriseras som yrkesutbildning och det var inte alls självklart för de första folkhögskolorna att de skulle förmedla praktiska *yrkeskunskaper*. När det gäller jordbruksundervisningen betonade man också att denna i huvudsak var teoretisk även om pedagogiken vilade på vissa praktiska inslag. Bondsönerna ansågs ha tillräckliga möjligheter till praktik under den del av året då de vistades hemma på familj jordbruket. Frågan om man uteslutande skulle ägna sig åt allmän medborgerlig bildning eller om man skulle ge efter för böndernas efterfrågan på "nyttig kunskap", det vill säga kunskap som direkt kunde omsättas på det egna jordbruket, kom att bli en av de stora diskussionsfrågorna bland folkhögskolefolk under flera decennier. Först 1906 enades man om att folkhögskolan i huvudsak skulle vara en skolform med målet att förmedla allmän medborgerlig bildning.⁷ Utvecklingen därefter visar emellertid inte på att intresset för praktiska och yrkesinriktade kunskaper minskade. Sannolikt har trycket från folkhögskolornas finansiärer och presumtiva kursdeltagare varit alltför stort för att folkhögskolorna skulle välja bort yrkesinriktade inslag i undervisningen eller avstå från att inrätta nya kurser med sådan inriktning. Vi kan alltså konstatera att folkhögskolan inte stämmer in på bilden av en skolform med *en* utbildningstradition utan den ska snarare ses som en skolform som i hög grad förenar ande

⁶ Moodie, s. 260.

⁷ Landström 2004, s. 41.

och hand/att veta och att göra/teori och praktik. Folkhögskolornas yrkesinriktade och mer allmänna kurser går med andra ord inte att epistemologiskt skilja åt. Vi måste därför hitta andra sätt att definiera vad som kännetecknar en yrkesinriktad folkhögskolekurs.

Ungefär samma problematik möter oss om vi försöker oss på en teleologisk definition av folkhögskolornas olika typer av kurser. Vi har tidigare sett att en del forskare skiljer på utbildning för livet respektive utbildning för arbetet eller till och med utbildning för eget företagande som motsats till utbildning för lönearbete. Feinbergs (1983) motsatspar, allmän utbildning som demokratiskapande och yrkesutbildning som en utbildning för marknaden,⁸ ligger nära den diskussion om folkhögskolornas inriktning som nämndes ovan. Delar av folkhögskolornas kursutbud stämmer någorlunda väl in med Feinbergs definition. Ett nutida exempel på utbildning som demokratiskapande är folkhögskolornas allmänna linje som ofta (men inte alltid) har en relativt starkt betoning på samhällskunskap och medborgerligt inflytande. Som exempel på dess motsats, yrkesutbildning för marknaden, kan nämnas journalistutbildningarna. Det finns emellertid också ett stort utbud av kurser som inte så lätt låter sig inordnas i denna definition. Under perioden 1868-1940 präglades många kurser, som på pappret såg ut att vara allmän medborgerlig bildning, i hög grad av jordbrukets behov av nya yrkeskunskaper.⁹

Går det då att placera in folkhögskolornas yrkesinriktade kurser på en bestämd nivå i ett hierarkiskt utbildningssystem? Den långa undersökningsperioden innebär i sig själv att en sådan kategorisering inte är meningsfull eftersom utbildningssystemet förändrats över tiden. När det gäller olika yrkeskrav på yrkesskicklighet och ansvar stämmer sannolikt en relativt stor del av folkhögskolornas "icke-medborgerliga" kurser väl in på vad Moodie kallar en inriktning mot *middle level occupations*, men det är lika komplicerat att diskutera begrepp som yrkesskicklighet och ansvar som att diskutera en definition av begreppet yrkesutbildning.¹⁰ Enligt Engstrom (1994) skulle yrkesutbildning karaktäriseras som ett lärande av första och andra graden medan högre utbildning skulle röra sig kring lärande av andra och tredje graden. Det är emellertid tveksamt om en sådan indelning är meningsfull, dels på grund av den långa undersökningsperioden, dels på grund av folkhögskolornas mycket heterogena kursutbud. Det förefaller snarare rimligt att vi kommer att finna kurser på alla tre nivåerna, vilket utesluter en indelning på grundval av ett kognitivt system.

Slutligen måste vi ställa oss frågan om det rent av vore bättre att använda oss av det pragmatiska synsättet och försöka definiera de yrkesinriktade kurserna utifrån vad *inte* är. För folkhögskolornas del skulle en sådan definition kunna ta fasta på att med yrkesutbildning i folkhögskolan avser vi kurser som *inte*:

- explicit syftar till att förebereda för allmänna (humanistiska, samhällsvetenskapliga) studier på universitets- och högskolenivå eller att ge samma kompetens som gymnasieskolans teoretiska linjer
- enbart syftar till personlig utveckling
- enbart syftar till rehabilitering

⁸ Moodie, s. 253-254.

⁹ En diskussion om dessa kurser förs i avsnittet Medborgerlig bildning och/eller yrkesutbildning.

¹⁰ För en diskussion om begreppet yrkesskicklighet se Lundh Nilsson, Fay (2007), *Lönande lärande – Teknologisk förändring, yrkesskicklighet och lön i svensk verkstadsindustri omkring 1900*, Lund Studies in Economic History Vo. 40, Stockholm: Almqvist & Wicksell International.

Utifrån detta resonemang kan vi också dra några positiva slutsatser om vilken del av verksamheten som fortsättningsvis kan betraktas som yrkesutbildning. Som yrkesutbildande kurser betraktas kurser som:

- syftar till att inom folkhögskolans ram utbilda den studerande inom ett visst yrke, ex. lantbrukare, personlig assistent, fritidsledare, journalist etc.
- syftar till att förbereda den studerande för vidare studier till ett särskilt yrke och som utöver allmänna ämnen också meddelar undervisning i ämnen med explicit anknytning till detta yrke, exempelvis lantbruksutbildningar, preparandkurser för poliser och sjuksköterskor etc.
- syftar till att förebereda den studerande för vidare studier inom det konstnärliga området (musik, konst, konsthantverk, teater etc.) och i princip inte (eller endast i ringa grad) meddelar undervisning i allmänna ämnen
- syftar till att ge den studerande utbildning för självständigt yrkesutövande inom det konstnärliga området

Eftersom ovanstående definition är tämligen vid och innefattar såväl explicita yrkesutbildningar som förberedande utbildningar kommer fortsättningsvis begreppet yrkesinriktad utbildning att användas när så är lämpligt.

2 En ny databas för beräkning av den yrkesinriktade utbildningens volym vid svenska folkhögskolor

Det har, inte minst under de senaste årtiondena, bedrivits en omfattande forskning om den svenska folkhögskolan. Denna forskning har nästan uteslutande varit inriktad på folkhögskolan som en förmedlare och bärare av ett ideal med medborgerlig och demokratifostrande bildning i centrum. Att den yrkesinriktade utbildning som trots allt funnits inom skolformen fått så lite utrymme kan delvis bero på att folkhögskolorna själva värijt sig mot att betraktas som något annat än en sann förespråkare för medborgerliga bildningen. Det finns dock några undantag. Landström (2004), Marcusdotter (2005) och i viss mån Hartman (1993) har alla visat att det funnits och finns starka drag av yrkesinriktning i många av folkhögskolans utbildningar. Gemensamt för dessa analyser är att de i stor utsträckning är kvalitativa. När det gäller kvantitativa studier av svensk yrkesutbildning framskymtar bara två av de yrkesutbildningar som (fram till 1940) varit knutna till folkhögskolorna: lantmannaskolan och lanthushållsskolan (Nilsson 2008). En genomgång av tillgängligt källmaterial har emellertid visat att det är möjligt att kvantifiera i stort sett *all* yrkesinriktad utbildning inom den svenska folkhögskolan från dess start 1868.

2.1 Källor

Redan från starten 1868 gav varje folkhögskola ut en årsberättelse som innehöll såväl en ekonomisk som allmän redogörelse för det gångna året. Eftersom årsberättelserna trycktes omfattades de av bestämmelsen om pliktexemplar, vilken vid den här tiden innebar att de svenska tryckerierna måste leverera ett exemplar av allt de producerade för registrering och förvaring till Lunds och Uppsalas universitetsbibliotek samt till Kungliga biblioteket i Stockholm. Tack vare denna regel om pliktleveranser har vi idag tillgång till i stort sett alla folkhögskolors årsberättelser från det år då de startade fram till omkring början av 1970-talet. I denna studie har endast Lunds universitetsbiblioteks samling av årsberättelser utnyttjas, vilket innebär att det finns vissa luckor i materialet. I de flesta fall

handlar det om enstaka årsberättelser, men det finns några skolor där luckorna är av allvarigare slag. I ett senare skede kommer sannolikt de flesta luckor att kunna fyllas genom samlingarna i Uppsala respektive Stockholm. Det har även visat sig att det går att fylla ut luckor i källmaterialet genom kontakt med den aktuella folkhögskolan.¹¹ Av appendix 1 framgår dels vilket år folkhögskolorna i denna delundersökning grundades, dels vilka årsberättelser som för närvarande fattas. Om alla årsberättelser skulle funnits tillgängliga skulle antalet uppgå till 2 553; detta papper baseras ännu så länge på 1 867 årsberättelser. Det är således tal om ett källmaterial som dels är omfattande till sin karaktär, dels innebär en mängd avvägningar då det gäller metod och hantering. Det senare återkommer vi till i de följande avsnitten.

Alla årsberättelser ser naturligtvis inte likadana ut. De skiljer sig åt både mellan olika skolor och inom samma skola över tiden. Under den aktuella perioden var personalomsättningen låg, inte minst när det gällde skolans ledning. Föreståndare eller rektor, som var ansvarig för årsberättelsen, var ofta verksam i många år vid samma skola och det är inte ovanligt att årsberättelserna med tiden blir alltmer stiliserade. Det är inte heller ovanligt att ledarskapsskiftet innebär att årsberättelserna tar en ny form när en ny föreståndare/rektor tar över ledningen.¹² Genom en ny form på årsberättelsen och kanske genom en personlig betraktelse över skolans framtid, manifesteras också det nya ledarskapet.

Den ekonomiska redogörelsen var emellertid obligatorisk och finns alltid med (åtminstone i ett appendix). Vad som är intressantare för denna studie är emellertid att årsberättelsen alltid också redogjorde, mer eller mindre detaljerat, för vad som hänt på skolan under det gångna året; de var verkligen just en berättelse om det gångna året på skolan. De flesta av de genomgångna årsberättelserna innehåller tämligen ingående beskrivningarna av de olika kurser som getts under året. Ibland återges också de önskemål och/eller diskussioner som föregått beslutet att införa en ny kurs. Ett inte ovanligt exempel på detta är när en skola beslutat sig för att börja med kurser även för kvinnliga deltagare,¹³ men det kan också handla om behovet av att förlänga en redan existerande kurs med ytterligare ett läsår. I kursbeskrivningarna ingår ofta, men inte alltid, tämligen detaljerade beskrivningar av ämnesinnehåll, antalet undervisningstimmar samt antal elever och namnen på dessa i de olika kurserna. Det är den senare typen av data som bildar underlag för den databas som är under konstruktion och som kommer att diskuteras ingående i det följande.

Speciellt under de första åren var det vanligt att föreståndaren (senare rektorn) eller någon lärare på skolan publicerade essäer i årsberättelsen; ibland kunde någon prominent person utifrån engageras som skribent. Dessa essäer handlade ofta om folkhögskolans idéer och högre mål, men de kunde också vara skriftliga försvarstal när skolan eller skolformen hade angripits av någon utomstående. Framförallt när det gäller de tidigt etablerade skolorna tycks det ha varit vanligt att man fått gå i svaromål på diverse attacker från såväl lantbrukarbefolkningen i skolans närhet som från kretsar utanför den agrara sektorn.¹⁴ Andra essäer handlade om frågor om folkhögskolans mål och mening

¹¹ En sådan kontakt har exempelvis tagits med Önnestads folkhögskola, som var en av landets tre första folkhögskolor som grundades 1868. Tack vare en stor insats från biträdande rektor Barbro Bysner har nu ett stort antal årsberättelser som fattades på UB spårats och kan nu inlemmas i universitetsbibliotekets samlingar.

¹² Den pedagogiska ledaren på skolan kallades till att börja med föreståndare. Efterhand övergick alltfler skolor till tjänstebeteckningen rektor i stället.

¹³ Exempelvis återges ett diskussionsprotokoll (skolans styrelse) angående inrättandet av en kvinnlig kurs på Axevalla folkhögskola (1875). I årsberättelsen för Blekinge läns folkhögskola 1898/98 finner vi "Om en kvinnlig folkhögskola i Blekinge län."

¹⁴ Se exempelvis årsberättelsen för Väddö folkhögskola 1880-1882.

och vad man som elev och förälder kunde förvänta sig få ut av ett år eller två vid folkhögskolan. Denna typ av skrivelser förätleddes sannolikt av elever (och inte minst föräldrars) önskemål om en utbildning som ”*direkt* underlätta kampen för framtida inkomst”.¹⁵ Denna typ av kvantitativ data kommer inte att vidare diskuteras i detta papper, men är naturligtvis en ovärderlig tillgång i den framtida analysen.

2.2 Olika typer av kurser - klassifikation

De första folkhögskolorna etablerades på landsbygden och hade som mål att ge den manliga ungdomen en högre utbildning än vad folkskolan kunde erbjuda. Eftersom ungdomarnas arbetskraft behövdes på föräldragården var man tvungen att anpassa utbildningsåret till lantbrukets årsarbetsrytm, vilket innebar att undervisningen förlades till vinterhalvåret då det fanns mindre att göra i lantbruket. Dessa kurser kom för lång tid framöver därför att kallas *vinterkursen*. Vinterkursen startade vanligtvis i oktober/november och slutade i april/maj. I de norra delarna av Sverige där vintersäsongen var betydligt längre än i de södra delarna av landet kunde undervisningen pågå lite längre, åtminstone under de första 25-30 åren. Redan från början gjorde de ledande folkhögskolemännen det klart att bönderna borde låta sina söner gå två år på folkhögskola, men det var inte helt lätt att övertyga praktiskt sinnade lantbrukare om en så lång extra utbildningstid utöver de 4-6 år som söner i regel hade tillbringat i folkskolan. Med tiden växte emellertid en andra årskurs fram, som i högre grad än den första specialiserade sig på agrara ämnen. Dessa kurser kom att utgöra grunden för de så kallade *lantmannaskolorna* som efterhand blev mycket populära, inte minst sedan staten beslutat stödja dessa i slutet av 1880-talet.

När även kvinnliga elever fick tillgång till folkhögskolan i början av 1870-talet fanns det inga tankar på att unga män och kvinnor skulle kunna gå i skolan samtidigt. Den enda tid som var möjlig att förlägga de kvinnliga kurserna till var därför sommartid då de manliga eleverna hade slutat för året. *Sommarkurserna* blev därmed för lång tid framöver synonyma med kvinnliga kurser. En del skolor började omkring 1900 låta manliga och kvinnliga elever gå i skolan samtidigt och till och med i en del fall i blandade klasser. På 1920-talet blev det allt vanligare med blandade skolor men trots detta fortsatte man traditionen med kvinnliga sommarkurser. Utvecklingen mot alltmer specialiserade yrkesinriktade kurser för lantbefolkningen spred sig också till de kvinnliga kurserna. Från början av 1900-talet etablerades alltfler *lanthushållsskolor*, den kvinnliga motsvarigheten till de manliga lantmannaskolorna. De flesta lanthushållsskolor etablerades utifrån redan existerande hushållskurser på folkhögskolorna.

Folkhögskolorna kom på ett tidigt stadium att bli ett slags utbildningscentrum för den omgivande landsbygden, inte minst genom det stora antalet kortare kurser som efterhand anordnades på många skolor. Under den här undersökta perioden 1868-1940 var olika typer av till lantbruket knutna kurser vanliga. En del av dessa kurser anordnades av hushållningssällskapen, exempelvis trädgårdskurser, trädgårdsskolor, hönsuppfödning och konserveringskurser. Dessa kurser vände sig i första hand till traktens bönder men integrerades ofta i den övriga verksamheten på så sätt att det elever som deltog i folkhögskolans ordinarie undervisning kunde delta i de specialinriktade korta kurserna. I början av 1900-talet började folkhögskolorna också att tillhandahålla fortbildningskurser för lärare i det allmänna skolväsendet (folkskolan) i samarbete med Skolöverstyrelsen. De flesta av

¹⁵ Jubileumsskrift Molkoms folkhögskola 1874-1895, s. 39.

dessas kurser hade som syfte att bibringa folkskollärare på landsbygden elementära men moderna kunskaper om lantbrukets och lantushålllets skötsel.

Preliminärt bygger databasen 1868-1940 på följande klassifikation:

Vinterkurs årskurs 1	Byggnadskurser
Vinterkurs årskurs 2	Lantbrukskurser för folkskollärare
Vinterkurs årskurs 3	Fortbildningskurser för lärare
Sommarkurs årskurs 1	Preparandkurser (exempelvis för blivande sjuksköterskor)
Sommarkurs årskurs 2	
Lantmannaskola	Tekniska kurser (exempelvis för elektriker)
Lantushållsskola	Kurser i manlig slöjd
Husmoderskurser	Kurser i kvinnlig slöjd
Skolköskurser	Navigations och fiskerikurser
Mejerikurser/kontrollassistentkurser	Diverse jordbrukskurser
Trädgårdskurser	Diverse matlagings och hushållskurser
Kurser för småbrukare	

Klassifikationen av de kvinnliga kurserna är tveksam och behöver övervägas ytterligare. Det framgår exempelvis inte av årsberättelserna vad som utgör skillnaden mellan "husmodersskola" och "skolkök", som är de två benämningar som oftast förekommer. Det är dessutom inte helt ovanligt att benämningen på dessa kurser skiftar från ett år till ett annat utan någon vidare förklaring. Det kan alltså finnas skäl att sammanföra dessa två kurser till en kategori. Detsamma gäller de fortbildningskurser som ges för folkskollärare. I databasens nuvarande skick utgör lantbruksutbildningen en egen kategori och övriga fortbildningskurser en annan.

2.3 Medborgerlig bildning och/eller yrkesutbildning

De ovan nämnda kurser kan delas in i tre olika typer vad gäller innehåll: 1) kurser som är helt och hållet inriktade på allmän medborgerlig bildning, 2) kurser som i stor utsträckning domineras av yrkesutbildning samt 3) kurser som till sitt innehåll är en blandning av medborgerlig bildning och yrkesutbildning. I avsnitt 1.2 riktades uppmärksamheten på den diskussion, som uppstod redan under folkhögskolans tidiga år, huruvida folkhögskolorna skulle erbjuda enbart allmän medborgerlig bildning eller ge efter för kravet på att även meddela yrkesinriktad undervisning. De som förespråkade en renodlad medborgerlig bildning argumenterade för att denna typ av utbildning var avgörande för om bondeklassen skulle kunna göra sin röst hörd i ett nytt samhälle präglad av nya politiska institutioner och en alltmer framgångsrik industrialiseringsprocess. Bönderna själva var emellertid mer intresserade av praktisk kunskap som kunde omsättas i det dagliga arbetet i jordbruket. Dessa motsatta intressen ledde till att de första svenska folkhögskolekurserna kom att karaktäriseras av en

blandning av allmän medborgerlig bildning och yrkesutbildning (inom den agrara sektorn) och denna ordning kom att bestå för tämligen lång tid framöver. Det är egentligen först när folkhögskolorna börjar inför ett tredje läsår¹⁶ som vi kan tala om ren allmän medborgerlig bildning. När det gäller de tre ovan nämnda typerna av kurser behandlas dessa enligt följande. Samtliga kurser exciperas och kvantifieras, men kurserna av den första typen (renodlad allmän medborgerlig bildning) används huvudsakligen som jämförelsematerial för att kunna bedöma andelen yrkesinriktad utbildning i folkhögskolan samt folkhögskolans totala utbildningsvolym. Den andra typen av folkhögskolekurser (kurser som domineras av yrkesinriktade ämnen) beräknas som 100 procent yrkesinriktade även då det finns enstaka timmar eller ämnen på schemat som egentligen går in under benämningen allmän medborgerlig bildning. Ett sådant förfarande är rimligt med tanke på att den typ av ämnen det handlar om ofta anpassades till det framtida yrket. Dock får andelen undervisningstimmar av det senare slaget inte uppgå till mer än 30 procent. Detta är en mer eller mindre godtyckligt vald procentsats, som naturligtvis kan diskuteras. Några exempel på kurser av denna typ är lantmannakurserna, lantbruksskolorna och mejerikurserna.

Den tredje typen av kurser (de blandade) är mer komplicerad att hantera och involverar flera olika överväganden. Vinterkursernas första och ibland andra årskurs är av denna typ liksom den övervägande delen av de kvinnliga sommarkurserna. I tabell 1 visas ett typiskt schema för en manlig vinterkurs på 1870-talet. En hastig blick på detta schema kan ge intryck av att den allmänna medborgerliga bildningen var mer dominerande än vad den i realiteten var. Tack vare de detaljerade beskrivningar av varje ämne som finns i många årsberättelser framträder en annan bild av det faktiska innehållet i just denna kurs.

Tabell 1. Schema – vinterkursen 1875/76 vid Katrinebergs folkhögskola

	7.45–8.30	8.30–9.30	10.00–10.45	10.45–12.00	14.00–15.00	15.15–16.15	18.00–20.00
Måndag	Geografi	Räkning	Svenska	Historia	Läsning	Svenska	Sång/Läsning
Tisdag	Kommunal-kunskap	Natur-kunskap	Skrivning	Historia	Läsning	Stavning	Diskussion/läsning
Onsdag	Svenska	Geografi	Natur-kunskap	Räkning	Läsning	Natur-kunskap	Kommunalstämma
Torsdag	Fältnätning	Natur-kunskap	Räkning	Historia	Uppsats-skrivning	Uppsats-skrivning	Sång/Läsning
Fredag	Geografi	Teckning	Teckning	Teckning	Läsning	Historia	Bokföreläsning
Lördag	Natur-kunskap	Räkning	Svenska	Svenska			

Källa: Årsberättelse 1873-1876, Katrineberg folkhögskola¹⁷

¹⁶ Hvilans och Önnestads folkhögskolor erbjöd redan läsåret 1918/1919 ett tredje skollår som förberedelse för de elever som ville fortsätta med högre studier till agronom. Andra skolor följde inte förrän på 1940-talet. Svensk folkhögskola 100 år, del 3, s. 245-246.

¹⁷ Det förekommer ibland att årsberättelser ges ut som omfattar flera läsår.

Under hela perioden 1868-1940 utgjorde folkskolan med 4-6 års skolgång grunden på vilken folkhögskolans undervisning vilade och skillnaderna i tidigare förvärvad kunskap tycks ha varit stor. Det stod därför tidigt klart att det gällde att, med ett modernt uttryck, möta varje enskild elev på dennes nivå och den pedagogiska tanke som utvecklades i den tidiga folkhögskolan kom att bli ett av folkhögskolans karaktäristiska drag. De unga lantbrukarsönerna (och senare döttrarna) möttes därför av en pedagogik som gick ut på att så vitt möjligt låta undervisningen ta hänsyn till elevernas agrara bakgrund och till deras förmodade framtid som egna lantbrukare. I praktiken innebar detta att lärarna försökte kombinera sina ämnen, exempelvis räkning, med sådant som eleverna kunde relatera till och som de skulle komma att ha nytta av som lantbrukare. I fallet med ämnet räkning kunde det handla om att eleverna inte bara räknade på traditionellt sätt utan att de gjorde det med exempel från deras agrara verklighet. På samma sätt kunde läraren i svenska språket låta eleverna förkovra sig i skrivning genom att de fick lära sig att sätta upp testamenten, bouppteckningar, kontrakt med mera. Ämnet naturkunskap innehöll i regel grunderna i elementär fysik, kemi, geologi, zoologi och botanik – ämnen som på många sätt hade en naturlig och nära relation till lantbruket. Ämnet teckning innebar ofta att man lärde sig att göra ritningar till hus, lador och redskap; de senare tillverkades kanske senare i träslöjden där sådan förekom på schemat. I ämnet bokföring lärde sig eleverna att föra korrekta räkenskaper för ett mindre jordbruk etcetera. Detta starka samband mellan nästan alla schemats ämnen och det omgivande jordbrukssamhället var naturligtvis mest uttalat på de skolor som grundats av bönderna själva. När arbetarrörelsen etablerade sina första folkhögskolor (exempelvis Håla folkhögskola 1896 och Brunnsviks folkhögskola 1906) kom innehållet att förskjutas mot ren medborgerlig bildning. Skolor belägna i områden där skogsbruk eller fiskerinäring dominerade kom i stället att präglas av dessa näringar.

En annan viktig faktor att överväga är förändringar över tiden. Perioden 1868-1940 omfattar drygt sjuttio år och spänner gott och väl över hela den tid som brukar kallas den andra industriella revolutionen. Undersökningen omfattar dessutom alla skolor som grundats under perioden 1868-1939, vilket innebär att några skolor finns med under hela perioden medan några endast finns med något enstaka år. De folkhögskolorna som grundades på 1800-talet och det tidiga 1900-talet hade att relatera till stora ekonomiska och samhälleliga förändringar som påverkade efterfrågan på den typ av utbildning som folkhögskolorna traditionellt kunnat erbjuda. En del skolor tycks under lång tid endast ha gjort marginella förändringar i sina kurser medan andra skolor har varit mera förändringsbenägna. Det är därför av största vikt att gå igenom samtliga årsberättelser för att kunna avgöra när förändringar i kursutbud och kursinnehåll har skett. Av tidsskäl är det emellertid inte möjligt att göra specifika beräkningar för varje läsår. Vid insamlingen av data har därför följande princip tillämpats. Om inga större förändringar inträffat, såsom en ny årskurs, kvinnliga elever på vinterkurserna eller mer radikala förändringar i sammansättningen av ämnen, har både antalet yrkestimmar och antalet timmar i allmänna ämnen på en specifik kurs beräknats för vart tionde läsår. Detta förfaringssätt innebär att detta antal timmar är det samma för de nästkommande nio åren. Därefter görs en ny beräkning. Mindre förändringar, exempelvis i antalet veckotimmar, kommer således att registreras för den nya tioårsperioden såvida inte några större förändringar sker under tiden.

För en del kurser, exempelvis lantmannakurserna och mejerikurserna faller det sig naturligt att beräkna hela kursen som yrkesutbildning. I fallet med de kurser som till synes till största delen innehåller ämnen av mer allmän karaktär måste andra metoder användas. Det finns naturligtvis ingen möjlighet att mäta exakt hur stor andel av undervisningen som haft en deciderad yrkesinriktad karaktär. Det är emellertid möjligt att utifrån ämnesbeskrivningarna i årsberättelserna uppskatta ett

ungefärligt antal timmar som yrkesinriktade. I den tidiga folkhögskolan diskuterades vilka ämnen som skulle ingå i folkhögskolans kurser en uppdelning i allmänna och praktiska ämnen tycks ha varit vanlig. Till de praktiska ämnena räknades svenska språket, uppsatsskrivning, räkning, bokföring, välskrivning, ritning, etc. När de naturvetenskapliga ämnena vann insteg i kursplanerna tycks man snarare kunna tala om en indelning i tre grupper: allmänbildande och medborgerliga ämnen, naturvetenskapliga ämne samt tillämpnings- och övningsämnen.¹⁸ Varken den första eller den andra indelningen är emellertid ensam användbar om man vill försöka skatta andelen yrkesinriktad undervisning i folkhögskolan. I stället behöver vi se till det faktiska innehållet i varje enskilt ämne.

2.4 Andel yrkesinriktad undervisning i vinter- och sommarkurserna

Som vi tidigare konstaterat kunde allmänna ämnen innehålla ett visst mått av undervisning som direkt var avsedd för den framtida lantbrukaren eller lantbrukarhustruns yrkesutövning. I detta avsnitt diskuteras hur denna "andel" fortsatt kan hanteras i kvantifieringsarbetet.

När det framgår av årsberättelsen att eleverna studerade räkning och geometri med hjälp av exempel från lantbrukets vardag beräknas den yrkesinriktade delen till 30 procent. Av en del årsberättelser framgår det att eleverna ofta hade synnerligen elementära kunskaper i räkning i bagaget men att det också fanns elever som redan från början skilde ut sig både i fråga om förkunskaper och i förmåga att snabbt lära nytt. Undervisningen kunde därför ibland nivågrupperas inom samma årskurs (inte minst när det bara fanns en årskurs) så att en grupp sysslade med räkning på en mycket enkel nivå medan en annan grupp kunde använda sig av matematiken för att beräkna exempelvis åkerareal och utsädesförbrukning. I en tid utan miniräknare var huvudräkning ett viktigt inslag i undervisningen. Med detta som bakgrund förefaller 30 procent som en rimlig siffra för den yrkesinriktade matematiken. I appendix 2 finns exempel på en provräkning vid Blekinge läns folkhögskola (läsåret 1898/99), som visar hur man använde praktiska exempel från lantbruket. Utifrån denna provräkning skulle man kanske kunna dra slutsatsen att i stort sett all undervisning i räkning var relaterad till jordbruket. Så var sannolikt inte fallet. Att man i en årsberättelse redogör för hur en provräkning kunnat se ut har nog sina skäl. Det var ett utmärkt tillfälle att visa elevernas föräldrar och allmänheten att skolans undervisning var nyttig.

När det gäller de naturvetenskapliga ämnena förefaller det rimligt att betrakta en större andel, som direkt tillämpbar i lantbruket. Som tidigare nämnts ingick ett stort antal ämnen med stark relevans för den framtida lantbrukaren. Inte desto mindre fanns det redan under folkhögskolans tidiga period en diskussion om att även naturvetenskapen borde höra till den allmänna medborgerliga bildningen. Det förefaller därför rimligt att låta 50 procent hänföras till den yrkesinriktade utbildningen och 50 procent till den allmänna medborgerliga bildningen.

Som nämndes ovan lärde sig eleverna sätta upp bouppteckningar, skriva testamenten och kontrakt med mera i svenskundervisningen. Ibland finns dessa ämnen explicit med på schemat (praktiska skrivelser) och är då enkla att beräkna; i andra fall nämns de i ämnesbeskrivningarna. I det senare fallet beräknas omfattningen av denna undervisning till 20 procent.

¹⁸ För en utförlig redogörelse se Svensk folkhögskola 100 år, del 3, s. 76-112.

Bokföring, teckning/linearritning, slöjd, fältmätning samt kommunalkunskap och kommunalstämmor¹⁹ skattas som 100 procent yrkesinriktad utbildning. Fältmätningen kräver ingen närmare uppmärksamhet annat att man bör vara observant på att den inte alltid var schemalagd. Eftersom det var en typisk utomhusaktivitet fick istället säsong och väderlek avgöra när det var lämpligast att hålla lektionerna. Bokföring var ett viktigt ämne och var i princip alltid inriktad på det lilla eller medelstora lantbrukets behov. I ämnet teckning som ofta var sammankopplat med linearritning, som avsåg avbildningar av föremål, möbler, redskap och hus med hjälp av linjal, vinkelhake och passare, tycks utrymmet för frihandsteckning från början varit litet. Teckning/linearritning kunde i stället kopplas samman med såväl manlig som kvinnlig slöjd där man kunde dra nytta av kunskaperna för att göra upp ritningar och mönsterkonstruktioner. Trots att jordbruket höll på att kommersialiseras tillverkades redskap, bodar och hus oftast av bönderna själva. Detsamma gällde textilier och kläder. Hemtillverkningen var naturligtvis större i början av perioden än i slutet och i realiteten har nog yrkesinriktningen förändrats över tiden. I ett ännu längre perspektiv än det som är aktuellt i den här undersökningen kan man tänka sig att den tidiga slöjden var en ren yrkesutbildning för att sedan gå över i en mer nöjesbetonad sysselsättning för att till sist återgå till en mer yrkesinriktad utbildning där det lärda är tänkt att användas i mindre hantverksföretag eller kompletterande företagande på landsbygden. Eftersom det är omöjligt att avgöra när en övergång från yrkes- till fritidssysselsättning skulle ägt rum och med tanke på hemsömnadens starka ställning långt upp på 1950- och 1960-talen förefaller det inte orimligt att låta den kvinnliga slöjden beräknas som yrkesutbildning under hela perioden 1868-1940. När det gäller den manliga slöjden tillämpas i stället principen att då slöjd räknas som 100 procent yrkesutbildning i de fall det finns andra ämnen med jordbruksanknytning i kursen; i övriga fall tas slöjd inte upp som yrkesutbildning.

Kommunalkunskapen kan naturligtvis i allra högsta grad ses som allmän medborgerlig bildning, men ämnet var, speciellt i bondehögskolorna, ideologiskt laddat – det var inte vem som helst som skulle företrädas, det var den egna klassen av självägande bönder och deras verksamhet.

Kommunalreformen 1862 och tvåkammarriksdagen 1866 brukar anges som skäl till att de första bondefolkhögskolorna grundades. Andra skäl kan ha varit en hotande politisk konkurrens från andra framväxande grupper i samhället i takt med en allt intensivare industrialiseringsprocess. Det fanns också en gammal tradition från sockenstämmorna att ta till vara. Den starka inriktningen på att lära sig "hantverket", det vill säga tala väl (talövningar), skriva väl (protokoll och motioner) och leda väl (hålla i ordförandeklubban), talar för att undervisningen i kommunalkunskap syftade till något mer än allmän medborgerlig bildning.

De kvinnliga sommarkurserna var av olika slag. Den så kallade "kvinnliga folkhögskolan" (till skillnad från "den manliga folkhögskolan") var en kurs på 12-16 veckor som förlades till skolorna under sommartid. Utöver denna erbjöds ofta husmoderskurser och/eller skolkökskurser. Den kvinnliga folkhögskolan var i mångt och mycket en motsvarighet till den manliga folkhögskolan (vinterkursen), vilket innebar att innehållet var en blandning av allmän medborgerlig bildning och ämnen som var direkt tillämpliga i det egna framtida lantushållet. I tabell 2 återges ett schema för den kvinnliga folkhögskolan vid Fornby folkhögskola sommaren 1882. Även om en del ämnen på pappret är desamma i som i den manliga folkhögskolan skiljer sig innehållet åt. Det finns exempelvis inte någon

¹⁹ På de flesta skolor fick eleverna bilda egna fiktiva kommunala församlingar där de kunde öva sig i att argumentera, fatta beslut, skriva protokoll etc.

”lantbruksinriktning” när det gäller ämnena svenska och matematik. Å andra sidan lämnas gott om utrymme för hygien, hemkunskap och handarbete. Under kvällens högläsningstimmar förväntades flickorna syssla med handarbete medan de lyssnade till en annan elev eller läraren som läste högt. Även längre fram i tiden, när de kvinnliga eleverna fick tillträde till vinterkurserna fanns dessa typiskt kvinnliga ämnen kvar på schemat. I den mån dessa ämnen utgör mindre än 30 procent av samtliga undervisningstimmar beräknas de som 100 procent yrkesutbildning; i annat fall räknas hela kursen som yrkesutbildning.

Tabell 2. Schema – sommarkursen 1882 vid Fornby folkhögskola

	7-8	8-9	10-11	11-12	14-15	15-16	17-18	18-19
Måndag	Svenska	Historia	Hygien	Stavning	Handarbete		Räkning	Högläsning/sång
Tisdag	Svenska	Geografi	Hem-kunskap	Hygien	Handarbete		Räkning	Högläsning/sång
Onsdag	Svenska	Historia	Skrivning	Skrivning	Handarbete		Räkning	Högläsning/sång
Torsdag	Svenska	Geografi	Hem-kunskap	Hygien	Handarbete		Bokföring	Högläsning/sång
Fredag	Svenska	Historia	Hem-kunskap	Geografi	Handarbete		Räkning	Högläsning/sång
Lördag	Svenska	Historia	Hygien	Skrivning				

Källa: Årsberättelse 1881/1882, Fornby folkhögskola

2.5 Volymberäkningar

Det finns tre viktiga parametrar som bör diskuteras innan det är möjligt att beräkna volymen på den yrkesinriktade utbildningen inom folkhögskolan: 1) kursernas längd, 2) antalet yrkesinriktade undervisningstimmar och 3) antalet elever.

I de närmast föregående avsnitten har främst de långa vinter- och sommarkurserna diskuterats. Den beräkningsmetod som detta avsnitt behandlar är emellertid tänkt att kunna användas för alla de olika typer av kurser som listades i avsnittet ”Olika kurser – en klassifikation”. Kursernas längd varierade starkt, från några få dagar (ex kurser i konservering, vegetarisk matlagning, hönsskötsel etc.) till 24-26 veckor (vinterkurserna). I årsberättelserna finns nästan alltid nämnt när de olika kurserna börjar och slutar, inte minst gäller detta de långa kurserna. Ofta, men inte alltid, nämns även mellan vilka datum eleverna haft jullov och påsklov, men det är långt ifrån alla skolor som är så noggranna. Längden på loven varierar också efter på vilka veckodagar som helgdagarna infaller. Ibland infaller påsken under läsåret, ibland efter. I de fall då längden på loven inte är känd uppskattas loven under vinterkursen till tre veckor. Det innebär att en kurs som startar den 1 november och slutar den 30 april registreras läsåret till 23 veckor. År 1919 stadgades det att en vinterkurs måste pågå minst 21 veckor och en sommarkurs minst 13 veckor, vilket emellertid innebär att det också kunde vara

längre.²⁰ Av detta skäl har längden på alla långa kurser beräknats utifrån start- och slutdatum. Även för kortare kurser anges i regel datum.

Antalet yrkesinriktade lektioner i de längre kurserna beräknas antingen med hjälp av de scheman som finns återgivna i en del årsberättelser eller med hjälp av timplaner som visar det exakta antalet undervisningstimmar i varje ämne. När scheman användes multipliceras antalet lektioner per vecka med antalet undervisningsveckor. När det gäller lantmannaskolorna och lanthushållsskolorna anges ofta ett exakt antal undervisningstimmar för varje läsår. Antalet timmar varierar över tiden och mellan skolorna. I de fall då det inte finns en sammanräkning i årsberättelsen utan bara antal timmar per ämne har, av tidsskäl, bara vart tredje år beräknats. Det finns också en del kortare kurser som redovisas mycket noggrant, exempelvis kontrollassistentkurserna.

Det finns tyvärr några skolor som varken presenterar scheman eller timplaner i sina årsberättelser utan nöjer sig med att berätta om innehållet i kurserna. I de fall timantalet inte finns redovisat används följande modell för manliga och blandade kurser: Varje vardag måndag-fredag genererar 8 undervisningstimmar, lördagar endast 4. En veckas kurs motsvarar då 44 undervisningstimmar. Antalet timmar får ses som en uppskattning av vad som kan vara rimligt. Arbetsdagarna i samhället i övrigt var generellt sett långa och detta avspeglade sig också i folkhögskolorna. Till skillnad från idag då många folkhögskolor inte har internat, bodde eleverna på skolan och även kvällarna togs i bruk för studier. I en del fall är sannolikt 44 timmar en alltför låg skattning medan andra kurser kan ha varit kortare, exempelvis beroende på om första och sista dag varit heldagar eller ej men om detta vet vi inget. När det gäller några av de kvinnliga kurserna, oftast husmoders- och skolköskurserna uppskattas en hel arbetsvecka till 50 timmar. Skillnaden beror på att eleverna i dessa kurser många gånger tycks ha utfört en hel del av det praktiska arbetet på skolorna som en del av undervisningen.²¹

Antalet elever på de långa kurserna finns nästan alltid angivet mycket noggrant. I stort sett utan undantag återfinns listor med elevernas namn, oftast även födelsedatum och hemadress. Under 1800-talet och början av 1900-talet var det relativt vanligt att elever tvingades lämna skolan under pågående läsår på grund av dålig hälsa. Dödsfall var inte heller ovanliga. Efter spanska sjukan i början av 1920-talet, som tycks ha drabbat en del skolor hårt, började dock hälsan bland eleverna förbättras, men fortfarande fanns det elever som tvingades lämna skolan för att ta över föräldragården efter en förälders frånfälle. Den här typen av situationer hanterades på olika sätt. Om de inträffade i början av ett läsår erbjöd skolan i regel den lediga platsen till någon ung man eller kvinna som tidigare fått avslag på sin ansökan på grund av platsbrist. Om någon elev lämnade skolan mitt i läsåret eller om skolan hade svårt att fylla sina kurser tog ingen annan den lediga platsen. Eftersom det skulle bli mycket komplicerat och alltför tidsödande att fördjupa sig i dessa in- och utträden används det antal elever som fanns med vid skolstarten i beräkningarna. Å andra sidan inträffade det ibland att antalet elever ökade efter några veckor, ibland till och med efter ett par månader, framför allt i början av den undersökta perioden. Det var ett sätt att få skolan att överleva när efterfrågan vissa år var alltför liten. Att elevantalet kunde såväl minska som öka under läsåret är ännu ett argument för att använd det initiala antalet deltagare i volymberäkningarna.

²⁰ Svensk folkhögskola 100 år, del 3.

²¹ Frågan om de kvinnliga eleverna utnyttjades som gratis arbetskraft kommer att diskuteras i ett annat sammanhang.

När det gäller de längre kurserna och i de fall ett veckoschema återges i årsberättelserna beräknas mängden yrkesinriktad utbildning på följande sätt:

$$\text{Kursens längd i veckor} \times \text{antalet yrkesinriktade lektioner per vecka} \times \text{antalet elever vid kursens början} = \text{totalt antal elevtimmar}$$

När det finns detaljerade timplaner i årsberättelserna beräknas volymen enligt följande:

$$\text{Antalet yrkesinriktade lektioner per läsår} \times \text{antalet elever} = \text{totalt antal elevtimmar}$$

De kortare kursernas längd beskrivs i årsberättelserna ofta som "tre dagar" eller "en vecka". I det första fallet beräknas volymen som:

$$\text{Antalet dagar} \times 8 \text{ timmar} \times \text{antalet elever} = \text{totalt antal elevtimmar}$$

I det andra fallet beräknas volymen som:

$$44 \text{ timmar} \times \text{antalet elever} = \text{totalt antal elevtimmar}$$

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det krävs ett visst mått av antaganden för att göra beräkningarna hanterliga.

2.6 Statistisk analys (obs! avsnittet kommer att utvecklas i ett senare paper)

Med hjälp av ovanstående beräkningssätt går det att få en god bild av den samlade yrkesinriktade undervisningens volym som förekommit på svenska folkhögskolor under den undersökta perioden. Det kommer också att vara möjligt att se hur denna volym förändras i förhållande till den allmänna medborgerliga undervisningen över tiden, liksom det kommer att vara möjligt att använda resultatet för en historiskt grundad analys. Eftersom databasen är konstruerad så att det möjligt att studera varje enskild skola, kombinationer av skolor och alla skolor kommer den att kunna användas för många olika analysområden: genuskillnader, geografiska skillnader, skillnader baserade på huvudmannaskap etc. I sitt färdiga skick kommer databasen också att utgöra grunden för en multivariat statistisk analys på paneldatabasis (GLS-regression)²². Förutsättningarna för denna kommer att behandlas i ett senare paper.

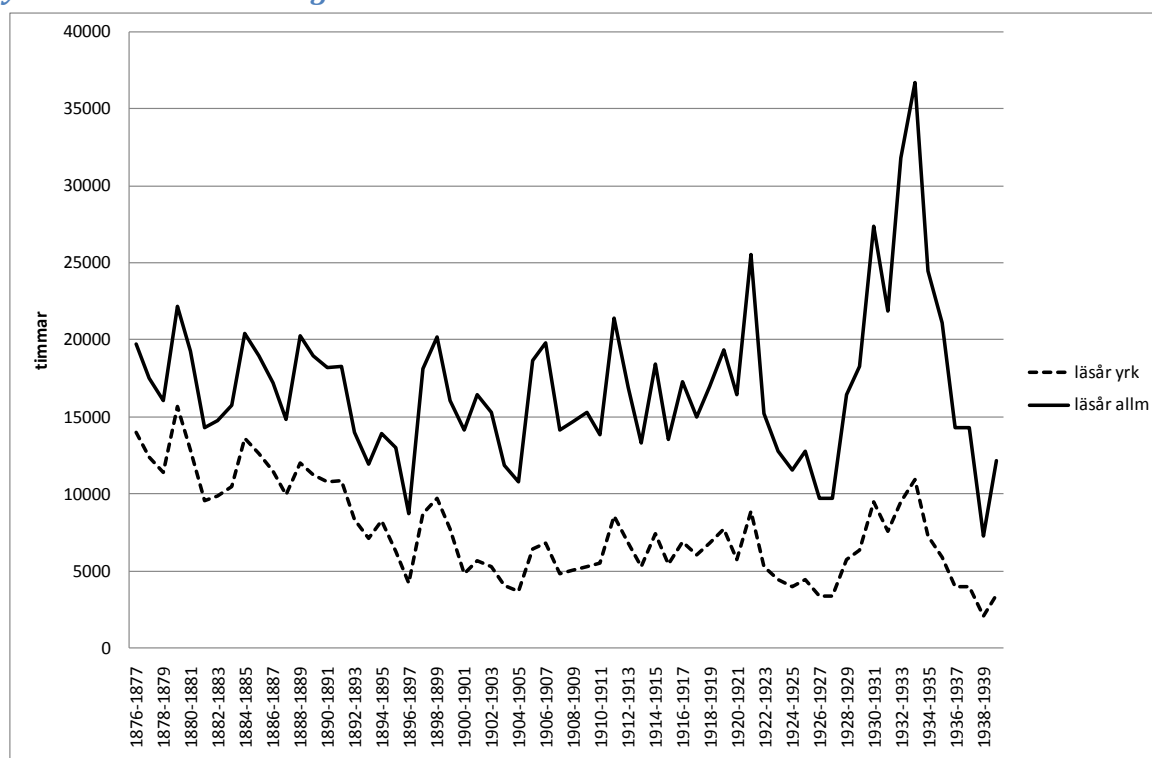
2.7 Medborgerlig bildning kontra yrkesinriktad utbildning – några preliminära resultat

I detta avsnitt redovisas i korthet några av de resultat som den ovan beskrivna metoden hitintills genererat. Tanken är att läsaren ska kunna få en bild av databasens potentiella möjligheter.

Figur 1a illustrerar dels utvecklingen av mängden yrkesinriktad undervisning, dels mängden undervisning i allmänna medborgerliga ämnen (räknade i elevtimmar) i de manliga kurserna vid Fridhems folkhögskola, som grundades 1873. Som förväntat dominerar den allmänna medborgerliga bildningen under hela perioden. Skillnaden är dock mindre under den första tjugofemårsperioden (observera att de tre första läsåren fattas).

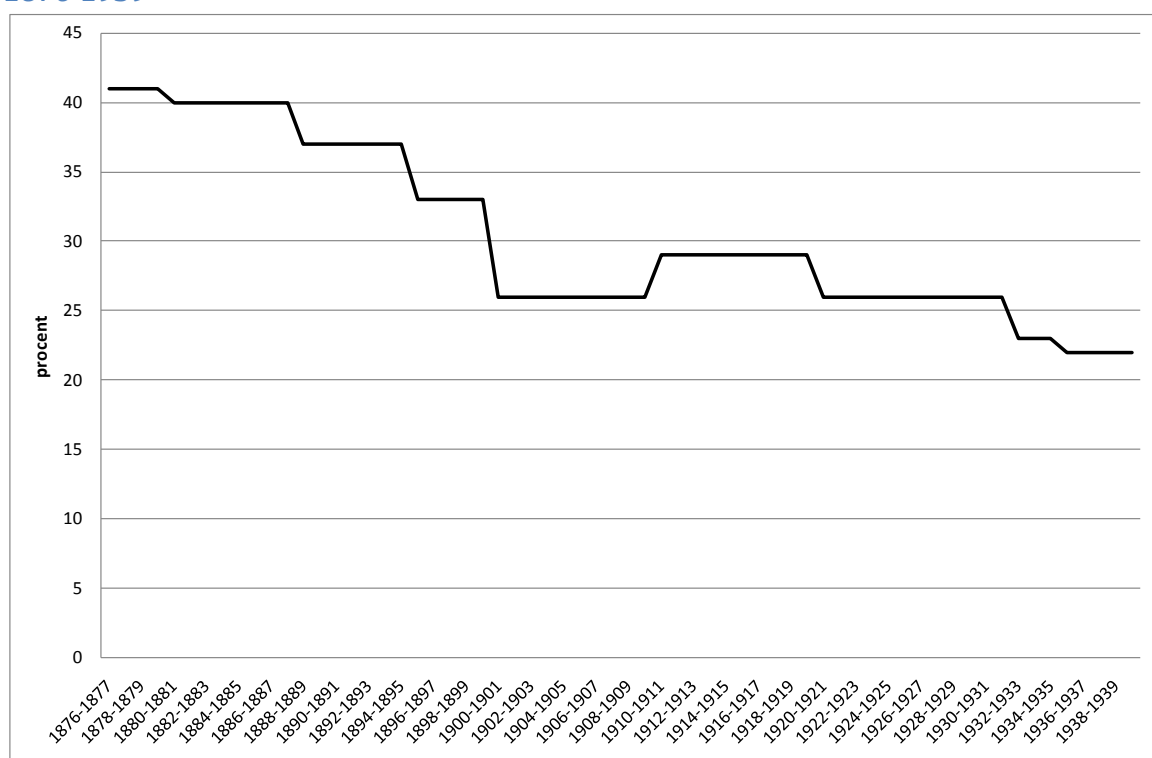
²² GLS står för *Generalized Least Squares*.

Figur 1a. Manlig vinterkurs vid Fridhems folkhögskola - allmän medborgerlig bildning och yrkesinriktad utbildning 1876-1939 - elevtimmar



Källor: Årsberättelser 1876-1940, Fridhems folkhögskola.

Figur 1b. Manlig vinterkurs vid Fridhems folkhögskola - andel yrkesinriktad utbildning 1876-1939



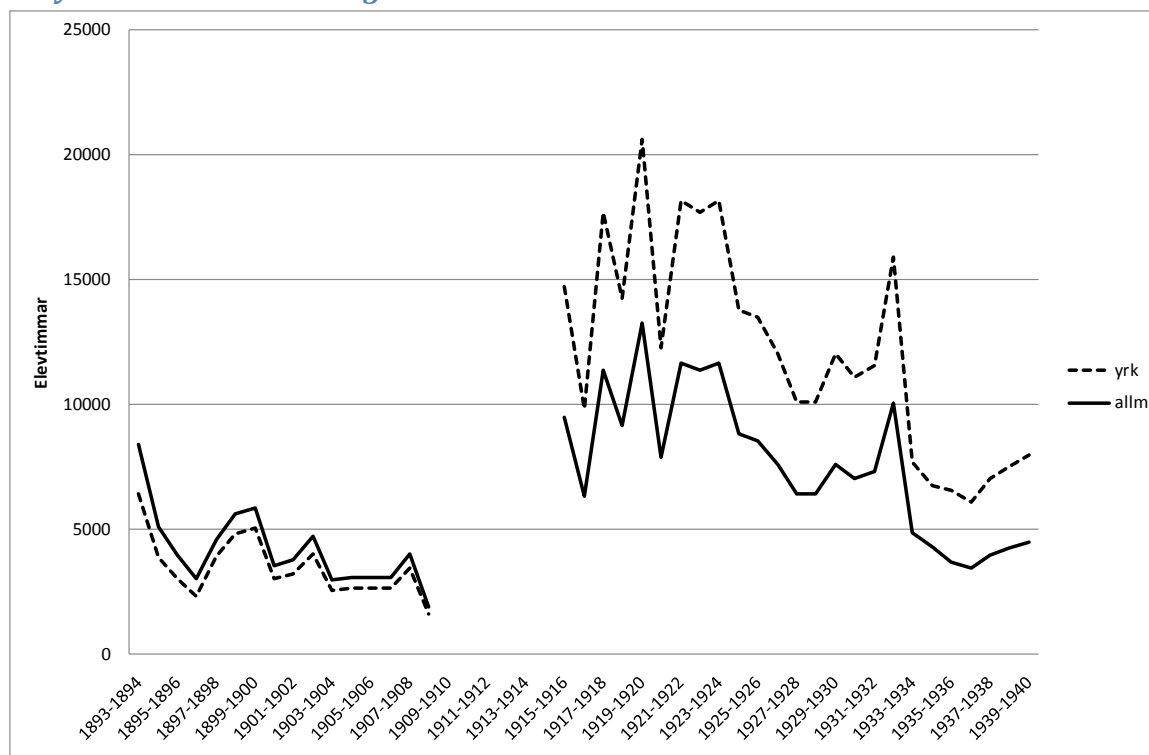
Källor: Årsberättelser 1876-1940, Fridhems folkhögskola.

I figur 1b visas andelen yrkesinriktad undervisning. Sett i det långa perspektivet är trenden tydlig – under perioden 1876-1939 halveras i stort sett den yrkesinriktade undervisningen på den manliga vinterkursen. Det tydligaste brottet tycks inträffa runt sekelskiftet 1900.

Hur kan då nedgången i den yrkesinriktade undervisningen förklaras? En näraliggande förklaring är att debatten om folkhögskolans inriktning tycks ha nått sin kulmen vid 1906 års folkhögskolemöte då det bestämdes att folkhögskolorna fortsättningsvis skulle koncentrera sig på allmän medborgerlig bildning. Att andelen yrkesinriktad undervisning minskade på Fridhems folkhögskola några år tidigare skulle då kunna vara ett tecken på att denna skolas ledning tillhörde dem som förespråkade den ”hårda” linjen när det gällde vad folkhögskolorna skulle ägna sig åt. Å andra sidan kan vi inte bortse från att just denna skola trots allt fortsatte med yrkesinriktade inslag i undervisningen under hela den undersökta perioden. En annan förklaring skulle kunna vara att behovet av traditionell utbildning, som riktar sig till ungdomar på den omgivande landsbygden, minskar i takt med en alltmer ökad industrialisering och urbanisering. Omvänt kan en ökad rörlighet leda till att även ungdomar från industrialiserade områden och större samhällen söker sig till folkhögskolorna. Detta är frågor som kommer att diskuteras i den fortsatta analysen.

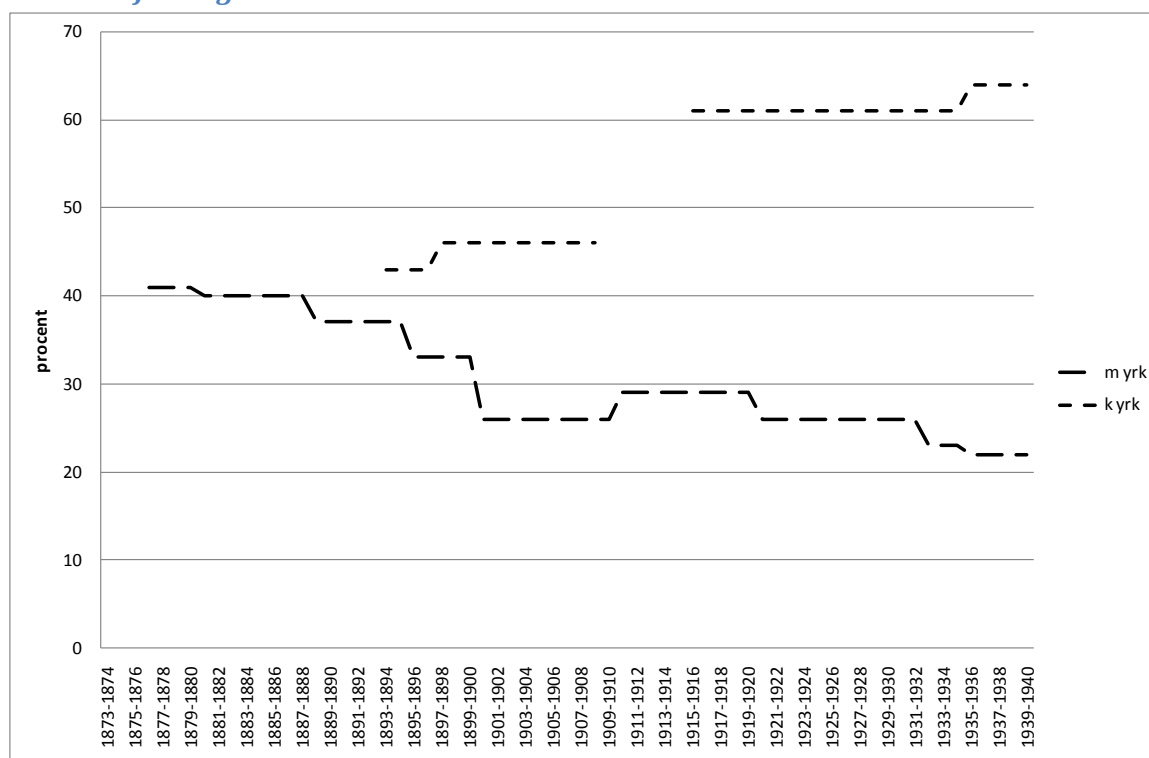
Den kvinnliga folkhögskolans undervisning tycks ha varit mer utpräglad yrkesinriktad än den undervisning som erbjöds de manliga eleverna, vilket framgår av figur 2, som också bygger på uppgifter för Fridhems folkhögskola. Medan allmän medborgerlig bildning dominerade den manliga kursen gällde det omvända för den kvinnliga. Skillnaden blir särskilt markant efter första världskriget, men kan mycket väl ha inträffat tidigare då det finns en lucka i materialet.

Figur 2. Kvinnlig sommarkurs vid Fridhems folkhögskola – allmän medborgerlig bildning och yrkesinriktad utbildning 1893-1939 – elevtimmar



Källor: Årsberättelser 1893-1939, Fridhems folkhögskola

Figur 3. Andel yrkesinriktad utbildning i manlig vinterkurs och kvinnlig sommarkurs vid Fridhems folkhögskola 1876-1939



Källor: Årsberättelser 1876-1939, Fridhems folkhögskola

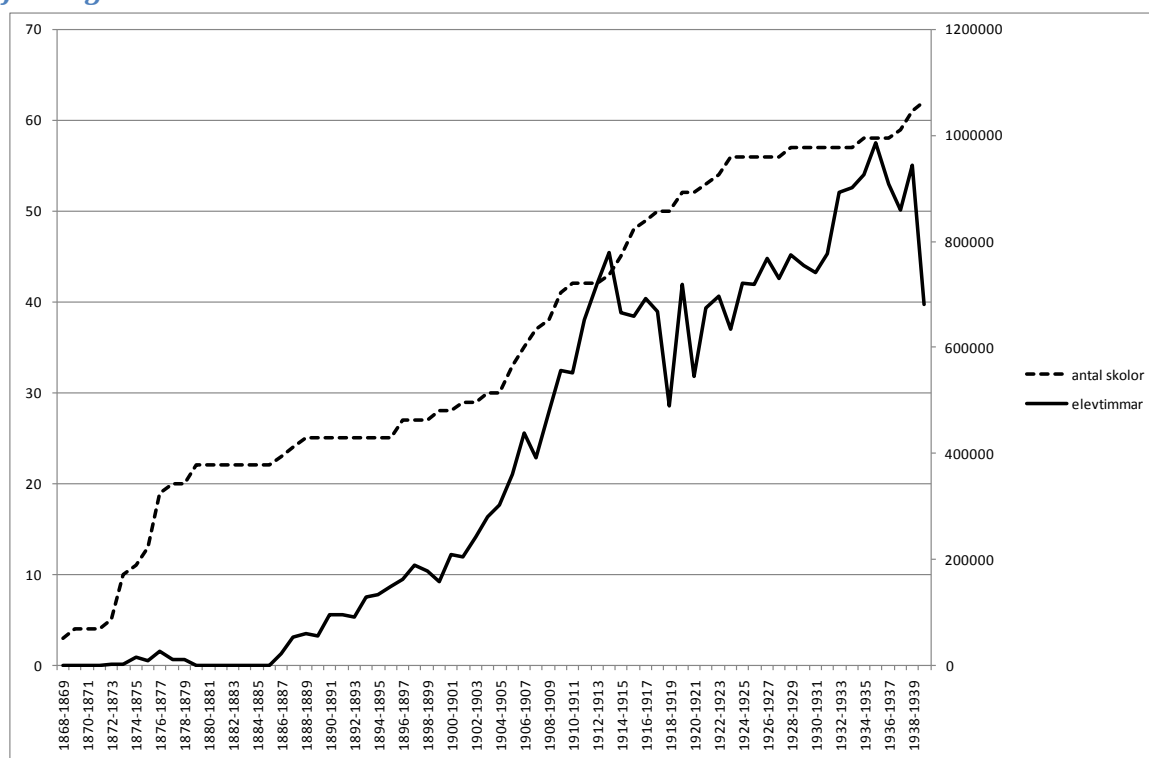
Även figur 3 illustrerar den stora skillnaden mellan de manliga och de kvinnliga kurserna. Det är uppenbart att man vid just denna skola har sett på behovet och nyttan av allmän medborgerlig bildning, som något manligt. Eftersom figurmet ovan baseras på en enda skola bör naturligtvis resultatet tolkas med stor försiktighet. Det förefaller dock inte orimligt att det kan förhålla sig på ett liknande sätt på många andra skolor.²³

3 Kvantifiering av folkhögskolans yrkesutbildning 1868-1940 – preliminära resultat

När folkhögskolorna grundades i slutet av 1860-talet var Sverige i allt väsentligt fortfarande ett jordbruksland. Omkring 70 procent av befolkningen var sysselsatt i den agrara sektorn, som stod för cirka 40 procent av nationalprodukten (Schön 2000). Den traditionella förklaringen till folkhögskolans uppkomst handlar om att det svenska jordbruket vid denna tid upplevde en ekonomisk, politisk och social höjdpunkt, som gav de självägande bönderna en stark plats i samhället och som gav dem självförtroende att bygga upp ett eget utbildningssystem, åtminstone till en början helt fritt från staten.

²³ För en intressant diskussion om skillnader mellan kvinnliga och manliga kurser, se Larsson 1997.

Figur 4. All yrkesinriktad utbildning (exkl. vinterkursen) - antal elevtimmar och folkhögskolor 1868-1940



Källor: Svenska folkhögskolan 1868-1918 in *Svenska folkhögskolans årsbok 1919-1920*, Folkhögskolans informationstjänst (www.fin.se) och personlig kontakt med folkhögskolorna.

Av figur 4 framgår att antalet folkhögskolor ökade snabbt under 1870-talet (höger axel), men att den yrkesinriktade utbildningen var mycket blygsam (vänster axel).²⁴ I slutet av 1870-talet började konkurrensen från den internationella jordbruksmarknaden bli allt tydligare. Efterhand som transporter blev mindre kostsamma och mer tillförlitliga – det handlade framför allt om järnvägar och ångfartyg – kunde billigt spannmål importeras från Nordamerika och östra Europa. Under 1880-talet ledde detta till vad som brukar betraktas som en kris för det svenska jordbruket. Som vi kan se i figur 4 skedde samtidigt ett abrupt stopp i nyetableringen av folkhögskolor som varade en bit in på 1890-talet. Det är ännu för tidigt att fullt ut tolka denna utveckling som en effekt av jordbrukets kris. En annan tänkbar och bidragande förklaring skulle kunna vara att den kraftiga expansionen under 1870-talet lett till en viss mättnad i efterfrågan. Hur som helst uppstod två reaktioner på den nya konkurrensen från den internationella marknaden. Den ena var defensiv och innebar en politisk kamp för att få parlamentariskt stöd för att inför protektionistiska tullar på jordbruksprodukter, en kamp som kröntes med framgång 1888. Den andra reaktionen handlade om att försöka förändra produktionsstrukturen inom jordbruket, vilket i praktiken innebar en övergång från spannmålsproduktion till animalieproduktion och (i mindre grad) frukt- och grönsaksproduktion. Denna förändring krävde såväl kapital som kunskap (Morell 2001). En efterfrågan på ny kunskap kan, åtminstone hypotetiskt, förklara att folkhögskolorna utökade sin yrkesinriktade verksamhet från slutet av 1880-talet.

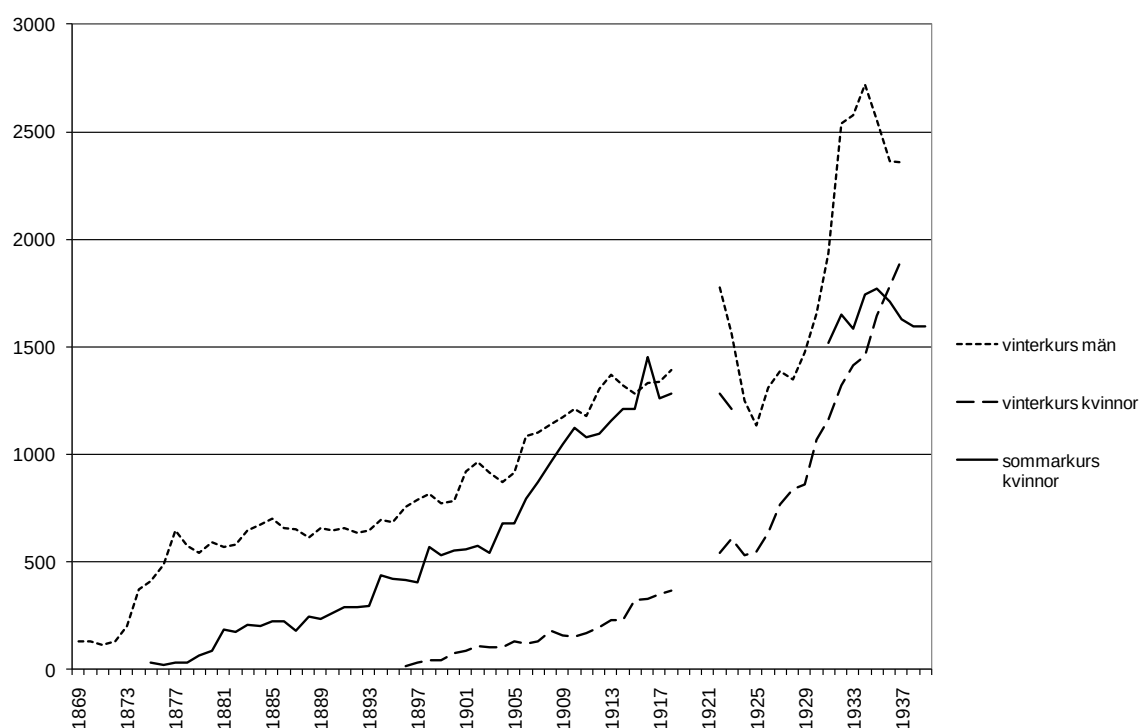
²⁴ Undersökningen omfattar de flesta av de skolor som grundades under perioden 1868-1914. Ytterligare 16 skolor grundades under perioden 1915-1939, men dessa är ännu inte excerperade.

Från och med 1880-talet expanderade hela den svenska ekonomin, samtidigt som det skedde en allmän urbanisering, vilket fick till följd att marknaden för agrara produkter, såsom mjölk, kött och grönsaker, utvidgades, vilket i sin tur ytterligare stimulerade omvandlingsprocessen i jordbruket. Ytterligare en faktor som stimulerade till förändring var de höga emigrationstalen under perioden. Det är frestande att tolka den snabba ökningen i yrkesutbildning i folkhögskolan från omkring 1900 till början av första världskriget som en, visserligen något försenad, reaktion på en kombination av ökad efterfrågan på jordbruksprodukter av ovan nämnda slag och en begynnande mekanisering av jordbruket. I ett sådant läge bör efterfrågan på yrkesskicklig arbetskraft ha ökat samtidigt som möjligheten att konkurrera med stigande löner i industrin blivit större. Detta är sannolikt en rimlig förklaring till den snabbt ökande yrkesinriktade utbildningen inom folkhögskolan, men utvecklingen drevs också av att allt fler unga kvinnor sökte sig till folkhögskolorna för att få en yrkesinriktad utbildning.

Sett till volymen stagnerade utvecklingen av yrkesutbildning inom folkhögskolorna under såväl första världskriget som 1920-talet. Kriget innebar en svår påfrestning på det svenska samhället även om landet inte var direkt involverat i det. För den agrara sektorn innebar kriget däremot vissa möjligheter eftersom de krigförande parterna efterfrågade svenska jordbruksprodukter. Det är möjligt att bönderna, under dessa förhållanden, tvekade att sända sina söner och döttrar i skolan i stället för att behålla dem som arbetskraft på gården. Den fortsatta stagnationen på 1920-talet är svårare att förklara. Det svenska jordbruket genomgick en svår period efter kriget på grund av ökad internationell konkurrens och försökte motverka denna med mekanisering, vilket borde ha lett till ökad efterfrågan på yrkesinriktade kurser. Detta var emellertid inte fallet. Att efterfrågan inte ökade på folkhögskolornas kurser kan inte heller förklaras av att man i stället sökte sig till städernas yrkesutbildningar, då även dessa märkte av en minskad efterfrågan under 1920-talet. Man kan spekulera i om det fanns en tvekan bland unga män att investera i yrkesutbildning som en följd av den svåra depressionen 1921-23 med arbetslöshetssiffror runt 25 procent. Utifrån ett sådant resonemang är det sannolikt att man i stället investerat sin tid i att hitta ett arbete, eller till och med vilket arbete som helst, så fort som möjligt. Även om den ekonomiska situationen i Sverige förbättrades efter 1923, fortsatte arbetslöshetstalen att ligga på en hög nivå, vilket kan ha medverkat till en fortsatt tvekan om nyttan av en yrkesutbildning. En annan, eller bidragande, förklaring kan ha varit att många hushåll helt enkelt inte hade råd att låta ungdomarna gå i skolan utan att dessa var tvungna att i möjligaste mån bidra till familjens försörjning. Den sammantagna bilden är emellertid något motsägelsefull eftersom antalet elever i de för det mesta icke-yrkesinriktade vinterkurserna ökade efter 1924 (se figur 5).

För kvinnornas del ökade den yrkesinriktade utbildningen också under 1920-talet, åtminstone om Fridhems folkhögskola (se figur 3) kommer att visa sig vara någorlunda representativ för det stora antalet folkhögskolor. Med viss försiktighet kan detta tolkas som att kvinnorna vid denna tidpunkt sökte hushållsutbildningar för att senare kunna söka arbete inom den urbana sektorn. Det fanns en efterfrågan på hembiträden i städerna och en utbildning från folkhögskola var sannolikt en konkurrensfördel.

Figur 5. Antalet elever vid samtliga folkhögskolor 1869-1939



Källa: PM från SCB 1977:11, tabell 9.1-9.2 samt 9.4.

1930-talet karaktäriserades av depressionen och dess efterverkningar. Den ekonomiska och politiska krisen i Sverige ledde till en överenskommelse, med konsekvenser för såväl jordbruket som för folkhögskolan, mellan socialdemokraterna och bondeförbundet. Ur böndernas synpunkt innebar överenskommelsen att jordbruket åter skyddades mot utländsk konkurrens genom en del protektionistiska bestämmelser. I kombination med andra statliga åtgärder, såsom stöd åt småbrukare, ledde överenskommelsen till att incitamenten för rationalisering och strukturella förändringar minskade. En möjlig effekt av detta är att efterfrågan på yrkesskicklig arbetskraft i jordbrukssektorn stagnerade och, som figur 4 indikerar, att yreksutbildningsvolymen förblev mer eller mindre konstant i början av 1930-talet. Den följande snabba ökningen från 1930 och framåt kan tolkas som en följd av en annan del i överenskommelsen mellan socialdemokrater och bondeförbundet, nämligen statlig stöd till utbildningsinstitutioner för att hålla nere den stora ungdomsarbetslösheten. Läsåret 1933/34, var 42 procent av kursdeltagarna vid folkhögskolornas huvudkurser arbetslösa. Året därpå var motsvarande siffra 25 procent.²⁵ Det är naturligt att tänka sig att en del av expansionen kan ha bestått i yrkesinriktad utbildning eftersom en sådan skulle kunna vara en väg in på arbetsmarknaden.

4 Avslutande kommentarer

Detta papper presenterar helt ny data, om än i vissa stycken något provisorisk, för yrkesutbildningen inom den svenska folkhögskolan under perioden 1868-1940. Under hela perioden fortsatte

²⁵ Svensk folkhögskola, del 4.

jordbruket att spela en sådan viktig roll att, så sent som 1940, 30 procent av de förvärvsarbetande var sysselsatta inom jordbrukssektorn. Folkhögskolorna grundades i en agrar omgivning och även om en del skolor med helt annan inriktning grundades efter 1900, behöll de flesta folkhögskolor en tydlig jordbrukskaraktär genom hela den period som detta paper handlar om. Detta är anledningen till att utvecklingen av yrkesutbildningen vid folkhögskolorna har diskuterats utifrån en agrar kontext, speciellt när det gäller i vilken omfattning utvecklingen av yrkesutbildningen kan förklaras av möjliga förändringar i efterfrågan på yrkesskicklig arbetskraft i jordbruket. Diskussionen ska ses som en "aptitretare" inför framtida studier, som kommer att baseras på ett mer komplett material. De planerade framtida studierna kommer exempelvis att handla om likheter och skillnader mellan manlig och kvinnlig yrkesutbildning när det gäller rekrytering och potentiella arbetsmarknader, relationen mellan den yrkesinriktade och den icke-yrkesinriktade verksamheten vid folkhögskolorna samt relationen mellan agrar och urban yrkesutbildning under perioden.

Referenser

Litteratur

- Ashby, E (1974), *Adapting Universities to a Technological Society*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cantor, L (1989), the 'Re-visioning' of Vocational Education in the American High School, *Comparative Education*, 25.
- Engestrom, Y (1994), *Training for Change*. Geneva: Labour Office.
- Gonci, A (1997), Future Directions for Vocational Education in Australian Secondary Schools, *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 5.
- Jochimsen, R (1978), Aims and Objectives of German Vocationa and Professional Education in the Present European Context, *Comparative Education*, 14.
- Hartman, P (1993), *Skola för ande och hand: En studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*. Akademisk avhandling, nr 38, Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Landström, I (2004), *Mellan samtid och tradition – folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning*, Linköping Studies in Education and Psychology no. 99.
- Larsson, Berit (1997), *Ljus och upplysning ävfen för Qvinnan – Kvinnors medborgarbildning i den svenska folkhögskolan 1868-1918*, Göteborg: Anamma.
- Lundh Nilsson, Fay (2007), *Lönande lärande – Teknologisk förändring, yrkesskicklighet och lön i svensk verkstadsindustri omkring 1900*, Lund Studies in Economic History Vo. 40, Stockholm: Almqvist & Wicksell International.
- Magnus, P (1881), *Industrial Education*. Lonson: Kegan, Paul, Trench & Co.
- Marcusdotter, M (2005), "Med vackra inslag prydd din lefnads väf!" – Den kvinnliga textila slöjden på folkhögskolorna 1873-1920. Linköpings universitet: Skapande vetande nr 42.
- Moodie, Gavin (2002), Identifying Vocational Education and Training, *Journal of Education and Training*, vol. 54, no. 2.
- Morell, M (2001), *Jordbruket i industrisamhället 1870-1945* (Det svenska jordbrukets historia, del 4), Natur och Kultur/LTs förlag.

- Nilsson, Anders (2008), *Yrkesutbildningen i Sverige 1850-1910*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria, Vol. 208. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Stevenson, J (1998), Finding a Basis for Reconciling Perspectives on Vocational Education and Training, *Australian Secondary Schools, Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 6.
- Schön, Lennart (2000), *En modern svensk ekonomisk historia – Tillväxt och omvandling under två sekel*, Stockholm: SNS förlag.
- *Svensk folkhögskola 100 år*, del 3 (1968), Svenska folkhögskolans lärarförening & Bokförlaget Liber.
- *Svensk folkhögskola 100 år*, del 4 (1968), Svenska folkhögskolans lärarförening & Bokförlaget Liber.

Årsberättelser och jubileumsskrifter

Axevalla folkhögskola 1875
 Blekinge läns folkhögskola 1898/99
 Fornby folkhögskola 1881/82
 Fridhems folkhögskola 1876-1940
 Katrinebergs folkhögskola 1873-1876.
 Molkoms folkhögskola 1874-1895
 Vaddö folkhögskola 1880-1882

Internetadress

Folkhögskolornas informationstjänst, www.fin.se

Årsberättelser

Folkhögskola	Grundad	Saknas
Hvilan*	1868	1918/19-1921/22
Önnestad	1868	
Lunnevad*	1868	1868/69-1907/08
Blekinge*	1869	1872/73-1873/74; 1878/79-1879/80; 1895/96;
Åsa*	1872	1918/19;
Axevala*	1873	1875/76; 1879/80-1880/81; 1884/85; 1886/87- 1888/89; 1897/98; 1901/02; 1911/12; 1913/14; 1916/17-1921/22; 1926/27
Fridhem*	1873	1873/74-1875/76; 1907/08
Katrineberg*	1873	1876/77-1887/88; 1888/89; 1892/93; 1894/95- 1901/02; 1903/04-1905/06; 1907/08; 1910/11
Kävesta*	1873	komplett
Ålsta*	1873	1876/77-1877/78; 1882/83
Molkom*	1874	1876/77-1878/79; 1880/81; 1882/83; 1884/85; 1887/88; 1894/95 ²⁶
Grebbestad*	1875	1899/00
Högalid*	1875	1881/82
Billströmska*	1876	1915/16
Gamleby*	1876	1877/78; 1892/93; 1899/00-1900/01
Gotland*	1876	1876/77
Grimslöv*	1876	1916/17
Sörängen*	1876	Värnamo
Tärna*	1876	1886/87
Fornby*	1877	Komplett
Fristad*	1879	1886/87-1894/95
Väddö*	1879	1889/90; 1893/94; 1910/11
Bollnäs	1886	
Värnamo	1887	Sörängen
Skurup*	1888	komplett
Hola *	1896	1903/04; 1908/09-1910/11; 1913/14; 1917/18- 1919/20; 1923/24
Sunderby*	1896	1907/08-1913/14; 1919/20; 1921/22; 1927/28- 1928/29
Tornedalen*	1899	1903/04-1910/11; 1921/22; 1928/29
Birka	1901	
Eslöv*	1903	1910/11-1917/18; 1922/23
Dalsland*	1905	1913/14-1918/19; 1923/24
Ingesund*	1905	1908/09; 1914/15
Vindeln*	1905	komplett
Brunnsvik*	1906	1906/07
Öland*	1906	1906/07
Mora*	1907	1908/09-1909/10
Österlen*	1907	komplett
Wendelsberg	1908	1918/19-1919/20

²⁶ Uppgifter om kurser och elever finns i en jubileumsbok *Återblick på 25-årsperioden 1874-1899*.

Forsa	1909	19127/13-1914/15
Malung	1909	komplett
Västerberg	1909	1916/17
Hampnäs	1910	1910/11; 1921/22
Nordvästra Skåne	1913	komplett
Karlskoga	1914	1916/17, 1918/19; 1921/22-1923/24; 1925/26-1943/44
Östra Grevie	1914	Komplett
Fellingsbro	1915	komplett
Södertörn §	1915	
Vara §	1915	
Birkagården §	1916	
Sigtuna §	1917	
Jakobsberg §	1919	
Södra Vätternbygden §	1919	
Sjövik §	1921	
Solvik §	1922	
Ljungskile §	1923	
Wik §	1923	
Viskadalen §	1928	
Marieborg §	1934	
Lillsved §	1937	
Hålland §	1938	
Sundsgården §	1938	
Kalix §	1939	

* i studien

§ ännu ej excerperad

Exempel på provräkning (Blekinge läns folkhögskola 1889/90, s. 12-13)

- 1) Ett dikes dimensioner äro: dagsbredd 2,3 m., bottenbredd 0,5 m., djup 0,9 m. I den andra ändan af diket: botten 0,5 m., djupet 2,3 m., dagsbredd 5,1 m. dikets längd är 73 m. Huru många kbm. rymmer diket?
- 2) En cirkelsektor är 53 %, radien 12, m. Ytan?
- 3) Storaxeln i en ellips är 1 m., lillaxeln 8 m. Ytan?
- 4) En ladugårdsskulle bör emellan golfvet och hanbjälken rymma 13 500 kbf. hö. Skullens bredd är nedtill 30 fot, vid hanbjälken 10 fot och husets längd 55 fot. Huru stor bör höjden mellan golfvet o. hanbjälken vara?
- 5) en landtman behöfver 105 kg. klöfverfrö, om allt beräknas gro. En handlande A. säljer en vara med 96 % grobarhet för 1,50 kr, pr kg.; en annan handlande B. säljer en vara med 93 % grobarhet för 1,38 kr. från hvilken handlande bör landtmannen köpa och huru stor blir vinsten mot att köpa från medtäflaren?
- 6) För benmjöl med 26 % fosforsyra begäres 11,25 pr 100kg. för tomasslagg med 17 % fosforsyra begäres 4,40 pr 100kg. Hvilket är förmånligast att köpa och huru mycket pr kg. fosforsyra?
- 7) Vid en utfordring med 8 skålp. Kraftfoder lämnar en ko 3 kannor mjölk. Ökas kraftfodret med 3 skålp. Hafregröpe eller till 11 skålp. Per dag lämnar kon 3,7 kan. Hvilken utfodringsmängd är mest ekonomisk, och huru stor är vinsten eller förlusten, då hafregröpet gäller 90 öre pr Lsp. och mjölken värderas till 22 kr pr k:na.
- 8) Ett täckt fångdike skall uppsamla vatten från en area af 3,5 ha. Fångdikets fall är 1:250. Huru stora rör böra användas i diket?
- 9) Ett tunnland jord kostar 300 kr. och lämnar 6 t:nr råg. En annan jord lämnar under i öfrigt lika förhållanden 6,5 t:na. Rågen gäller 15 kr pr t:na. Räntan kapitaliseras efter 3 %. Afseende fästes ej vid ökad halm eller trösk. Hvad bör då den bördigare jorden vara värd pr tunnland?
- 10) Hafren gäller 10,50 kr. pr 100kg. Rapskakor gälla 14 kr. pr 100gk. Hafren innehåller 8 % ägghviteämnen, 44,4 % kolhydrater, 4,7 % fett. Rapskakor innehålla 25,3 % ägghvita, 24 % kolhydrater, 7,7 % fett. Bortsedt från hafrens månsidigare användning, transporter och dyl., hvilket är förmånligast: sälja hafren och köpa kakor eller fodra upp hafren, och huru mycket förloras eller vinnes på 100 kg., om hafren uppfordras?

Är ungdomsarbetslösheten utbildningsväsendets fel? Om socialt kapital och ungdomsarbetslöshet

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, som kan antas ha lägre 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 tillförsäkrat sig under sin utbildningstid (alternativt inte tillförsäkrat sig). Ett alternativt, institutionellt perspektiv utgår från att det finns begränsad information och rationalitet. Om så är fallet kommer informella nätverk och socialt kapital att ha stor betydelse för möjligheten att lyckas etablera sig på arbetsmarknaden. Denna artikel skissar en alternativ förklaringsmodell som utgår från ny institutionell ekonomi och socialt kapital och skattar denna förklaringsmodell utifrån data från World Values Survey. Resultatet är att det finns mycket som talar för att socialt kapital (mätt som föreningsaktivitet) har betydelse för möjligheten att lyckas etablera sig på arbetsmarknaden.

Inledning

Ungdomsarbetslösheten har varit ett problem i Sverige under ganska lång tid. Oavsett vilka mått som används är ungdomsarbetslösheten i Sverige högre än i många andra jämförbara länder. Nordström Skans (2009) visar att av 30 OECD-länder låg Sverige på plats 24 när det gäller arbetslöshet bland 15-24 åringar år 2007. Detta är i och för sig ingen nyhet. Redan år 2000 visade Lena Schröder (2000) att ungdomsarbetslösheten i Sverige ur ett internationellt perspektiv var hög.

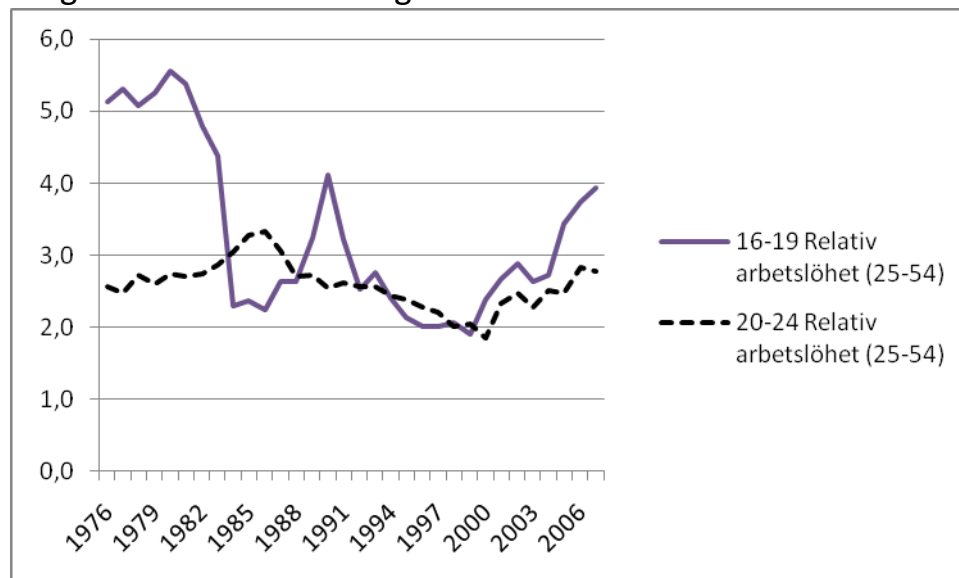
Än mer intressant är att ungdomsarbetslösheten (15-25 år) varit 2-3 gånger högre än arbetslösheten bland 25-54 i minst 40 år (1968-2007). Nordström Skans visar att den relativa ungdomsarbetslösheten i Sverige verkar ha ökat sedan 1998, men finner inga förklaringar till att så är fallet trots att flera olika förklaringsmodeller och hypoteser går igenom. Nordström Skans visar även att då det är den relativa ungdomsarbetslösheten som analyseras placerar den Sverige på en ännu sämre position i jämförelse med övriga OECD-länder.

I figur 1 visas den relativa ungdomsarbetslösheten 1976-2007 för 16-19 åringar respektive 20-24 åringar. Den relativa arbetslösheten för 16-19 åringar tycks mer volatil än arbetslösheten för 20-24 åringar. Tydligt brott ses 1984, vilket troligen kan förklaras av att nya arbetsmarknadsåtgärder infördes för 18 och 19 åringar, bl.a. ungdomslag, vilken innebar att ungdomar fick sysselsättning på halvtid till en relativt låg ersättning.¹ Figur 1 stödjer Nordström Skans slutsats att det finns en trendmässig ökning av den relativa ungdomsarbetslösheten från slutet av 1990-talet/början av 2000-talet. Detta gäller både gruppen 16-19 åringar och gruppen 20-24 åringar.

¹ Ett antal olika arbetsmarknadsprogram för ungdomar har provats, t.ex. ungdomspraktik, utbildningsbidrag, kommunalt ungdomsprogram, utvecklingsgaranti, datortek etc. Ingen genomgång av dessa görs här, men de påverkar troligen kurvornas utseende. För en genomgång och utvärdering av arbetsmarknadsåtgärder för ungdomar, se bl.a. Larsson (2000)

Figur 1

Relativ ungdomsarbetslöshet. Ungdomars arbetslöshet i relation till 25-54 åringars arbetslöshet. Tidigare definition²



Källa: Egna beräkningar med utgångspunkt från SCB, Sveriges statistiska databas, Arbetskraftsundersökningarna (AKU)

Denna artikel kommer dock inte primärt att fokusera på 2000-talets trend eller den höga ungdomsarbetslösheten i Sverige relativt andra OECD-länder, utan istället inrikta sig på den mer grundläggande frågan: *Varför har ungdomar så svårt att etablera sig på arbetsmarknaden?*

Traditionella förklaringsmodeller

Divergens mellan marginalproduktivitet och minimilön

En traditionell neoklassisk förklaring till att arbetslösheten bland ungdomar är högre än bland vuxna är att ungdomars marginalproduktivitet understiger minimilönen.³ Tanken är att en arbetsgivare inte anställer någon vars produktivitet är lägre än den ersättning vederbörande ska erhålla för att utföra arbetet. Om produktionen dessutom karaktäriseras av avtagande avkastning på arbetskraft (ett vanligt antagande i neoklassisk teori) kommer produktiviteten att minska för varje ytterligare arbetskraft, men om det existerar minimilöner så kommer ersättningen till arbetskraften att vara konstant. Sammantaget missgynnar detta ungdomar eftersom de antas omfattas av minimilönerna (lågkvalificerade och utan tidigare erfarenhet).

² Enligt SCBs tidigare definition var heltidsstuderande som aktivt sökte arbete och beredda att ta arbete inte definierade som arbetslösa.

³ Se bl.a. Nordström Skans (2009). För en diskussion om minimilöner generellt se bl.a. Skedinger (2007) och (2006)

Skedinger (2006) visar att ökade minimilöner ökar antalet friställningar. Skedinger använder data över svensk hotell- och restaurangnäring 1979-1999. Dock är resultaten för 18-19 åringar inte signifikanta för åren 1993-1998.⁴

Modellen kan utvidgas med en riskpremie och arbetsgivarens kostnader för arbetsplatsförlagd utbildning och kan då få följande utseende:⁵

$$1.1 \quad w_i = mp_i - tc_f - rc_f$$

där

w_i = lönekostnaden för individ i

mp_i = marginalproduktivitet för individ i , dvs. Ökad produktion till följd av att individ i anställs

tc_f = företaget f 's kostnad att utbilda den anställde, individ i

rc_f = företaget f 's kompensation för risk, dvs. riskpremie för att anställa individ i

För att företaget f ska anställa individ i måste

$$1.2 \quad w_i \leq mp_i - tc_f - rc_f$$

För ungdomar kan företags kostnader för arbetsplatsförlagd utbildning antas vara högre än för vuxna, eftersom de ofta saknar erfarenhet. Vidare kan risken anses högre, eftersom ungdomen kan antas sakna referenser från tidigare arbetsgivare.

Divergens mellan utbildning och arbetsmarknadens kunskapskrav

Den enorma strukturomvandling som skett i Sverige under 1900-talet beror till stora delar på den utbildningsexpansion som skett parallellt. Enligt Stanfors (2007) är det "...i dag oomstritt att humankapital tillsammans med teknologiska framsteg kan karaktäriseras som 1900-talets starkaste tillväxtmotorer".⁶ Tabell 1 visar andel av befolkningen med minst gymnasieutbildning.

⁴ Åren sammanfaller dock med den stora gymnasieskolereformen (fullt genomförd 1995-96) och en förändrad policy vad gäller minimilöner (sänkta) för tonåringar (1993) (Skedinger, 2006, s. 278-279)

⁵ Modellen används av Schröder (2004) och är en förenkling av Rosen (1972)

⁶ Stanfors (2007), s. 36

Tabell 1

Gymnasieutbildning i befolkningen

År	Andel av befolkningen med minst gymnasieutbildning
1930	5 %
1970	30 %
2000	75 %

Källa: Olofsson (2007)

Frågan är alltså inte huruvida utbildning är bra i någon allmän mening för ekonomisk aktivitet eller ekonomisk tillväxt. Frågan handlar om huruvida det utbildningssystem vi har klarar av att matcha utbildade till den efterfrågan på arbetskraft som arbetsmarknaden har.

Diskussionen vad gäller bristande matchning i övergången skola-arbetsmarknad kan troligen delas in i tre olika kategorier

1. Problemet är underutbildning
2. Problemet är felutbildning, dvs. arbetsmarknadens krav motsvarar inte den utbildning eleverna ges.
3. Problemet är en tilltagande överutbildning.

Notera att de olika kategorierna inte utesluter varandra. Ofta lyfts problemet fram med en ökad akademisering inom gymnasieutbildningen fram (överutbildning) som ett exempel på en tilltagande andel avhopp (underutbildning).⁷ En ökad akademisering av yrkesutbildningen skulle också kunna leda till att eleverna inte hinner med att lära sig det som verkligen behövs, vilket således skulle innebära att överutbildning leder till felutbildning.

När det gäller underutbildning visar Olofsson (2003) att både i Tyskland och i USA är arbetslösheten högre bland lågutbildade än bland högutbildade. Som Olofsson påpekar, skulle man kunna anta att arbetslösheten bland lågutbildade är lägre i länder med mer liberala arbetsmarknadsregimer eftersom bristen på humankapital (låg marginalproduktivitet) skulle kunna balanseras upp av låg lön. Vidare visar *Employment in Europe 2002* att arbetslösheten är 25 % högre för gruppen lågutbildade än för populationen (15-64 år) i genomsnitt, sysselsättningsintensiteten är signifikant lägre och inaktivitetsgraden högre.⁸ Erikson et al visar att bland de som inte gått ut gymnasiet före 20 års ålder var det endast 20 % som haft ett riktigt arbete före 23 års ålder i mitten av 1990-talet. Situationen för denna grupp förbättrades dock mot slutet av 1990-talet, men fortfarande i slutet av 1990-talet var det närmare 40 % som inte hade haft ett riktigt arbete (enligt författarnas definition) före 23 års ålder.⁹ Även Olofsson påpekar och refererar ett antal studier som visar att ungdomar med fullföljd gymnasieutbildning har större möjlighet att få ett arbete och kommer troligen också att ha en

⁷ Se bl.a. Olofsson (2003) och Mårtensson & Wennemo (2007)

⁸ *Employment in Europe 2002*

⁹ Erikson, Nordström Skans, Sjögren, & Åslund, (2007)

högre inkomst än de som saknar fullständig gymnasieutbildning.¹⁰ En slutsats utifrån dessa data skulle således vara att problemet är att så många ungdomar är lågutbildade.

Olofsson menar att den svenska utbildningsmodellen med en yrkesutbildning inom den formella gymnasieskolan varit relativt framgångsrik vad gäller låg arbetslöshet och inaktivitet fram till 1990-talet. Under 1990-talet har däremot problemen ökat. Olofsson pekar på att den stora andelen på gymnasieskolans individuella program och den växande andelen avhopp innebär att gymnasieskolan inte kan ge alla en fullgod utbildning. Vidare menar Olofsson att yrkesutbildningen totalt sett är underdimensionerad. Olofsson pekar på att det totalt saknas yrkesutbildad personal på arbetsmarknaden, vilket kan tyckas märkligt när arbetslösheten ligger på historiskt höga nivåer. Däri ligger det så kallade marknadsmisslyckandet, nämligen att det kan finnas både brist (på yrkesutbildade) och överskott (arbetslöshet) samtidigt.

Tåhlin (2007) menar att överutbildningen har ökat i snabb takt i Sverige från slutet av 1970-talet. Utbildningsnivån ligger i dag en bra bit över arbetsmarknadens kvalifikationskrav. Det leder till att den ekonomiska avkastningen av utbildningen minskar och att produktiviteten blir lägre än vad som annars hade varit fallet. Om överutbildning är problemet så kommer arbetstagaren att ha för höga lönekrav med utgångspunkt från vad arbetet kräver. Ytterligare en stor förändring skedde i 1991-års gymnasiereform då tvååriga yrkesinriktade program blev treåriga. Reformen har utvärderats av Ekström (2002) som finner att en icke-signifikant ökning av övergångar till högskolan, men däremot en signifikant ökning av inaktivitet.

Både Olofsson och Schröder diskuterar USA och Tyskland som motpoler vad gäller utbildningsmodeller.¹¹ Schröder beskriver de olika motpolerna i begreppen stratifiering och standardisering. I Tyskland är både standardisering – nationellt gällande regler för alla examina – och stratifiering – barnen måste välja inriktning vid 10 års ålder – omfattande. Det motsatta gäller i USA. Den svenska modellen var starkare stratifierad i det gamla utbildningssystemet (före 1960-talet) då det fanns en selektion till yrkesutbildning/verkstadsskola och studieförberedande/realskola/gymnasium vid 11 och 15 års ålder. Ett högt stratifierat system karaktäriseras av ett starkt inflytande för arbetsmarknadens parter i yrkesutbildningens utformning, men även starkare social skiktning och lägre risk för arbetslöshet.¹²

Utbildningssystemet kan antas påverka samtliga variabler i ekvation 1.1:s högra del, dvs. individens produktivitet, mängden utbildning arbetsgivaren måste lägga ner och den riskpremie som arbetsgivaren anser sig behöva för att anställa den unge. Utbildning kan naturligtvis höja individens produktivitet. Om utbildningen är anpassad till företagets behov och även till viss del förläggs till arbetsplatsen kan företagets kostnader för introduktionsutbildning sänkas. Risker kan minskas om företaget är välinformerat om vilken utbildning individen fått, vad betyg och omdömen står för och om individen har referenser från den arbetsplatsförlagda utbildningen.

¹⁰ Olofsson (2003)

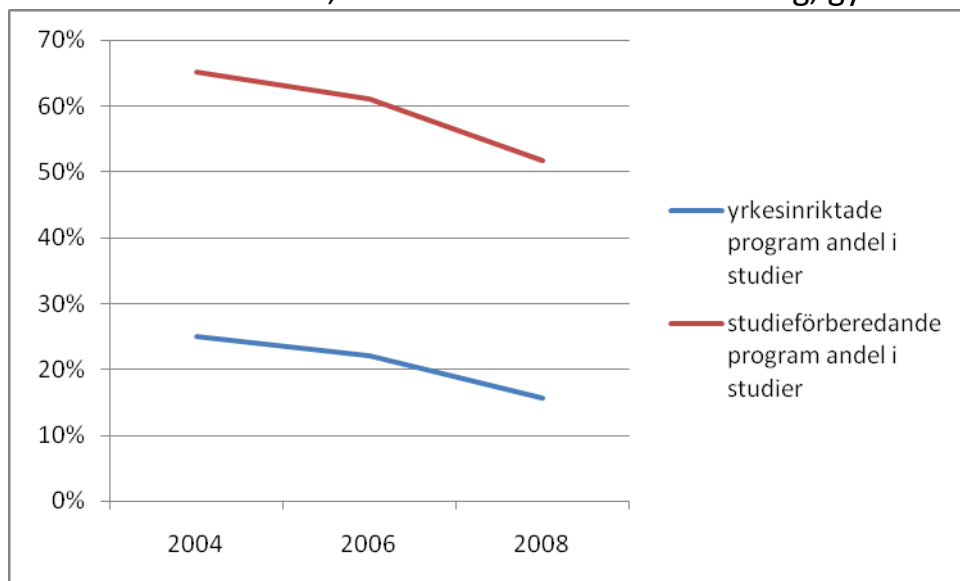
¹¹ Olofsson (2003), Schröder (2000)

¹² Schröder (2000)

Hur har det då gått för de gymnasieavgångna under 2000-talet? Figur 2 visar sysselsättning bland gymnasieavgångna tre år efter avslutad utbildning. Det är uppenbart att en relativt stor andel (ca 20 %) av de gymnasieavgångna från yrkesinriktade programmen väljer att fortsätta studera. Vidare kan det anses förvånande att bara drygt hälften av de gymnasieavgångna från studieförberedande program befinner sig i studier tre år efter avslutad utbildning.

Figur 2

Andel i studier i mars, tre år efter avslutad utbildning, gymnasieavgångna

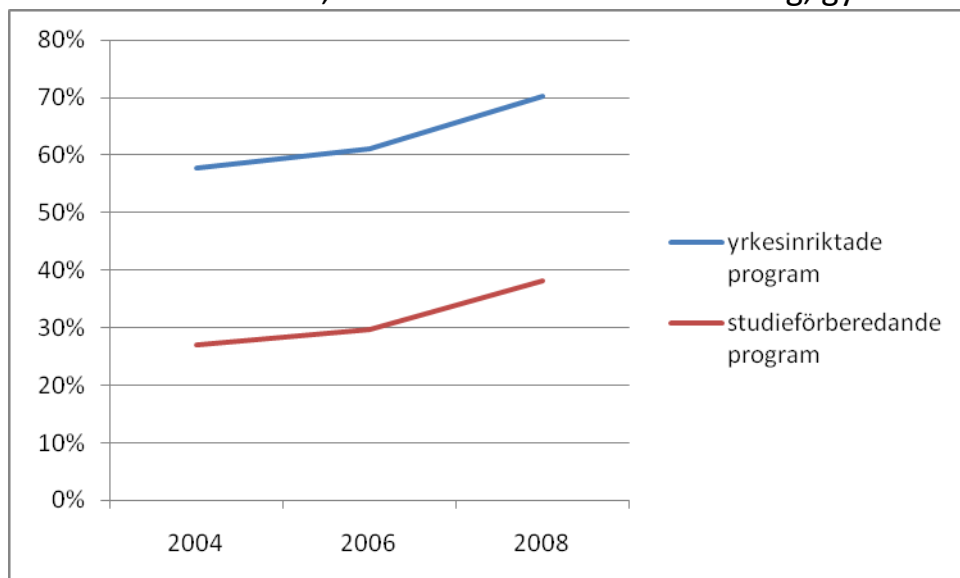


Källa: SCB, Utbildning och forskning, Inträdet på arbetsmarknaden

Figur 3 visar andel i arbete tre år efter avslutad utbildning. Det är möjligen något förvånande att det 2008 var närmare 40 % av de gymnasieavgångna från studieförberedande program som valde arbete före studier. Närmare 70 % av de gymnasieavgångna från de yrkesinriktade programmen befinner sig i arbete tre år efter avslutad utbildning. Figur 2 och 3 visar att andelen i studier faller och andelen i arbete ökar både för avgångna från yrkesinriktade och studieförberedande program.

Figur 3

Andel i arbete i mars, tre år efter avslutad utbildning, gymnasieavgångna

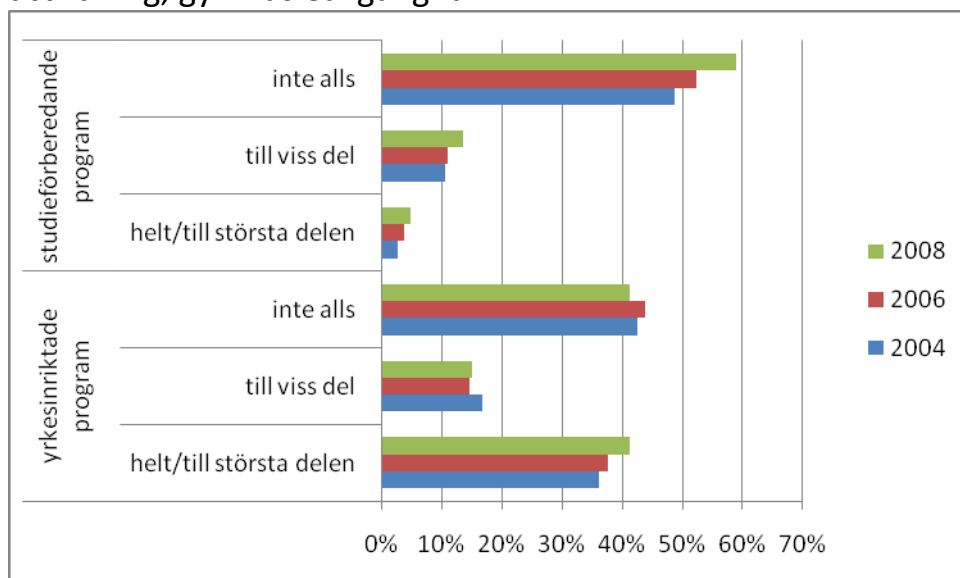


Källa: SCB, Utbildning och forskning, Inträdet på arbetsmarknaden

Figur 4 visar hur arbetet stämmer överens med utbildningen. Föga överraskande stämmer inte utbildningen överens med arbetet för de avgångna från studieförberedande program. När det gäller de yrkesinriktade programmen är det ungefär lika många (ca 40 %) som säger att utbildningen stämmer med arbetet helt eller till största delen.

Figur 4

Arbetets överensstämmelse med utbildningen i mars, tre år efter avslutad utbildning, gymnasieavgångna



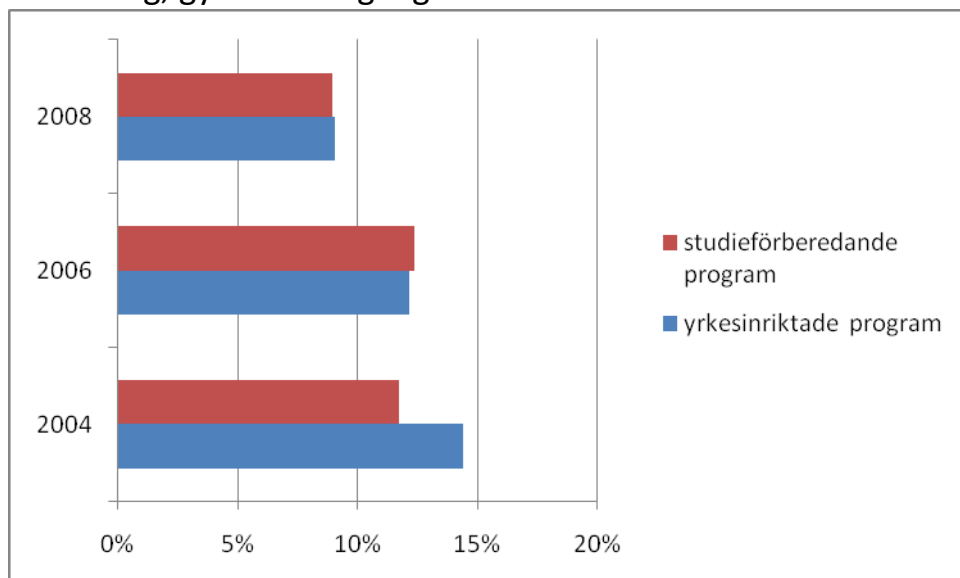
Källa: SCB, Utbildning och forskning, Inträdet på arbetsmarknaden

En provokativ slutsats utifrån figur 4 skulle kunna vara att utbildningens innehåll kanske inte spelar så stor roll, det spelar inte så stor roll. Av de 30-40 % avgångna från studieförberedande program som befinner sig i arbetet tre år efter avslutad utbildning svarar 50 – 60 % att arbetet inte alls stämmer överrens med utbildningen. Av de som gått en utbildning som mer eller mindre direkt varit anpassad till arbetsmarknadens krav är det visserligen mellan 60 och 70 % som befinner sig i arbete, men de flesta av dessa arbetar med sådant de inte är utbildade för.

Slutsatsen att ungdomsarbetslösheten beror på felutbildning skulle med utgångspunkt från dessa data kunna ifrågasättas, eftersom utbildningens inriktning inte verkar spela så stor roll; det är ändå inte detta som individen kommer att arbeta med. Däremot är det rimligt att anta att gymnasieutbildningen är ett filter. Då blir hypotesen om underutbildning relevant. Utbildningens inriktning blir inte så viktig som nivån som är genomgången. Figur 5 visar arbetslösheten bland gymnasieavgångna tre år efter avslutad utbildning. Arbetslösheten bland de gymnasieavgångna ligger visserligen lägre än bland gruppen 20-24 åringar, men data måste analyseras djupare för att kunna dra några tydligare slutsatser. Det finns dock inget som motsäger tidigare refererade data (se ovan) att lågutbildade har svårare att etablera sig på arbetsmarknaden.

Figur 5

Andelen arbetslösa (i förhållande till arbetskraften) i mars, tre år efter avslutad utbildning, gymnasieavgångna.



Källa: SCB, Utbildning och forskning, Inträdet på arbetsmarknaden

Sammanfattningsvis kan sägas att utbildning har betydelse för individens möjlighet att etablera sig på arbetsmarknaden. Däremot återstår en hel del att förklara på den teoretiska nivån vad gäller matchning (brist på matchning) i övergången mellan skola och arbetsliv.

En institutionell förklaringsmodell

De förklaringsmodeller som hittills gått igenom kan kallas för neoklassiska förklaringsmodeller i den bemärkelsen att de utgår från att det finns en marknad (i det här fallet – arbetsmarknad) som fungerar i perfekt konkurrens; arbetsgivare har perfekt information om arbetstagarens marginalproduktivitet, att informationskostnaderna är noll och att arbetsgivare är perfekt rationella (utifrån modellen). I verkligheten kan det ifrågasättas om arbetsgivare verkligen gör den typen av kalkyler som perfekt rationalitet förutsätter eller skulle gjort det även om data om marginalproduktivitet skulle kunna skaffas fram. Vidare vet vi att diskriminering förekommer, vilket inte är rationellt (åtminstone inte i vissa sammanhang).

Inom den nya institutionella ekonomin framhålls att transaktionskostnader faktiskt existerar, vilket den neoklassiska ekonomiska teorin negligerar.¹³ Transaktionskostnader innebär de indirekta kostnader som finns, i det här fallet, då en arbetstagare ska anställas eller en arbetstagare ska acceptera ett anbud från en arbetsgivare. Anställningsprocessen innebär en mängd kostnader och en hel del risk, som kan undvikas om t.ex. information införskaffas, vilket dock innebär kostnader. Förekomsten av transaktionskostnader kan t.ex. förklara statistisk diskriminering. En arbetsgivare kan ha dålig erfarenhet av att anställa en ungdom. Eftersom det är svårt och dyrt att införskaffa information om *alla* ungdomars produktivitet är det en rationalisering att behandla alla ungdomar med utgångspunkt från tidigare erfarenhet.

Förekomsten av socialt kapital sänker transaktionskostnaderna. Med socialt kapital kan vi utgå från Putnams definition som menar att socialt kapital är “... features of social organization, such as trust, norms and networks, that can improve the efficiency of society by facilitating coordinated actions”.¹⁴ Utgångspunkten att socialt kapital sänker transaktionskostnaderna stöds även av Douglass North som menar att: “Informal constraints directly influence transaction costs.”¹⁵ Normer i form av uppträdandekoder, som t.ex. hederlighet och trovärdighet kan vara exempel på den typen av informella begränsningar som North talar om.

Socialt kapital – en teoretisk utgångspunkt

Socialt kapital är ett begrepp som väckt ett stort akademiskt intresse efter Robert Putnams bok ”Making Democracy Work” år 1993. Dock var Putnam långt ifrån först med begreppet. En person som troligen tidigt har haft stor betydelse vad gäller användningen av begreppet är James Coleman. Coleman refereras också flitigt i ”Making Democracy Work” och har med stor sannolikhet varit en stor inspirationskälla för Putnam. Precis som Coleman, anser Putnam att socialt kapital är produktivt, precis som annat kapital. Därigenom blir socialt kapital en produktionsfaktor. Genom tillgång till social kapital kan prestationer uppnås som inte hade varit möjliga annars. Eller för att använda Colemans ord ...

¹³ För en genomgång av ny institutionell ekonomi (NIE) och transaktionskostnader se t.ex. Williamson (2000) eller Hedlund (2007)

¹⁴ Putnam (1993), s. 167

¹⁵ North (2005)

“Like other forms of capital, social capital is productive, making possible the achievement of certain ends that would not be attainable in its absence ... For example, a group whose members manifest trustworthiness and place extensive trust in one another will be able to accomplish much more than a comparable group lacking that trustworthiness and trust ... In farming community ... where one farmer got his hay baled by another and where farm tools are extensively borrowed and lent, the social capital allows each farmer to get his work done with less physical capital in the form of tools and equipment.”¹⁶

Frågan huruvida socialt kapital är produktivt är dock kontroversiell. Arrow¹⁷ and Solow¹⁸ jämför socialt kapital med fysiskt kapital och menar att socialt kapital inte kräver några materiella uppoffringar, dvs. inga investeringskostnader, på samma sätt som fysiskt kapital.

Elinor Ostrom¹⁹ påpekar att socialt kapital, till skillnad från fysiskt kapital, apprecieras vid användning. Om vi jämför fysiskt kapital och socialt kapital är det lättare att beräkna avkastning, depreciering och investeringar på fysiskt kapital. Värdet av det fysiska kapitalet är, per definition, gjorda investeringar minus depreciering.

Stiglitz menar att socialt kapital både kan vara en aggregerad tillgång, t.ex. när individer investerar i anseende, som en förutsättning för effektivt marknadsutbyte.

“Clearly at least one important function of what we have come to call “social capital” is to complement or substitute for market-based exchange and allocation. Clearly too, it interacts with, and influences, market exchange.”²⁰

Detta innebär, vilket tidigare påpekats, att socialt kapital minskar transaktionskostnaderna genom att minska de klassiska ekonomiska problemen adverse selection, moral hazard och free rider-problemet.²¹ När det gäller ungdomsarbetslösheten framstår problemen med asymmetrisk information och adverse selection som särskilt angelägna problem att lösa. Genom att socialt kapital förmedlar information om varandra behöver vi inte ”köpa” den typen av information på en marknad, t.ex. genom många anställningsintervjuer och referenstagningar. Vidare ger oss socialt kapital normer som tillit och trovärdighet. Genom att delta i olika sociala sammanhang lär vi oss att anseende och trovärdighet är viktigt. Vidare förstår vi att om vi förlorar anseende och trovärdighet har vi förlorat vår plats i den sociala gemenskapen.

¹⁶ Coleman, James S. (1990) s. 302, s. 304, s. 307 citerad av Putnam (1993) s. 167

¹⁷ Arrow (1999)

¹⁸ Solow (1999)

¹⁹ Ostrom (1999)

²⁰ Stiglitz (2000), p. 64

²¹ Detta är vedertagna begrepp som diskuteras i nationalekonomisk teori. Adverse selection innebär att köpare och säljare har asymmetrisk information. Vid t.ex. en livförsäkring kommer köparen av livförsäkringen att ha bättre information om risken än försäkringsbolaget. Om försäkringsbolaget tar ut samma premier för alla, kommer man att bli ”adverse selected”. Moral hazard innebär att man inte är lika noggrann med sina saker om de är försäkrade, och free rider-problemet innebär att man försöker få gratisskjuts och låta andra betala.

Glaeser, Laibson & Sacerdote använder sig av en investeringsmodell för att skatta en individs beslut att ackumulera socialt kapital. De använder sig av socialt kapital på en individualiserad ”mikro”-nivå och inte, som många andra en mer samhällsrelaterad ”makro”-nivå

“... our treatment of social capital as an individual characteristic sharply differentiates us from the bulk of modern literature on social capital, which treats social capital as the characteristic of a community.”²²

Begreppen överbryggande och anknyttande socialt kapital är centralt hos Putnam. Överbryggande socialt kapital är inkluderande och innehåller därigenom nätverk som är utåtriktade och omfattar människor med olika bakgrund, socialt, åldersmässigt, etniskt etc. Anknyttande nätverk är exkluderande, inåtriktat och riktar sig till homogena grupper.

Anknyttande och överbryggande socialt kapital är bra för olika saker. Anknyttande socialt kapital kan vara bra för reciprocitet och att mobilisera solidaritet inom en speciell grupp. Täta nätverk kan erbjuda socialt och psykologiskt stöd, skapa sociala försäkringar och en känsla av tillhörighet för mindre lyckosamma medlemmar. Inom många anknyttande nätverk har gruppen erbjudit finansiering, marknader och pålitlig arbetskraft till lokala entreprenörer. Dock, genom att skapa en stark lojalitet inom gruppen, kan det även skapas antagonism mot andra utanför gruppen. Därigenom kan anknyttande socialt kapital skapa negativa externa effekter.

Överbryggande socialt kapital fungerar däremot bredare, men mindre tätt. Nätverk som bygger på överbryggande socialt kapital kan på ett bättre sätt länka ihop tillgångar, grupper och behov. På detta sätt kan överbryggande socialt kapital expandera sociala och ekonomiska marknader; det kan t.ex. gälla arbetsförmedling/sökande eller politiska allianser.

Aspekterna anknyttande och överbryggande socialt kapital kan breddas med två aspekter på social tillit; partiell tillit och generell tillit²³. Partiell tillit innebär att man litar på ”de sina”, dvs. de som är som en själv. Generell tillit innebär att man litar på människor i allmänhet. Om vi för samman begreppen social tillit med anknyttande och överbryggande socialt kapital kan vi få en modell som visas i figur 6.

²² Glaeser, Laibson and Sacerdote (2002), p. F440

²³ Begreppen generell och partiell tillit kan hittas hos Uslaner (2002), men har kommit att användas av många, t.ex. Rothstein (2003). För en diskussion om partiell tillit se t.ex. Håkansson & Sjöholm (2007).

Figur 6

Anknytande och överbryggande socialt kapital i förhållande till partiell och generell tillit som förutsättning att underlätta marknadstransaktioner

	Anknytande nätverk	Överbryggande nätverk
Partiell tillit	Tillräckliga och effektiva förutsättningar för transaktioner som bygger på personliga relationer. Jämvikt	Kommer inte att existera
Generell tillit	Situationen kan existera, men kommer inte att vara effektiv för transaktioner på en opersonlig nivå. Icke-jämvikt	Tillräckliga och effektiva förutsättningar för transaktioner som bygger på opersonliga relationer. Jämvikt

En effektiv marknadsekonomi bygger på effektiva opersonliga transaktioner. Douglass North har genom hela sin akademiska gärning visat att utvecklingen genom den ekonomiska historien gått från personliga transaktioner under den förhistoriska tiden till opersonliga transaktioner i en effektiv marknadsekonomi.²⁴ Under den förhistoriska tiden, då ekonomin sköttes inom klanen eller stammen, räckte det med att ha partiell tillit inom anknytande nätverk. När marknader växer och vidgas ökas möjligheterna att göra vinster, priser pressas och inkomster kan öka. Detta bygger dock på en att en ökad mängd transaktioner inte längre beror på personliga relationer. Transaktionerna i en effektiv marknadsekonomi måste bygga på opersonliga relationer, vilka i sin tur förutsätter en viss nivå av generell tillit. Det blir svårt att göra affärer med folk man inte personligen känner om man misstror folk i allmänhet.

Enligt Putnam kan socialt kapital skapas på två sätt; genom reciprocitet och genom medborgerligt engagemang i t.ex. föreningslivet.

“Social trust in complex modern settings can arise from two related sources – norms of reciprocity and networks of civic engagement”²⁵

Genom reciprocitet lär vi oss normer, men det är även ett sätt att knyta kontakter och nätverk. I samhällen, nätverk och grupper där människor uppfattar att tillit och ärlighet förväntas av dem (och att de inte ska bli utnyttjade) kommer ett ömsesidigt utbyte i form av gåvor att vara vanligare förekommande än i samhällen där det motsatta gäller.

Putnam menar att människor lär samarbete, reciprocitet och tillit i samverkan med andra i t.ex. föreningslivet. Föreningslivet är särskilt viktigt för överbryggande socialt kapital, eftersom människor träffas över olika barriärer. Naturligtvis finns en viss form av homogenitet även i de flesta föreningar, vilket Putnam erkänner. Ett exempel är den

²⁴ Se bl.a. North (1981, 1990, 2005) och North, Wallis & Weingast (2006)

²⁵ Putnam (1993), s. 171

amerikanska, svarta kyrkan som samlar människor av samma etnicitet och religion, men av många olika samhällsklasser.

Putnam anger fyra skäl till att nätverk (och annan samverkan) har effekt på socialt kapital:

1. Nätverk ökar kostnaden för avhopp, bryta ett avtal eller på annat sätt uppföra sig på ett sätt som maximerar individuell nytta, men leder till kostnader för andra. Den typen av opportunistiskt uppträdande kommer med socialt kapital innebära att andra transaktioner som personen är involverad i inte kommer att bli av på grund av dåligt rykte.
2. Nätverk fostrar reciprocitet.
3. Nätverk understödjer kommunikation och förbättrar informationsflödet om trovärdiga individer.
4. Nätverk förkroppsligar historiska framgångar vad gäller samarbete.

Kritiken mot Putnam

Kritiken mot Putnam kan sägas följa två huvudspår. Det ena spåret kan sägas gå ut på att det inte är föreningsaktivitet i sig som gör människor tillitsfulla, utan det är tillitsfulla människor som blir föreningsaktiva. Det andra spåret går ut på att Putnam underskattar offentliga sektorns betydelse.

Även om det är många som erkänner att det finns ett samband mellan deltagande i föreningslivet/medborgerligt engagemang har frågan om kausalitet istället varit desto mer omdiskuterad. Rothstein²⁶ och Sobel²⁷ menar att Putnam blandar ihop korrelation och kausalitet och menar vidare att Putnams idé att föreningsdeltagande som förklaringsvariabel till socialt kapital saknar teoretisk grund. Uslaner stödjer denna kritik genom att hävda att människor som ansluter sig till föreningar är mer tillitsfulla från början. Därför är det inte medlemskapet i sig som leder till ökad tillit, utan snarare fungerar medlemskapet som ett filter där medlemmarna valde att gå med därför att de har högre tillit.²⁸ På motsvarande sätt visar Stolle att föreningsmedlemmarna inte ökar sin tillit över tid, vilket skulle visa att det inte är föreningsaktivitet i sig som leder till ökad tillit.²⁹

Knack och Keefer fann att medlemskap i organisationer som hade omfördelning på sin politiska agenda (t.ex. fackföreningar) verkade i större utsträckning vara positivt korrelerat med generell tillit. Medlemskap i kultur- och fritidsföreningar verkade inte ha någon effekt och medlemskap i religiösa föreningar tycktes ha en negativ effekt på generell tillit. Deras slutsats var att generellt finns det ingen effekt på generell tillit av medlemskap i föreningslivet.³⁰

En intressant reflektion som Knack och Keefer gör är att i samhällen som är polariserade utifrån etniska, politiska, religiösa eller ekonomiska skillnader, kommer även föreningslivet

²⁶ Rothstein (2003)

²⁷ Sobel (2002)

²⁸ Uslaner (2002)

²⁹ Stolle (2001)

³⁰ Knack & Keefer (1997)

att ha denna polarisering. Homogena föreningar i ett heterogent samhälle kommer att stärka tillit och samarbete inom gruppen (partiell tillit), men kommer att försvaga den generella tilliten.³¹ Religiösa organisationer kan i vissa samhällen ha en tendens att polarisera utifrån religiösa, etniska och, ibland även, politiska utgångspunkter. Balkan under 1990-talet är bara ett exempel då de religiösa samfundet polariserande och exkluderande, istället för inbjudande och inkluderande.

Kritikerna inom det andra spåret menar att socialt kapital inte existerar oberoende av politik, offentliga sektorns styrning eller det civila samhället i övrigt. Istället kommer den politik som statsmakten och kommunsektorn väljer, samt de politiska institutionernas tillämpning av denna politik att skapa, kanalisera och påverka det sociala kapitalet. Rothstein utgår från ett spelteoretiskt resonemang som går ut på att om människor får erfara korruption inom den offentliga sektorn, alternativt inte känner sig tillräckligt skyddade, kommer de att förlora sin tillit till institutionerna. Denna erfarenhet leder till insikten att även andra måste muta offentliga tjänstemän för att själv få en mer gynnsam position i t.ex. en kö eller vid en bedömning. Detta leder till en misstro till andra, eftersom de försöker ”sko sig på andras bekostnad”.³²

Kumlin och Rothstein finner empiriskt stöd för att välfärdsstatens institutioner har kapacitet både för att bygga upp och bryta ner socialt kapital. Selektiva, behovsprövade system reducerar mellanpersonlig tillit, medan generella system bygger tillit. Enligt Kumlin och Rothstein är människors uppfattning om en ”rättvis behandling” i sin kontakt med myndigheter viktig. Nyckeln till att bygga socialt kapital ligger på så sätt inbäddad i de formella institutionerna.

“... if governments want to invest in social capital, it is the quality of political institutions that must be increased, not least those that are responsible for the direct implementation of policies.”

“The important thing is not necessarily to increase participation in various organizations, because such participation may be more a symptom of interpersonal trust than a cause.”³³

Bourdieu's mikromodell – en erbjuden lösning

Varför väljer människor att vara med i en förening? Varför väljer en individ att bygga socialt kapital? Det är två avgörande frågor som Putnam inte har något svar på. Det är också avgörande frågor om vi ska förstå hur socialt kapital skapas. Genom att dessa frågor inte kan besvaras i Putnams paradigm så haltar den teoretiska underbyggnaden i Putnams slutsatser.

³¹ Ibid, p. 1278

³² Rothstein (2003)

³³ Kumlin & Rothstein (2005)

En erbjuden lösning finns dock hos den franske filosofen och sociologen Pierre Bourdieus tankar om socialt kapital.³⁴

Enligt Bourdieu är socialt kapital en av tre former av kapital. De andra formerna är kulturellt kapital och ekonomiskt kapital.³⁵ Kulturellt kapital kan finnas i olika former; ett *förkroppsligat tillstånd*, vilket är knutet till en specifik person, t.ex. innehavarens tal, vanor etc., ett *objektifierat tillstånd* som innebär att det kulturella kapitalet knyts till särskilda kulturella varor, t.ex. böcker, tavlor, instrument och ett *institutionaliserat tillstånd* i form av akademiska kvalifikationer eller andra former av utbildningskvalifikationer. Ekonomiskt kapital kan materialiseras i korta tillgångar i form av *pengar* eller i mer långsiktiga tillgångar i form av *fastigheter*. Det kan även transformeras till *tid* eller anta en institutionaliserad form i *äganderätter*.

Socialt kapital definieras av Bourdieu som

“...the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possessions of durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition...”³⁶

Så, socialt kapital kan kopplas till relationer i olika former. Dock är det viktigt att komma ihåg att socialt kapital enligt Bourdieu inte är nätverket i sig självt, utan de resurser som är resultatet av nätverket, dvs. de förtjänster som deltagande i nätverk skapar. Det kan t.ex. vara gott anseende eller trovärdighet. Socialt kapital kan även ta en mer institutionaliserad form som t.ex. en titel. Relationerna upprätthålls genom byten som kan vara materiella eller symboliska.³⁷

Centralt hos Bourdieu är att alla former av kapital kan transformeras till en annan form. Det betyder att socialt och kulturellt kapital kan transformeras till ekonomiskt kapital (t.ex. om kontaktnätet används för att skaffa arbete). Ekonomiskt kapital kan transformeras till socialt kapital när investeringar i relationen görs genom gåvor eller besök. Alla materialiserade investeringar i en relation kostar pengar och symboliska investeringar (besök) kostar tid.

Existensen av ett nätverk är inte naturligt givet utan

“... product of an endless effort at institution, of which institution rites ... mark the essential moments and which is necessary in order to produce and reproduce lasting,

³⁴ Den här beskrivningen av Bourdieus definitioner bygger på Bourdieu (2007). Artikeln har publicerats ett antal gånger, bl.a. i Richardson (1986) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, Connecticut: Greenwood Press. Tidigare artiklar om kapital av Bourdieu är “Les trois états du capital culturel”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30 (November 1979), pp. 3-6 and “Le capital social. Notes provisoires”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31 (January 1980), pp. 2-3

³⁵ Bourdieu (2007), s. 84

³⁶ Bourdieu, (2007)

³⁷ Här kan det vara intressant att notera Putnams tankar om reciprocitet (se tidigare beskrivning)

useful relationships that can secure material or symbolic profits. In other words, the network of relationships is the product of investment strategies ...”³⁸

... vilket motsäger Arrow, som refererades tidigare.

Enligt Bourdieus definition kan värdet på individens sociala kapital variera beroende på vilket nätverk individen är medlem i. Värdet på individens sociala kapital bestäms av summan av nätverksmedlemmarnas ekonomiska, kulturella och sociala kapital. Det betyder att ju mer kapital medlemmarna i nätverket besitter, ju mer socialt kapital besitter individen i nätverket. Lägg märke till att detta är ett annat sätt att definiera socialt kapital, nämligen som en individuell tillgång och inte på det samhälliga sätt som Putnam använder.

Som tidigare påpekats måste nätverken underhållas. Skickligheten att underhålla nätverken är en viktig del av socialt kapital. Om värdet av en persons sociala kapital ska vara konstant måste en viss mängd underhåll av nätverket läggas ned.

Vi kan i enlighet med detta resonemang formalisera Bourdieus tankar i följande uttryck.

$$(1.1) \quad V_{sc_i} = f(V_c, main_i, poss.trans_i)$$

där

V_{sc_i} = värdet av socialt kapital för individ i

V_c = det aggregerade värdet för all form av kapital för alla medlemmar i nätverket.

$main_i$ = individ i :s underhåll av nätverket, vilket inkluderar skickligheten att skapa varaktiga relationer av tillfälliga bekantskaper.

$poss.trans_i$ = individ i :s möjlighet att omvandla socialt kapital till andra former av kapital. Denna variabel bestämmer transformationens effektivitet, dvs. Det sociala kapitalets räntabilitet.

Om det sociala kapitalet förändras kommer

$\Delta V_{sc_i} < 0 \rightarrow \text{depreciering}$

$\Delta V_{sc_i} > 0 \rightarrow \text{investering}$

³⁸ Bourdieu (2007), s. 89

Det betyder att individens sociala kapital både kan öka och minska. Så, i Bourdieus modell är socialt kapital en tillgång även för individen. Visserligen måste individen lägga ner tid och resurser på att investera i socialt kapital men om även de andra nätverksmedlemmarna gör så kommer nätverket att bli ett självspelande piano som växer av sig självt. Det förklarar också att de som har socialt kapital tenderar att få mer. När du väl satt igång att investera i socialt kapital kommer avkastningen att öka.

“They are sought after for their social capital and, because they are well known, are worthy of being known; they do not need to ‘make the acquaintance’ of all their ‘acquaintances’; they are known to more people than they know, and their work of sociability ... is highly productive.”³⁹

Återigen, bilden i citatet ovan gör det hela tydligare: det är inte nätverket i sig som är socialt kapital utan anseende, rykte och trovärdighet som skapas i nätverket. Om vi kombinerar detta med Putnams fyra punkter om vilka värden som fostras i nätverk, får vi en individ som är socialt fostrad till tillit och trovärdighet och som inte kan uppträda svekfullt med risk att förlora sitt anseende, rykte och trovärdighet, dvs. sina investeringar i socialt kapital.

Samtidigt visar Bourdieu att det inte är rationellt för alla individer att investera i socialt kapital. För de individer med högre förväntad avkastning, t.ex. individer med ”kapitalstarka” individer i sin närhet eller med exceptionell skicklighet att förvandla tillfälliga bekanskap till varaktiga relationer, kommer incitamentet att investera i socialt kapital att vara högre. Huruvida dessa personer investerar i nätverk som till övervägande del är överbryggande eller anknyttande beror på hur avkastningen ser ut och vilka kostnader som finns.

Sammanfattningsvis kan sagas att socialt kapital bidrar till att sänka transaktionskostnaderna dels genom att skapa kontaktnät för individerna, dels genom att skapa normer som tillit och trovärdighet.

Sammanfattning – vilken betydelse har socialt kapital för arbetsmarknaden och arbetslösheten?

Socialt kapital sänker transaktionskostnaderna. Om vi återigen studerar modell 1.1 ser vi att variabeln rc_f representerar en sådan transaktionskostnad genom att representera kostnaden för risk. Så, om vi håller oss inom den neoklassiska modellens strikta antaganden kan vi trots allt utvidga modellen med socialt kapital och på så sätt sänka transaktionskostnaderna och göra individen i fråga anställningsbar.

$$1.1 \quad w_i = mp_i - tc_f - rc_f$$

³⁹ Bourdieu (2007), p. 90

Modell och resultat

Om den institutionella förklaringsmodellen håller skulle således arbetslöshet kunna förklaras av brist på deltagande i överbryggande nätverk. En modell med denna utgångspunkt skulle kunna specificeras enligt följande:

$$\text{ARBETSLÖSHET} = f(\text{Socialt kapital}, \text{Utbildning}, \text{Ålder}, \text{Genus})$$

Modellen ovan hävdar således att arbetslöshet inte bara beror på utbildning (kunskaper) och ålder (erfarenhet) utan även av tillgången till socialt kapital, dvs. överbryggande nätverk. Erfarenhet och kunskaper är naturligtvis ett brett koncept och kan inte endast skattas av utbildning och ålder, utan även t.ex. tidigare anställning. Av olika anledningar tas inte detta med i modellen. Den första anledningen är att fokus för denna studie ligger på ungdomsarbetslöshet. Det ligger i problemets natur att ungdomen inte har så lång tidigare erfarenhet av arbete. Vidare är det rimligt att anta att en del av den information som finns i tidigare anställningar ligger i variabeln *Ålder*. En tredje och mer praktisk orsak är att data över tidigare anställningar inte finns i Word Value Survey (WVS), dvs. den databas som kommer att användas för att estimeras modellen. Förutom erfarenhet, kunskap och socialt kapital, tas även variabeln *Genus* med i modellen. Det finns tillräckligt mycket forskning som visar att arbetsmarknaden är könsuppdelad, vilket kan leda oss till att anta att det finns skillnader i mäns och kvinnors arbetslöshet, inte minst varierar detta över tid.⁴⁰

För att skatta modellen ovan används en ekonometrisk logit-modell enligt följande specifikation:

$$\text{ARBETSLÖSHET} = \alpha + \beta_1 \text{affiliate} + \beta_2 \text{lågutb} + \beta_3 \text{mellanutb} + \beta_4 \text{ungdom} + \beta_5 \text{gammal} + \beta_6 \text{male}$$

Den beroende variabeln, ARBETSLÖSHET, kommer i denna modell endas att anta 1 (arbetslös) eller 0 (inte arbetslös). Arbetslös är den som själv uppgett sig vara arbetslös i någon av World Values Survey (WVS) eller European Values Survey (EVS) tre ”waves” där data hämtats från (se appendix för en närmare beskrivning av data).

I tabell 2 specificeras variablerna i modellen samt det förväntade värdet anges för respektive förklaringsvariabel.

Två olika variabler prövas att mäta föreningsaktivitet; *affnew* och *affiliate*. De två variablerna är två olika sätt att skatta socialt kapital. Aktivt medlemskap i ett antal föreningar (se appendix 2) har slagits samman, vilket ger för variabeln *affiliate* ett möjligt värde mellan 0 (ej aktiv medlem i någon förening) och 13 (aktiv medlem i 13 föreningar). Det är dock relativt ovanligt med aktivt medlemskap i mer än fyra föreningar. För variabeln *affnew* har medlemskap i tre eller fler föreningar lagts samman, vilket innebär att variabeln innehåller 4 ungefär lika stora grupper. Variabeln förväntas vara negativ eftersom medlemskap i fler föreningar (högre socialt kapital) *minskar* risken att vara arbetslös.

⁴⁰ Se bl.a. SOU(1996:56)

Tabell 2

Variabler som används i den skattade modellen. Definition och förväntat värde.

Variabel	Förväntat värde	Definition
Affnew	-	Värde 0,1,2,3 - där 0 anger inte aktiv i ngn förening, 1 aktiv i en förening, 2 aktiv i två föreningar, 3 aktiv i tre eller fler
Affiliate	-	Värde 0 till 13 – vilket anger antalet föreningar respondenten är aktiv i
Lågutb	+	Lågutb=1; mellanutb, högutb=0. Lågutb innebär för svenskt vidkommande innebär det: ingen skolutbildning, del av grundskola/folkskola, grundskola/folkskola, del av folkhögskola eller realskola. Mellanutb innebär: folkhögskola/realskola, gymnasium. Högutb innebär: universitet/högskola med eller utan examen.
Mellanutb	+	Mellanutb=1; lågutb, högutb=0
Ungdom	+	Ungdom=1; vuxen, gammal=0. Ungdom innebär 15-24 år, vuxen – 25-54, gammal är 55-64. (pensionärer finns inte med i denna population)
Gammal	? (-)	Gammal=1; ungdom, gammal=0
Male	?	Man=1, Kvinna=0

Oavsett den tidigare diskussionen om överutbildning är tanken att mer utbildning minskar risken att vara arbetslös. Det innebär således att lågutbildade har en högre riska att vara arbetslösa än mellan- och högutbildade. Vidare, för att följa detta resonemang, skulle mellanutbildade ha en högre risk än högutbildade att vara arbetslösa, vilket skulle leda till att de förväntade tecknen för *lågutb* och *mellanutb* är positiva.

Åldersvariablerna *ungdom* och *gammal* är proxys för erfarenhet. Eftersom en ungdom förväntas vara mindre erfaren än en vuxen eller gammal person, förväntas denna variabel vara positivt korrelerad med arbetslöshet. Variabeln *gammal* är däremot något mer komplicerad. Om man följer modellen strikt bör denna vara negativt korrelerad med arbetslöshet, eftersom dessa respondenter har mest erfarenhet i populationen. Dock kan man tänka sig att denna grupps produktivitet är lägre än de vuxna eftersom avståndet till kunskapen (från skolan) växer.

Könsvariabeln går inte att förutse, eftersom det beror på hur den könssupplade arbetsmarknaden ser ut i respektive land och vid respektive tillfälle. Möjligen kan man säga att i de länder där det är vanligare att män deltar i arbetskraften, bör det även vara vanligare att män är arbetslösa, vilket i så fall skulle indikera att variabeln förväntas vara positiv.

Tabell 3 visar resultat från de skattningar som gjorts utifrån en logit-modell för Sverige respektive Världen. I Världen ingår 83 olika länder (se appendix 1). Data utgår från WVS och EVS tre ”waves” WVS 1995, EVS 1999-WVS 2000 och WVS 2005.

Tabell 3
Skattade resultat modellen.

Variabel	Sverige (1)	Sverige (2)	Sverige (3)	Världen (1)	Världen (2)	Världen (3)
Affnew	-	-0,3934	-	-	-0,1582	-
	-	(0,1140)***	-	-	(0,0102)***	-
Affiliate	-	-	-0,3073	-	-	-0,1179
	-	-	(0,1042)***	-	-	(0,0084)***
Lågutb	-	1,2687	1,2822	-	0,8427	0,8495
	-	(0,2961)***	(0,2960)***	-	(0,0279)***	(0,0279)***
mellanutb	-	1,1586	1,1649	-	0,7302	0,7350
	-	(0,2522)***	(0,2521)***	-	(0,0264)***	(0,0264)***
Ungdom	0,5636	0,3632	0,3643	0,5769	0,5790	0,5769
	(0,2265)**	(0,2314)	(0,2285)	(0,0197)***	(0,0199)***	(0,0199)***
Gammal	-0,2162	-0,3321	-0,3211	-0,5616	-0,6421	-0,6420
	(0,2591)	(0,2660)	(0,2660)	(0,0310)***	(0,0313)***	(0,0313)***
Male	-	-0,0886	-0,0877	-	0,2343	0,2325
	-	(0,1806)	(0,1805)	-	(0,0172)***	(0,0172)***
Constant	-2,9352	-3,4174	-3,4736	-2,2585	-2,9148	-2,9330
	(0,1107)***	(0,2545)***	(0,2544)***	(0,0106)***	(0,0268)***	(0,0266)***
Antal observationer	2 496	2 496	2 496	154 029	154 029	154 029
Pseudo R2	0,0072	0,0527	0,0495	0,0144	0,0313	0,0309
Prob > chi2	0,0238	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Standardfel inom parantes. * signifikant på 10%-nivå, ** signifikant på 5%-nivå, *** signifikant på 1%-nivå						

Den första regressionsskattningen i tabell 3 (för Sverige respektive Världen) skattar sambandet mellan arbetslöshet och ålder *då det inte tas hänsyn till några andra variabler*. Som synes finns det ett signifikant samband mellan ungdom och arbetslöshet, dvs. ungdomar är mer arbetslösa än vuxna (25-54 år). När det gäller gruppen ”gammal” (55-64 år) finns inget signifikant samband. Dock är pseudo R2 mycket lågt i modellen, vilket skulle indikera att det finns andra förklaringar bakom arbetslöshet.

I regressionerna 2 och 3 för Sverige respektive Världen skattas hela modellen som tidigare beskrivits. Som tabell 3 visar finns det ett negativt och signifikant samband mellan aktivt medlemskap i föreningslivet och arbetslöshet. Det betyder att ju mer föreningsaktiv en person är, ju lägre är sannolikheten att vara arbetslös. Det gäller både för Sverige och för de 83 länder som här representerar världen. Dock är effekten tydligare i Sverige, dvs. det är viktigare i Sverige än i övriga världen att vara aktiv i föreningslivet. Det spelar ingen större roll vilken av de två variablerna för medlemskap i föreningslivet (socialt kapital) som används. Båda ger signifikanta resultat, både för enskilda variabler och för modellen som helhet.

Låg utbildning, liksom mellan hög utbildning är positivt korrelerad med arbetslöshet. Även här är effekten större i Sverige än i övriga världen, vilket indikerar att utbildning är viktigare i

Sverige än i övriga världen. Ålder och kön ger dock inga signifikanta resultat för Sverige. Däremot för Världen är ungdom positivt korrelerad med arbetslöshet och gammal är negativt korrelerad, vilket betyder att ungdomar har större risk att vara arbetslösa och äldre har en lägre risk än 25-54-åringar. Detta resultat indikerar att erfarenhet/ålder är viktigare än eventuella produktivetsminskningar till följd av att individen tappar aktualiteten i sin utbildning. *För Sverige finns det dock ingen korrelation mellan ungdom och arbetslöshet när föreningsaktivitet och utbildning finns med i modellen.* Manligt kön är positivt korrelerad med arbetslöshet i världen, men icke-signifikant i Sverige, vilket kan indikera att män i övriga världen till större utsträckning deltar i arbetskraften än kvinnor. Därigenom är den manlige respondentens svar oftare att han är arbetslös, än motsvarande kvinnlig respondent.

Det bör dock kommenteras att förklaringsvärdet (pseudo R²) på modellen är lågt. Det betyder att det finns andra förklaringar bakom arbetslöshet, än de som finns med i modellen.

Har ungdomarnas föreningsdeltagande minskat över tid?

Tabellerna 4 och 5 visar föreningsdeltagande för 15-65 åringar och 15-24 åringar mellan 1996 och 2006. Som tabellerna visar har föreningsaktiviteten minskat under de 10 åren. Detta gäller som synes både för ungdomsgruppen och för hela befolkningen (15-64 år).

Tabell 4

Föreningsdeltagande. Hela befolkningen 15-64 år. Sverige.

	1996	1999	2006
Antal föreningar			
0	39%	44%	45%
1	37%	29%	37%
2	16%	14%	13%
3+	8%	13%	6%
Total	100%	100%	100%

Källa: WVS 1995, EVS 1999-WVS 2000 och WVS 2005

Tabell 5

Föreningsdeltagande. Ungdomar 15-24 år. Sverige.

	1996	1999	2006
Antal föreningar			
0	37%	45%	43%
1	47%	32%	39%
2	14%	14%	11%
3+	2%	10%	7%
Total	100%	100%	100%

Källa: WVS 1995, EVS 1999-WVS 2000 och WVS 2005

Ett minskat föreningsdeltagande kan, med tanke på de resultat som framkommit i denna artikel, mycket väl förklara, eller delvis förklara en ökad relativ ungdomsarbetslöshet under 2000-talet. Dock är problemet att föreningsinaktiviteten minskat ungefär lika mycket för ungdomsgruppen som för befolkningen generellt. Man bör dock notera att de ungdomar som endas är aktiva i en förening minskat, medan de som är aktiva i fler än tre föreningar ökat. Dock bör poängteras att urvalet är mycket litet, vilket leder till breda konfidensintervall och hög osäkerhet i skattningen.

Slutsatser

Av allt att döma påverkar föreningsaktivitet en individs risk att vara arbetslös. Putnam och Bourdieu ger oss tillsammans en teoretisk modell och en förklaring till varför det är så. Individen väljer att vara med i fruktbara levande nätverk av egenintresse. En individ investerar i nätverk som han eller hon anser det värt att investera i. Deltagande i nätverk bygger inte bara ett kontaktnät som kan användas vid t.ex. arbetssökande. Det leder även till en fostran av normer, tillit, trovärdighet etc. Eftersom deltagande är viktigt för individen – dels har individen investerat i nätverket, dels kan det sociala kapitalet transformeras till annat kapital – kommer individen att vårda sitt anseende och sin trovärdighet i nätverket. På så sätt lär sig individen viktiga normer och reciprocitet.

Överbryggande kontaktnät och kännedom om centrala normer som trovärdighet och ärlighet är av central betydelse för att kunna etablera sig på arbetsmarknaden. Med utgångspunkt från den modell som skattats i denna artikel, kan vi dra slutsatserna att empirin även stödjer dessa hypoteser. Skattningarna visar att risken att vara arbetslös är större för de som inte är föreningsaktiva. Ju mer föreningsaktiv en person är, ju lägre risk för arbetslöshet. Samma resultat gäller för utbildning. Ju högre utbildning, ju lägre risk att vara arbetslös. Resultaten gäller både för Sverige och för Världen (83 länder). När föreningsaktivitet och utbildning tas med i modellen kan inte ungdom längre förklara arbetslöshet (icke-signifikant) när det gäller Sverige. Däremot är variabeln fortfarande signifikant för Världen.

Data från WVS visar även att de svenska ungdomarnas deltagande i föreningslivet minskat under de senaste 10 åren, dvs. de tre mätningar som vi har data för här. Det skulle i så fall kunna förklara den ökning i relativ ungdomsarbetslöshet som visas i figur 1 och som Nordström Skans finner så svårt att förklara. Dock är problemet att föreningsinaktiviteten minskat ungefär lika mycket i den arbetsmarknadsaktiva befolkningen generellt.

Referenser

- Arrow, K. J. (1999). Observations on Social Capital. i D. & Serageldin, *Social Capital: A Multifaceted Perspective*. Washington DC: World Bank.
- Bourdieu, P. (2007). The Forms of Capital. in A. R. Sadovnik, *Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Employment in Europe 2002. Recent trends and prospects*, European Commission
- Ekström, E. (2002) ”Värdet av en treårig yrkesinriktad gymnasieutbildning” IFAU Rapport 2002:12, Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering. Uppsala
- Erikson, R., Nordström Skans, O., Sjögren, A. & Åslund, O. (2007) ”Ungdomars och invandrades inträde på arbetsmarknaden 1985-2003”, IFAU Rapport 2007:18, Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering. Uppsala
- Glaeser, E. L., Laibson, D., Sacerdote, B., (2002). An Economic Approach to Social Capital. *The Economic Journal*, 112 (November), pp. F437-F458.
- Hedlund, S. (2007) *Institutionell teori. Ekonomiska aktörer, spelregler och samhällsnormer*. Studentlitteratur.
- Håkansson, P & Sjöholm, F (2007) Who Do You Trust? Ethnicity and Trust in Bosnia and Herzegovina. *Europe-Asia Studies* Vol. 59, No. 6, September 2007, pp. 961-976
- Knack, S., & Keefer, P. (1997). Does Social Capital Have an Economic Payoff? A Cross-country Investigation. *The Quarterly Journal of Economics* , pp. 1251-88.
- Kumlin, S., & Rothstein, B. (2005). Making and breaking of social capital. The impact of welfare-state institutions. *Comparative Political Studies* , pp. 339-365.
- Larsson, L. (2000) ”Evaluation of Swedish youth labour market programmes” IFAU Working Paper 2000:1, Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering. Uppsala
- Mårtensson, K. & Wennemo, I. (2007) ”Yrkesutbildningarna i gymnasieskolan – problem och förtjänster” i Olofsson (red.) *Utbildningsvägen- vart leder den?* SNS förlag. Stockholm
- Nordström Skans, O. (2009) ”Varför är den svenska ungdomsarbetslösheten så hög?” Rapport till Finanspolitiska rådet 2009/6
- North, D.C. (2005). *Understanding the Process of Economic Change*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- North, D.C. (1981). *Structure and change in economic history*. New York: Norton.
- North, D.C., Wallis, J.J., and Weingast, B.R. (2006) *A Conceptual Framework for Interpreting Recorded Human History*, Mercatus Centre, George Mason University, Working Paper 75.
- Olofsson, J. (2007) "Utbildning – vägen till frälsning?" i Olofsson (red.) *Utbildningsvägen- vart leder den?* SNS förlag. Stockholm
- Olofsson, J. (2003) "Grundläggande yrkesutbildning och övergången skola-arbetsliv – en jämförelse mellan olika utbildningsmodeller", IFAU Rapport 2003:8, Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering. Uppsala
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Touchstone.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosen, S. (1972) "Learning and experience in the labour market", *The Journal of Human Resources*, Vol. VII. (3), 326-342
- Rothstein, B. (2003). *Sociala fällor och tillitens problem*. Stockholm: SNS Förlag.
- Schröder, L. (2004) "The role of youth programmes in the transition from school to work", IFAU Working Paper 2004:5, Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering. Uppsala
- Schröder, L. (2000) "Ungdomsarbetslösheten i ett internationellt perspektiv", IFAU Rapport 2000:4, Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering. Uppsala
- Skedinger, P. (2007) "The Design and Effects of Collectively Agreed Minimum Wages: Evidence from Sweden", IFN Working Paper No. 700, Institutet för näringslivsforskning. Stockholm
- Skedinger, P. (2006) "Minimum wages and employment in Swedish hotels and restaurants", *Labour Economics* 13, 259-290
- Sobel, J. (2002). Can We Trust Social Capital. *Journal of Economic Literature* , pp. 139-154.
- Solow, R. M. (1999). Notes on Social Capital and Economic Performance. i Dasgupta, & Serageldin, *Social Capital: A Multifaceted Perspective*. Washington DC: World Bank.
- SOU (1996:56) *Hälften vore nog - om kvinnor och män på 90-talets arbetsmarknad*, Statens offentliga utredningar, 1996:56
- Stanfors, M. (2007) "Utbildningsexpansionen under 1900-talet" i Olofsson (red.) *Utbildningsvägen- vart leder den?* SNS förlag. Stockholm

Stiglitz, J. E. (2000). Formal and informal institutions. i P. Dasgupta, & I. Serageldin, *Social Capital. A Multifaceted Perspective*. Washington, D.C.: The World Bank.

Stolle, D. (2001). Clubs and congregations: the benefit of joining organizations. i K. S. Cook, *Trust in Society*. New York: Russell Sage Foundation.

Tåhlin, M. (2007) "Överutbildningen i Sverige – utveckling och konsekvenser" i Olofsson (red.) *Utbildningsvägen- vart leder den?* SNS förlag. Stockholm

Uslaner, E. M. (2002). *The moral foundation of trust*. New York: Cambridge University Press.

Williamson, O. E. (2000). The New Institutional Economics: Taking Stock, Looking Ahead. *Journal of Economic Literature* , pp. 595-613.

Data

European and World Values Surveys four-wave integrated data file, 1981-2004, v.20060423, 2006. Surveys designed and executed by the European Values Study Group and World Values Survey Association. File Producers: ASEP/JDS, Madrid, Spain and Tilburg University, Tilburg, the Netherlands. File Distributors: ASEP/JDS and GESIS, Cologne, Germany.

SCB, Sveriges statistiska databas, Arbetskraftsundersökningarna (AKU) (www.scb.se 2009-09-09)

SCB, Utbildning och forskning, Inträdet på arbetsmarknaden (www.scb.se 2009-09-09)

WORLD VALUES SURVEY 2005 OFFICIAL DATA FILE v.20090621, 2009. World Values Survey Association (www.worldvaluessurvey.org).

Appendix1: Länder i studien

	Land	Antal observationer
1	albania	752
2	andorra	942
3	argentina	2896
4	armenia	1845
5	australia	2698
6	austria	1283
7	azerbaijan	1920
8	bangladesh	1320
9	belarus	2577
10	belgium	1477
11	bosnia and herzegovina	1105
12	brazil	4207
13	bulgaria	2438
14	burkina faso	1102
15	canada	3191
16	chile	1761
17	china	2735
18	colombia	2938
19	croatia	959
20	cyprus	908
21	czech republic	2315
22	denmark	803
23	dominican republic	379
24	egypt	2794
25	estonia	1736
26	ethiopia	1366
27	finland	2505
28	france	1324
29	georgia	1231
30	germany	4672
31	ghana	1279
32	greece	1057
33	hungary	1295
34	iceland	818
35	india	5553
36	indonesia	1817
37	ireland	785
38	italy	2491
39	japan	860

40	jordan	1124
41	latvia	1835
42	lithuania	1633
43	luxembourg	1038
44	macedonia, republic of	930
45	malaysia	1195
46	mali	785
47	malta	837
48	mexico	3577
49	moldova	1752
50	morocco	1090
51	netherlands	835
52	new zealand	773
53	nigeria	1911
54	northern ireland	759
55	norway	1825
56	peru	4026
57	philippines	1143
58	poland	1691
59	portugal	729
60	puerto rico	1491
61	republic of korea	1189
62	romania	3335
63	russian federation	3705
64	rwanda	1149
65	s africa	2710
66	s korea	1120
67	serbia/serbia&montenegro	2360
68	slovakia	2023
69	slovenia	2553
70	south africa	2923
71	spain	2885
72	sweden	2497
73	switzerland	1712
74	taiwan province of china	1798
75	thailand	1268
76	trinidad and tobago	872
77	turkey	4155
78	ukraine	4222
79	uruguay	1601
80	usa	3093
81	venezuela	1114
82	vietnam	1330
83	zambia	1163
	Total	155 890

Appendix 2: Data och beräkningar

Data har hämtats från World Values Survey (WVS) och European Values Survey (EVS) för tre olika ”waves”; WVS 1995, EVS 1999-WVS 2000 och WVS2005. Populationen har varit arbetsför befolkning 15-64 år.

När det gäller beräkningen av variabeln ”affiliate” har aktivt medlemskap i flera olika organisationer/aktiviteter slagits samman;

WVS 1995	EVS 1999-WVS 2000	WVS 2005
Social welfare	Charitable/humanitarian organization	Charitable/humanitarian organization
Religious or church organisations	Church or religious organisation	Church or religious organisation
Education, arts, music, or cultural	Art, music, education	Art, music, education
Labour union	Labour unions	Labour unions
Political parties or groups	Political parties	Political parties
Human rights		
Professional associations	Professional organization	Professional organization
Youth work		
Sports or recreation	Sport or recreation	Sport or recreation
Women’s group		
Peace movement		
Organization concerned with health		
	Environmental organization	Environmental organization
		Consumer organization
Other groups	Any other group	Any other group

Varje individ har således kunnat erhålla ett värde mellan 0 och 13 (WVS1995), 0 och 9 (EVS 1999/WVS 2000) och 0 och 10 (WVS 2005). I praktiken har det dock varit ovanligt att individer erhållit ett värde som överstigit 3.

Yrkesskolereformen 1918 – en bakgrund

**Paper presenterat vid
Fjärde Nordiska utbildningshistoriska konferensen i Uppsala
2009-10-01**

**Anders Hedman
Umeå universitet**

Inledning

Genom 1918 års skolreform inrättades ett statligt system för den lägre yrkesundervisningen. Efter den obligatoriska folkskolan skulle elever därigenom få en utbildning för framtida positioner i den manuella arbetsdelningen, i verkstäder, fabriker, kontor och hemmen. Fokus riktas mot yrkesutbildningen för industri och hantverk, som var mansdominerad. De aspekter som ska belysas är bl.a. yrkesutbildningens tillkomst och utveckling. Följande frågeställningar ligger till grund för framställningen:

- Vilka var de aktörer som drev yrkesutbildningsfrågan och vilka intressen företrädde de?
- Vilka problem skulle yrkesutbildningen lösa, och inom vilka övergripande tankefigurer formulerades problemen och lösningarna?
- Hur utvecklades yrkesutbildningen kvantitativt under perioden 1918-1938?
- Vilket var det föreskrivna innehållet för yrkesundervisningen?

För en djupare förståelse av yrkesutbildningen som fenomen skall denna placeras in i sin ekonomiska, sociala och ideologiska kontext. För det syftet har jag använt mig av olika teoretiska perspektiv

Teoretiska utgångspunkter

Yrkesutbildningen tillkom inte i ett samhälleligt vacuum utan den var i hög 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 och ekonomiska ordning skulle kunna tryggas. Utbildning fick i det avseendet en nyckelroll.

Min förståelse av relationen mellan skola och samhälle är inspirerad av olika reproduktionsteorier, enligt vilka utbildningens samhällsliga funktion är att på olika sätt återskapa en given samhällsordning. Men eftersom samhället under den aktuella undersökningsperioden i grunden omvandlades, menar jag att det inte var frågan om en enkel reproduktion: det handlade snarare om att upprätta en ny reproduktiv ordning. De teorier som betonar utbildningens funktion att reproducera arbetskraften genom att ombesörja kvalifikationen av den nya generationen av arbetare och/eller funktionen att reproducera ideologi och kultur ligger i modifierad form till grund för mina tolkningar. Detsamma gäller de teorier som framhåller utbildning som ett instrument för social reproduktion, genom att människor via utbildningssystemet sorteras till olika positioner i arbetsdelningen.

Metodik och källor

1918 års reform innebar att den lägre yrkesutbildningen blev en statlig angelägenhet. Det var också en grundligt utredd fråga, och i olika utredningar formulerades de problem som yrkesutbildningen skulle lösa. Därför utgör det statliga officiella trycket en viktig källa.

Två viktiga aktörer på yrkesutbildningens arena var Nils Fredriksson och Gösta Ekelöf. De fick rollen som ett slags chefsideologer, och de innehade höga positioner som tjänstemän i den statliga byråkrati som skapades kring yrkesskolorna. För att belysa deras ställningstaganden och ageranden har jag använt diverse småtryck innehållande föredrag och debattartiklar etc. Den kvantitativa utvecklingen av yrkesskolesystemet har tecknats med hjälp av den officiella statistiken, som Skolöverstyrelsen ansvarade för under den här undersökningsperioden. Frågan om undervisningens föreskrivna eller tänkta innehåll har besvarats med hjälp av olika statliga styrdokument och andra normativa utsagor, bl.a. härrörande från Fredriksson och Ekelöf. Dessa källor säger dock inget om vad som faktiskt skedde i klassrummen, och undersökningen berör således inte om den pedagogiska praktiken.

Resultat

Aktörerna

Många var de grupper av personer som hade intressen investerade i yrkesutbildningsfrågan. Hantverkarna var en sådan grupp. De brukar med fog ses som förlorarna i den industrikapitalistiska utvecklingen eftersom det traditionella småskaliga hantverket hade svårt att hävda sig i konkurrensen med den rationella storskaliga industriproduktionen. Hantverksutövningen var därför hotad, samtidigt som skråväsendets lärlingssystem alltmer spelat ut sin roll. Hantverkets företrädare hoppades dock att ett statligt engagemang i yrkesutbildningen skulle kunna återställa hantverkets status och ställning, och de stödde därför strävanden i den riktningen.

En annan och mer mäktig grupp med intressen knutna till yrkesutbildningen var industrins företrädare. Industrikapitalismens utveckling gjorde att arbetsprocessen förändrades och arbetet fick en helt ny innebörd. Arbetarna underordnades produktionsmedlen, d.v.s. maskinerna. Ansvar för produktionens planering, kontinuitet och effektivitet flyttades allt mer över till andra kategorier av tjänstemän. På så sätt separerades intellektuella och manuella arbetsuppgifter både i tid och rum. På arbetarna ställdes därmed nya kvalifikationskrav hävdades det, och därför behövdes en yrkesutbildning värd namnet. Det är dock svårt att i debatten avläsa vari dessa krav bestod, åtminstone om man med kvalifikationer menar konkreta kunskaper och färdigheter som var nödvändiga för att klara arbetsuppgifterna. I själva verket var det så att arbetaryrket, som bl.a. Harry Braverman, hävdar hade dequalificerats. Krav på kvalifikationer av moralisk art formulerades dock i mer explicita termer. Flit, uthållighet och disciplin var nödvändigt för att arbetaren villigt skulle ställa sig i kapitalets tjänst och göra sitt för att höja produktiviteten. Med hjälp av yrkesutbildningen skulle arbetstakten höjas och strejker förhindras.

Industriägarna såg alltså i första hand yrkesutbildningen som ett instrument att trygga den borgerliga kapitalistiska världsordningen. Kring sekelskiftet hade arbetarrörelsen formerats, och konflikterna mellan arbetare och kapitalägare hårdnade. Med hjälp av en utvidgad medborgerlig utbildning med praktisk inriktning skulle den uppväxande arbetargenerationen integreras i den nya samhällsordningen. Ungdomens påstådda brister i sedligt och moraliskt avseende skulle också avhjälpas med yrkesutbildningens hjälp. Bakom detta program ställde sig både konservativa och liberala politiker, medan det tidiga seklets socialdemokrater och arbetarrörelse inte var särskilt drivande i yrkesutbildningsfrågan.

De svenska aktörerna och debatten var också influerad av den samtida vetenskapliga och pedagogiska debatten. Den positivistiska psykologin påverkade synen på relationen mellan människan och arbetet. Inspiration hämtades också från det amerikanska och tyska yrkesskoleväsendet. I de utredningar som föregick 1918 års reform var Georg Kerschensteiners modell för yrkesutbildning en förebild. Den differentiella psykologin, företrädd av bl.a. professorerna i pedagogik Bertil Hammer och Gustaf Jaederholm, var en annan viktig tankefigur, genom att den utgick från att människor var olika lämpade för olika uppgifter. Uppdelningen i intellektuellt och manuellt arbete var därför rationell, och ett skolsystem som avspeglade den uppdelningen måste därför skapas.

Innebörden av 1918 års reform

Yrkesutbildningsreformen 1918 innebar att det skapades ett statligt yrkesutbildningssystem som skulle organiseras i kommunal regi. I lärlings- och yrkesskolan inrättades avdelningar för industri och hantverk, handel och husligt arbete. Yrkesutbildningen i dessa skolformer hade formen av deltidsstudier och avsåg att komplettera den praktiska utbildningen eleverna erhöll på sin arbetsplats. Det grundläggande stadiet i yrkesutbildningssystemet bestod av lärlingsskolor med yrkesavdelningar för yngre arbetare inom olika yrkesområden. Denna skolform var avsedd för de minderåriga elever som avslutat folkskolan och fortsättningsskolan. Parallellt med yrkesavdelningarna inrättades inom lärlingskolans regi kurser för äldre arbetare och kortare, så kallade lärlingskurser. Yrkesskolan byggde på lärlingsskolans kunskapsmått och undervisningen låg på en högre nivå än den som gavs i lärlingsskolan. I yrkesskolan förekom längre yrkeskurser inriktade mot specifika yrken och allmänna kortare ämneskurser. Verkstadsskolan som inrättades 1921 innebar en heltidsutbildning för de som sökte sin framtid inom området för industri och hantverk. Yrkesutbildningen i verkstadsskolan innebar att det praktiska arbetet flyttade in i skolan. Yrkesundervisningen var inriktad på praktiska färdigheter och produktion i skolverkstäder.

Yrkesutbildningens kvantitativa utveckling

Utvecklingen av yrkesskolesystemet visade sig inte motsvara förväntningarna varken i kvantitativt eller organisatoriskt avseende. Yrkesutbildningen blev aldrig någon massutbildning. Lärlingsskolan som skulle blivit den vanligaste formen, hamnade snart i skuggan av lärlingskurser och de kortare kurserna för äldre arbetare. Yrkesskolan kom heller inte att nå någon större utbredning. Vid undersökningsperiodens slut fanns det endast 135 kommunala lärlings- och yrkesskolor och 45 verkstadsskolor.

Den geografiska utbredningen var också mycket ojämn, och de flesta skolorna låg i större städer i södra och mellersta Sverige. Det totala antalet elever i olika skolformer ökade dock från knappt 5 000 år 1920 till drygt 37 000 läsåret 1936/37. De flesta eleverna återfanns i lärlingsskolans kurser för äldre arbetare och i yrkesskolans ämneskurser. Också inom de andra skolformerna var genomsnittsåldern rätt hög, och uppskattningsvis utgjorde gruppen av äldre arbetare, d.v.s. personer äldre än 18 år, ungefär 80 procent av alla elever. Andelen kvinnor ökade stadigt, och vid undersökningsperiodens slut utgjorde de ungefär hälften. Utbildningen inom industri- och hantverksområdet dominerades dock av män, medan kvinnorna sökte sig till yrkesutbildningar för handel och hushåll.

Statens ekonomiska stöd till de kommuner som valde att inrätta skolor för yrkesundervisning bestod av bidrag till lärarlöner och undervisningsmaterial.

Övriga kostnader fick de enskilda kommunerna stå för. Staten kom med tiden att överta en allt större del av kostnaderna, men i jämförelse med de bidrag staten gav till statliga tekniska läroverk var bidraget till yrkesundervisningen litet. Det statliga bidraget till yrkesundervisningen utgjorde mindre än tio procent av bidraget till den tekniska läroverksundervisningen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att den kvantitativa utvecklingen inte motsvarade de intentioner som fanns 1918. För det första bedrevs yrkesundervisningen i andra former än de som förväntades dominera. För det andra blev inte yrkesskolsystemet ett rationellt och effektivt system av yrkesutbildningar för olika yrkesgrupper. Tvärtom visade det sig att de grundläggande förutsättningarna för ett rationellt fungerande yrkesskolsystem saknades. Det blev med tiden istället allt mer heterogent i sin struktur. För det tredje stämde inte den faktiska rekryteringen med planerna enligt vilka skolorna i första hand skulle rekrytera minderåriga. Min slutsats blir därför att den statliga yrkesutbildningen fick en mycket marginell betydelse för utbildningen av olika yrkeskategorier.

Intressenterna och yrkesutbildningens utveckling

Hantverkarna och industrirepresentanter var som vi sett viktiga intressenter bakom 1918 års reform. Hantverkarnas förhoppningar om att den nyinrättade yrkesutbildningen skulle förbättra deras ställning socialt och ekonomiskt kom dock på skam. Upplösningen av hantverkets revirgränser fortsatte, och hantverksskulturen vägde lätt i jämförelse med det moderna industrisamhällets rationella produktion. Försöken att reglera rätten att utöva hantverk vann inte heller något gehör. Hantverkarnas passiva hållning efter yrkesutbildningens inrättande stod stick i stäv med deras grundläggande intentioner inför reformen.

Dels hade yrkesutbildningen inte den praktiska inriktning som kunde gynna hantverket, dels kunde inte yrkesutbildningen organiseras för att motsvara alla de hantverksyrken som förekom. Hantverkarna kom därför i själva praktiken att hämma utvecklingen av yrkesutbildningen.

Industriföreträdarnas intresse för de nya skolformerna blev i praktiken mycket ljumt. Det förefaller som om behovet av den utbildade arbetskraft som skulle ombesörjas genom 1918 års reform inte var så stort, när allt kommer till kritan. Minderåriga som saknade yrkesutbildning fick ändå anställning, och produktionen ökade stadigt trots att arbetskraften saknade den utbildning som några decennier tidigare ansetts nödvändig. Yrkesutbildningssystemet byggde också på förutsättningen att den praktiska utbildningen skulle ombesörjas på arbetsplatsen, men någon sådan utbildning kom aldrig till stånd, eftersom i praktiken visade sig industriägarna mycket kallsinniga till sådana idéer: industrin var ingen skola! Man värjde sig också med kraft mot all statlig inblandning i den privata näringslivssfären som skulle leda till ekonomiska pålagor.

Socialdemokratin och arbetarrörelsen höll till att börja med en låg profil i yrkesutbildningsfrågan, men det var ändå den socialdemokratiska ecklesiastikministern Värner Rydén som undertecknade den proposition som låg till grund för reformen. Men den fråga som under 1920-talet dominerade den socialdemokratiska utbildningspolitiken handlade inte om praktiska utbildningar. Istället drevs en politik som syftade till att öppna vägen till högre teoretiska studier för arbetarklassens barn. 1918 års skolkommision tillsattes också av Värner Rydén just i detta syfte. Vidare

definierade arbetarrörelsen sina intressen på ett sätt som stod i motsättning till syftet med 1918 års reform. Man såg det som sin primära uppgift att värna om den äldre arbetskraftens löner och anställningsförhållanden och kontrollera utbudet av arbetskraft. Därför var också arbetarrörelsen motståndare till tanken att lärlingar skulle få sin praktiska utbildning på arbetsplatser, eftersom lönerna därmed skulle kunna hållas nere och arbetstillfällena för de äldre reduceras.

En annan grupp av intressenter som inte kommit till tals i de diskussioner som föregick reformen var eleverna. Men man kan säga att de demonstrerade sin uppfattning om yrkesutbildningens värde i handling i stället för ord, när de vände densamma ryggen. Det tyder på att de inte bedömde investeringar i dessa skolformer som särskilt lönsamma. De fann det uppenbarligen inte mödan värt att ägna sin tid åt en utbildning, som inte ökade vare sig deras möjligheter att få arbete eller deras del av lönekakan.

Under 1930-talet kopplades yrkesutbildningen samman med social- och arbetsmarknadspolitiken. De strukturella problem som arbetslösheten skapat hoppades man kunna lösa med hjälp av yrkesutbildning. De kommunala yrkesutbildningsanstalterna kom under 1930-talet i stor utsträckning att bedriva en form av kursverksamhet för arbetslösa. I mitten på 1930-talet tillhörde ca 1/3 av eleverna denna kategori. Staten inrättade också verkstadsskolor för arbetslös ungdom under senare delen av 1930-talet.

Nils Fredriksson och Gösta Ekelöf, två portalfigurer

Yrkesutbildningens diskurs i Sverige kom till stor del att präglas av ett fåtal ledande män verksamma inom näringslivet och yrkesskolväsendet. Det var ingenjören och chefen för Skolöverstyrelsens yrkesskolavdelning, Nils Fredriksson. Den andra portalfiguren var Gösta Ekelöf, allmänt känd för sitt stora intresse i frågor som rörde industrins rationalisering och effektivisering. Ekelöf blev också ordförande för Svenska yrkesskolföreningen, en sammanslutning av intressenter för yrkesutbildningens utveckling i Sverige.

De hade båda en optimistisk tro på vetenskapen och tekniken som medel för att åstadkomma ett bättre samhälle. De såg med oro på de motsättningar som rådde mellan arbetsgivare och arbetare. En försoning mellan kapital och arbete var en förutsättning för ett samhälle präglad av harmoni och konsensus. Ett rationellt och effektivt samhälle fordrade en effektiv fördelning av individerna i överensstämmelse med kapitalets behov. Synen på samhället byggde på en traditionell hierarkisk modell. Uppdelningen mellan manuella och intellektuella arbeten var i deras ögon en naturlig och central förutsättning för ett väl fungerande samhälle. De ansåg också att det fanns naturgivna skillnader mellan handens och tankens arbetare. Vissa medborgare var av naturen helt enkelt mer lämpade för rutinartade former av arbete.

Fredriksson och Ekelöf såg yrkesutbildningen som ett medel för att komma till rätta med den bristande arbetsintensiteten, bristande lojalitet och ineffektiviteten i produktionen. En ökad arbetsdelning, kontroll och övervakning av arbetet enligt tayloristisk modell såg de som ett viktig led i denna process. Människan var en komponent i produktionen som kunde studeras och undersökas. Den psykologiska vetenskapens rön inom arbetsvetenskapen användes för rättfärdiga träningen och urvalet av arbetskraft. Det gällde att rätt man kom på rätt plats både inom produktionen och i samhället.

Den omgestaltning som följde i industrialismens spår ställde nya och genomgripande krav på medborgarnas utbildning och uppfostran. Den framtida arbetarstammen behövde fostras till lönearbete i överensstämmelse med det moderna samhällets produktionsordning.

Yrkesutbildningens funktion enligt Fredriksson och Ekelöf var därför att återskapa arbetets villkor och legitimera den industrikapitalistiska ordningens villkor. Den ordningen var dock i deras ögon den bästa tänkbara, och även arbetaren tjänade på att inordna sig i den.

Det föreskrivna innehållet i yrkesundervisningen

Lärlingsskolan skulle ge undervisning *om* yrket inte *i* det. Yrkesundervisningen var i så måtto teoretisk medan den praktiska utbildningen förväntades ske på arbetsplatserna. Läsåret omfattade två årskurser med sex till högst tolv timmars undervisning per vecka under åtta till nio månader per år. Undervisningen skulle koncentreras till områden som var av betydelse för yrkesarbetet. En begränsning av undervisningen ansågs nödvändig på grund av det elevmaterial som skolorna hade.

De tre obligatoriska undervisningsämnena i lärlingsskolan för industri och hantverk var yrkeslära, yrkesekonomi och yrkes- och arbetarlagstiftning. Huvudämnet var yrkeslära med ett varierande innehåll av allt från yrkesinriktade ämnen till traditionella skolämnen. I ämnet yrkesekonomi var det ideologiska budskapet tydligt. Här betonades vikten av och förståelsen för den kapitalistiska ekonomins grundläggande faktorer. Den kapitalistiska produktionens ordning framställdes som naturgivet och undervisningen syftade till att befordra en positiv syn på det ekonomiska livets villkor. I ämnet yrkes- och arbetarlagstiftning fick eleverna en undervisning av i huvudsak fostrande art. Yrkesundervisningen fick i detta ämne sin egen form av samhällskunskap.

I och med verkstadsskolornas inrättande flyttade den praktiska utbildningen också in i skolan. Undervisningen var till större delen praktisk med ett mindre antal timmar teoretisk undervisning. Undervisningen i verkstadsskolan motsvarade den normala arbetsveckan för industriellt arbete, dvs 48 timmar per vecka under 50-52 veckor/år. Verkstadsskolan var den enda skolformen som bedrev heltidsstudier. Anvisningarna för utbildningen i verkstadsskolan kan tolkas som en anpassning av yrkesundervisningen till det produktionsmönster som blev allt vanligare inom den svenska industrin under 1920- och 1930-talet, där taylorismens idéer började få allt större genomslag. Det var viktigt att t ex lära de unga att utföra de riktiga handgreppen för olika arbetsoperationer. Yrkesundervisningen sågs som ett medel för att höja arbetsintensiteten och komma till rätta med arbetarnas negativa inställning till de moderna produktionsmetoderna.

Yrkesutbildningens etablerande som en del av det svenska utbildningsväsendet måste förstås i sin historiska kontext. Den industriella revolutionen innebar en grundläggande förändring av samhället och arbetarklassens tillväxt och organisering rubbade tidigare former för samhällets överlevnad och sammanhållning. Det var i detta samhällsklimat som kraven på yrkesutbildning för de blivande arbetarna aktualiserades. I grunden handlade det om arbetarklassens relation till det kapitalistiska samhället.

Etableringen av den lägre yrkesundervisningen var också ett led i utbyggnaden av det svenska utbildningsväsendet som påbörjats under senare hälften av 1800-talet. Staten blev då i allt större utsträckning ansvarig för detta, och det var med statens hjälp ett utbildningssystem kunde etableras och kontrolleras. Den lägre yrkesutbildningen var en av de pusselbitar som sist lades på plats. Den byggnad av utbildningsväsendet som påbörjats uppifrån hade därmed nått markplanen.

De viktigaste aktörerna för en statligt reglerad yrkesutbildning i kommunal regi var representanter för hantverket, industrins arbetsgivare tillsammans med de politiska grupperingar som var mer eller mindre nära lierade med dessa. Fackföreningsrörelsen hade däremot en låg profil i frågan, och detsamma gällde även socialdemokraterna. Dessutom utkristalliserades en annan grupp, yrkesutbildningens företrädare, som hade ett mycket direkt intresse av yrkesutbildningen. På den politiska arenan sammanföll de liberala och konservativa kraven på en ordnad yrkesutbildning. Yrkesutbildningen som en funktionell och pragmatisk komponent i det svenska utbildningssystemet hade sina främsta förespråkare i samhällsklasser ovanför dem som den riktade sig till, arbetarklassen. Men synen på relationen mellan produktion och yrkesutbildningens organisation, innehåll och fortsatta utveckling var långt ifrån samstämmig mellan dessa grupper.

Det fanns egentligen inga vinnare i kampen om yrkesutbildningen. Hantverkarnas förhoppningar om att övervinna den industriella produktionens hot mot sin näring infriades inte. I det moderna industrisamhället hade den traditionella hantverkskulturen undanträngts. De höga röster för yrkesutbildning som hördes från industrins företrädare i början av seklet tystnade efterhand. Industrin klarade produktionen och behovet av arbetskraft utan yrkesutbildning. Utifrån den unga blivande arbetarens perspektiv fanns det inte heller några vinster att hämta genom att offra tid och möda på en yrkesutbildning. Denna ingick inte i något meritokratiskt system, och den hade inget symbolvärde som kunde växlas in på arbetsmarknaden.

Den lägre yrkesutbildningen som en del av det svenska utbildningsväsendet var också en del av det moderna projektet. Den speglade samtidens allmänna tro på utbildning som ett medel att förverkliga det goda samhället. De rationaliteter som styrde tänkandet bakom yrkesutbildningens införande byggde på modernitetens tankefigurer, och syftet var att maximera den nationella nyttan. I detta projekt spelade den framväxande psykologiska vetenskapen en betydande roll. Rätt man på rätt plats var en förutsättning för att maximera nyttan och effektiviteten. Skolan tilldelades här en viktig uppgift.

Yrkesutbildningen i ett reproduktionsperspektiv

Yrkesutbildningen tilldelades en tydlig roll för den samhälleliga reproduktionen. Arbetskraftens kvalifikation och ideologiproduktion gick hand i hand. Dels handlade det om nya krav på tekniska och praktiska färdigheter, dels ansåg man att nya moraliska kvalifikationer måste till. Allt detta var i sin tur invävd i en social reproduktion. Yrkesutbildningens uppgift var att säkra de sociala relationerna som den kapitalistiska produktionen vilade på. Det innebar också att yrkesutbildningen syftade till att reproducera de makt- och dominansförhållanden som var förknippade med industrikapitalismen.

Eftersom yrkesutbildningen kom att omfatta endast en marginell andel av de blivande arbetarna, blir emellertid min slutsats att den i praktiken spelade en lika marginell roll för den samhälleliga

reproduktionen. Grunden för den sociala ordningen var i så fall så stabil att den återskapades utan yrkesutbildningssystemets hjälp. Däremot bidrog 1918 års skolreform till att i människors medvetande befästa det legitima i uppdelningen mellan manuellt och intellektuellt arbete och de statushierarkier som var knutna till den uppdelningen. Reformen bidrog förmodligen också till att befästa föreställningen om att allt yrkesarbete kräver någon form av utbildning.

De nyinrättade skolformerna med yrkesundervisning aktualiserade ett helt nytt läroplansteoretiskt problem. En läroplan behövde skapas som representerade fenomen inom den nya produktionen och dess sociala kontext. Därmed uppkom helt nya och annorlunda frågor kring vilken kunskap som bör läras ut och hur detta skulle ske.

Traditionella skolämnen syftade med några få undantag som t ex slöjd till att överföra ett urval av kunskaper och vetande som inte hade någon direkt anknytning till arbetslivet och produktionen, men yrkesutbildningens syfte var ytterst att göra arbetarna bättre rustade för sitt praktiska arbete. Men att genom läroplanen representera produktionens värld i all sin komplexitet var ingen enkel sak, även om man försökte sig på detta inom verkstadsskolans ram. De nämnda läroplansteoretiska representationsproblemen var säkert en orsak till att eleverna skulle undervisas om yrket och inte i det. Men att tala om konkreta arbetsuppgifter utan att låta eleverna få prova på dem i praktiken anses ju inte vara särskilt god pedagogik. Därför är det kanske förståeligt att undervisningen i många av skolformerna följde traditionella mönster från folkskola och läroverk, både vad gällde innehåll och former. Den tendensen förstärktes förmodligen också av att många lärare kom från just dessa skolformer. Den yttersta orsaken till att yrkesmässiga kvalifikationer inte fick någon framträdande plats är dock förmodligen att produktionen inte krävde några högre yrkesmässiga kvalifikationer. I så måtto kan man hävda att undervisningen faktiskt anpassade sig till produktionens krav.

Undervisning ger dock inte bara kunskaper och färdigheter utan också vissa bestämda moraliska kvalifikationer. I det avseendet var yrkesutbildningens mål tydliga och explicita: flit, uthållighet och disciplin var moraliska ledstjärnor för undervisningen. Detta var i och för sig inte unikt för yrkesutbildningen, utan också av exempelvis läroverkseleverna krävdes stor disciplin. Men man skulle kunna hävda att den disciplineringsprocessen syftade till underkastelse för yrkesutbildningens elever medan den för läroverkseleverna ingick i formeringen av en intellektuell elit. Innehållet i ämnet yrkesekonomi illustrerar detta faktum samtidigt som det utgör något nytt inom ungdomsskolan. Det hade nationalekonomin som vetenskaplig disciplin att falla tillbaka på, och det var en rudimentär variant av dess teser som serverades eleverna. Undervisningens syfte var att sprida och inpränta föreställningar, attityder och värderingar som legitimerade den kapitalistiska ordningens existens. På så sätt var undervisningen ett medel att upprätta en anda av samförstånd mellan kapitalägare och arbetare.