

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
har utgivits sedan 1921. Nedan förtecknas de senaste
årgångarna.

- 1986: 158 *Sven-Åke Selander*, Livslångt lärande i den svenska kyrkoförsamlingen Fleninge 1820–1890
159 *Sven J Enlund*, Svenska Folkskolans Vänner, SFV. Riksförbundet Kristen Fostran, RKF. Jubileumsskrift
1987: 160 *Gunnar Richardson*, Tekniken, människan och samhället. Humanistiska inslag i 1940- och 1950-talens tekniska utbildning
161 *Sven Ekwall*, Tidig småskolläroutbildning. En studie med särskilt avseende på Malmölandet 1865–1884
1988: 162 *Utbildningshistoria 1988*
1989: 163 *Utbildningshistoria 1989*
1990: 164 *Minnen och dokument I: Skolledare minns*
165 *Utbildningshistoria 1990*
1991: 166 *Minnen och dokument II: Gamla småskolor och deras lärare*
167 *Harry Lindholm*, Föreningarna för matematisk-naturvetenskaplig undervisning
168 *Göran Åberg*, Högre allmänna läroverket i Jönköping 1878–1968
1992: — Särskild medlemsvolym: *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år. 1842–1992*. Red: Gunnar Richardson
169 *Gudrun Spetze*, Stockholms folkskolor 1842–1882
170 *Utbildningshistoria 1992*
1993: 171 *Svenska skolmuseer*. Red: Stig G Nordström – Bengt Thelin
172 *Ingrid Lindell*, Disciplinering och yrkesutbildning. Reformarbetet bakom 1918 års praktiska ungdomsskolereform
173 *Sven J Enlund*, Svenska kyrkan och folkskoleseminarier 1842–1968 med särskild hänsyn till seminarier i Uppsala, Härnösand och Göteborg
1994: 174 *Minnen och dokument III: Skolinspektörer minns*
175 *Bengt Jacobson*, Kommunal vuxenutbildning 1965–1984
176 *Utbildningshistoria 1994*
177 *Minnen och dokument IV: Gymnasieinspektörer minns*
1995: 178 *Minnen och dokument V: Aurelius' räknelära från 1614*
179 *Minnen och dokument VI: Lärare minns sina första år*
180 *Minnen och dokument VII: Comenius' Pampædia*
1996: 181 *Minnen och dokument VIII: Dahm: Skolmästarkonst*
182 *Utbildningshistoria 1996*
183 *Årsböcker i svensk undervisningshistoria under 75 år*

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
BOX 2056, 750 02 UPPSALA

ISBN 91-85130-55-9

ISSN 0347-8461

Repro HSC, Uppsala 1996

UTBILDNINGSHISTORIA 1996



182

UTBILDNINGS- HISTORIA

1996



FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ÅRGÅNG LXXVI 1996 VOLYM 182
UNDER REDAKTION AV STIG G NORDSTRÖM

UTBILDNINGS- HISTORIA

1996

Redigerad av Stig G Nordström
och Gunnar Richardson

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

Redaktör: Docent Stig G Nordström

Adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

Telefon: 018 – 51 05 50

Fax: 018 – 54 44 53

Postgiro: 5 80 01 - 9

Medlemsavgift: 150 kr

Tidigare utgivna volymer kan beställas och i mån
av tillgång expedieras från ovanstående adress.

*Utgiven med ekonomiskt stöd från
Forskningsrådsnämnden (FRN)*

© Föreningen för svensk undervisningshistoria

ISBN 91-85130-55-9

ISSN 0347-8461

Reprocentralen HSC Uppsala 1996

Innehåll

I. Symposierapporten	7
<i>Gunnar Richardson: Inledning</i>	9
<i>Christina Florin och Ulla Johansson: Tre kulturer – tre historier. Läroverk, flickskola och folkskola i ett klass- och könsperspektiv</i>	15
<i>Marie Nordström: Från särundervisning till samunder- visning – biologi och medicin, pedagogik, politik eller ekonomi? Motiven för en övergång till samundervisning – en historisk översikt</i>	47
<i>Kjell Härnquist: Ett skolsystem med fria studieval: Flickors studieval i 1980-talets grundskola, gymnasie- skola och högskola</i>	68
<i>Tordis Dahllöf: Individen i utbildningssamhället</i>	81
<i>Inga Elgqvist-Saltzman: Lärarinneprofessionen i interna- tionell och kulturell belysning</i>	94
<i>Margareta Mellberg: Kampen för likalönsprincipen inom lärarkåren</i>	118
<i>Sixten Marklund: Könsfördelningen i grundskolan och gymnasieskolans lärarkår sedan 1960-talet</i>	136
<i>Bengt Westerberg: Jämställdhet och utbildning – några reflektioner</i>	147
II. Övriga bidrag	153
<i>Rudolf Dahlgren: Bror Rudolf Hall</i>	155
<i>Berit Lindberg: Honorine Hermelin Grönbech (1866–1977) "En pedagog i tiden – en blå delfin"</i>	167

III. Recensioner	172
<i>Thinkers on education</i> . Volume 1–4. Editors: Zagloul Morsy, Juan Carlos Tedesco. (Hans Thorbjörnsson)	173
Maria Sundkvist, <i>De vanartade barnen</i> (Ingeborg Moqvist)	186
Lena Fejan Ljunghill, <i>En skola för alla – vad blev det av visionerna?</i> (Gunnar Richardson)	190
Caravolas, Jean-Antoine, <i>Précis d'histoire I. 1450–1700 Anthologie I. A l'ombre de Quintilien. (La didactique des langues)</i> . (Elisabet Hammar)	193
Sven G. Hartman, <i>Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria</i> . Henning Öberg, <i>En skola i förändring. Minnen och intryck från utbyggnaden av det svenska skolväsendet 1936–1979</i> . (Bengt Thelin)	198
Kenneth Abrahamsson, Ingemar Fägerlind, Torsten Husén, Erland Ringborg: <i>Europaskolan. Svensk utbildning och det nya Europa</i> . (Bengt Thelin)	203
Arne Palmqvist, <i>Fjellstedtska skolans historia</i> . Kamratföreningen Gamla fjellstedtare. (Bengt Thelin)	205
Daniel Lindmark, <i>"Sann kristendom och medborgerlig dygd". Studier i den svenska katekesundervisningens historia</i> . Alphabeta varia, Album Religionum Umense 2. Daniel Lindmark, <i>Pennan, plikten, prestigen och plogen. Den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan</i> . Album Religionum Umense 4. Daniel Lindmark, <i>Uppfostran, undervisning, upplysning. Linjer i svensk folkundervisning före folkskolan</i> . Alphabeta varia. Album Religionum Umense 5 (Olof Wennås)	207
IV. Meddelanden från föreningen	213

I. Symposierappen

Förord

"Föreningen för svensk undervisningshistoria kallar sig en förening, som hittills ej gjort mycket väsen av sig, men som - - - har en stor uppgift att fylla. Framför allt vill den söka rädda från glömska och förstörelse vad av gammal skolkultur, som ännu finns kvar. På vindarna i de gamla skolhusen ute i bygderna finnas säkerligen ur rent kulturhistorisk synpunkt stora skatter, men om några år har tiden, vanvård och kanske i en del fall elden gjort slut på allt".

Så presenterades vår förening i tidningen "*Lärarinneförbundet*" 1922, två år efter föreningens grundande. Och visst hade man rätt: arbetet var till en början helt inriktat på att samla och att publicera dokument som kunde belysa skolans historia. Och inte har vi väl gjort så mycket väsen av oss heller. Men föreningen lever dock efter 75 år och har nu fler medlemmar än någonsin tidigare, omkring 500. Men nog borde det vara betydligt flera!

Vad gäller verksamhetens inriktning så har det skett en viktig förändring i och med att utgivningen av källskrifter i skriftserien *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* (ÅSU) vidgats till att omfatta utbildningshistoriska arbeten av olika slag författade av både professionella forskare och lokalhistoriskt orienterade amatörer.

Vid två tillfällen har FSUH anordnat forskarsymposier, i båda fallen i samband med jubiléer. Det första 1992 i anslutning till firandet av 150-årsminnet av tillkomsten av 1842 års folkskolestadga. Det andra 1995 i samband med vår egen förenings 75-årsjubileum.

I förvisningen om att aktuella problem inom skolans värld bör ses i ett historiskt perspektiv fann vi det lockande att engagera oss i ett dagsaktuellt skolproblem, nämligen frågan om flickors och pojkars skolgång. Många tecken tyder på att dagens formellt jämställda skola inte ger alla de unga den möjlighet till en god utveckling som skolreformatorer hoppats på;

man har exempelvis ifrågasatt värdet av en generellt genomförd samundervisning av flickor och pojkar. En annan fråga som vunnit ökad aktualitet gäller den snabbt ökande andelen kvinnor bland landets lärare och skolledare.

Tack vare anslag av *Forskningsrådsnämnden* gavs FSUH möjlighet att anordna ett symposium över temat *Kön och könsroller i svensk skola – ett historiskt perspektiv*. Det ägde rum den 18 maj 1995 i Klarasalen, Målargatan 1, Stockholm. Programmet framgår av den inbjudan till symposiet som bifogas denna rapport. (Bilaga 1)

I anslutning till symposiet anordnades följande dag en fortbildningsdag för personal inom skolan. Symposiet avsågs nämligen fylla två funktioner: dels att utgöra ett forum för presentation och diskussion av historiska problem bland aktiva forskare, dels att bilda utgångspunkt för fortbildningsdagen, dess problem och medverkande föreläsare.

I inbjudan till fortbildningsdagen – *Flitiga Lisa och Bråkiga Benke! – om jämställdhetspedagogik i skolan* – framhölls att utgångspunkten för jämställdhetsarbetet länge varit likheten mellan könen och att inriktningen varit att "ifrågasätta och tona ner rådande könsmönster och arbeta för lika kunskaper och lika behandling". Det har emellertid visat sig att det pågår något av en maktkamp om utrymmet i klassrummet och att pojkarna därvid vinner och får mest uppmärksamhet. Flickorna "plockar poäng på ambition men betalar med att bli bortglömda och inte existera som individer i lärarens medvetande". Kunskapen om flickors och pojkars olika villkor och förutsättningar behöver onekligen ökas. Själva begreppet jämställdhet bör också ges en mer konkret innebörd och bli föremål för mer reflektion. Konferensen genomfördes i samverkan med Lärarfortbildning AB. Programmet framgår av bilaga 2.

Vi tackar *Forskningsrådsnämnden* för det ekonomiska stödet och *Lärarfortbildning AB* för gott samarbete. Samt inte minst alla de medverkande i de båda arrangemangen.

Gunnar Richardson

INBJUDAN till symposium över temat (Bilaga 1a)

Kön och könsroller i svensk skola – ett historiskt perspektiv

Arrangör: Föreningen för svensk undervisningshistoria (FSUH)
Finansiär: Forskningsrådsnämnden (FRN)
Lokal: Klarasalen, Målargatan 1, Stockholm (runt hörnet Kungsg. 53, samma hus som Skolverket)
Tid: Torsdagen den 18 maj 1995 kl. 9.30 – 17.00

Program:

- 09.00 – 09.30 Morgonkaffe
- 09.30 – 10.30 Tre kulturer – tre historier. Läroverk, flickskola och folkskola i ett klass- och könsperspektiv.
Docent Christina Florin, Stockholm
Docent Ulla Johansson, Umeå
- 10.30 – 11.15 Från särundervisning till samundervisning – biologi och medicin, pedagogik, politik eller ekonomi? Motiven för en övergång till samundervisning – en historisk översikt.
Fil. dr Marie Nordström, Lund
- 11.15 – 11.30 Minirapporter om pågående forskning kring symposiets frågeställningar
- 11.30 – 12.30 LUNCH
- 12.30 – 13.15 Ett skolsystem med fria studieval. Flickors studieval i 1980-talets grundskola och gymnasieskola.
Professor Kjell Härnquist, Göteborg
- 13.15 – 16.15 På väg mot en kvinnodominerad lärarkår.
1. Lärarinneprofessionen i internationell och kulturell belysning.
Fil. lic. Tordis Dahllöf, Uppsala
Professor Inga Elgquist-Saltzman, Umeå
- K a f f e
2. Kampen för likalönsprincipen inom lärarkåren
Doktorand Margareta Mellberg, Göteborg
3. Könsfördelningen i grundskolan och gymnasieskolans lärarkår sedan 1960-talet.
Professor Sixten Marklund, Stockholm
- 16.15 – 17.00 Avslutande diskussion
- Symposieledare: Professor Gunnar Richardson, Linköping/Skara och docent Stig G Nordström, Uppsala.

Symposiedeltagarna

(Bilaga 1b)

Annika Andræ Thelin	Stockholm
Ulf Aulén	Stockholm
Karuna Chanana	New Delhi
Tordis Dahllöf	Uppsala
Sven Ekwall	Lund
Inga Elgquist-Saltzman	Umeå
Christina Florin	Stockholm
Helena Friman	Stockholm
Elisabet Hammar	Linköping/Stockholm
Anna Henningsson Yousif	Varberg
Karin Hjälmeskog	Uppsala
Torsten Husén	Stockholm
Gunilla Härnsten	Uppsala
Kjell Härnquist	Göteborg
Åke Isling	Stockholm
Marianne Karlberg	Eskilstuna
Ulla Johansson	Umeå
Erik Lidbaum	Stockholm
Berit Lindberg	Lund
Gunvor Larsson-Utas	Östersund
Sixten Marklund	Stockholm
Inga-Brita Melin	Umeå
Margareta Mellberg	Göteborg
Agneta Norlén	Gävle
Marie Nordström	Lund
Stig G Nordström	Uppsala
Solveig Paulsson	Stockholm
Inger Pirinen	Stockholm
Gunilla Randberg	Västerås
Gunnar Richardson	Skara
Birgit Rodhe	Lund
Ann Steenberg	Uppsala
Laine Strömberg	Uppsala
Bengt Thelin	Stockholm
Eva Trotzig	Stockholm
Marie-Louise Törnvall	Linköping
Annika Ullman	Stockholm
Olof Wennås	Göteborg
Olle Österling	Uppsala

Program 19 maj 1995

(Bilaga 2)

"Flitiga Lisa och Bråkiga Benke" – om jämställdhetspedagogik i skolan!

Konferensledare: Annika Andræ Thelin, fil dr, FFSUH

09.30 – 10.00	Incheckning och kaffe
10.00 – 10.10	Välkomsthälsning
10.10 – 10.30	Flickor och pojkar i skolan i ett historiskt perspektiv. Glimtar från ett forskarsymposium <i>Gunnar Richardson, professor, ordförande i Föreningen för svensk undervisningshistoria</i>
10.30 – 11.10	Jämställdhet och utbildning <i>Bengt Westerberg, f d statsråd, utvecklingsledare vid Högskolans jämställdhetscentrum i Karlstad</i>
11.15 – 12.00	Lika eller olika – spelar det någon roll? Reflektioner om undervisning och kön <i>Inga Wernersson, docent, Göteborgs universitet</i>
12.00 – 13.00	Lunch
13.00 – 13.45	Jämställdhetspedagogik i grundskolan – ett samarbetsprojekt mellan lärare och forskare <i>Britt-Marie Berge, fil dr, Umeå universitet</i>
13.45 – 14.30	"...det är litet mer anpassat efter killarna." Flickor och pojkar om gymnasieskolans naturvetenskapliga program <i>Else-Marie Staberg, fil dr, Umeå universitet</i>
14.30 – 15.00	Kaffe
15.00 – 15.45	Endast för kvinnor! Kan särundervisning vara en väg för kvinnor till utbildning inom informations-teknologin? <i>Gerd Brandell, fil lic, Högskolan i Luleå</i>
15.45 – 16.30	Paneldiskussion med dagens föreläsare
16.30	Avslutning

Ulla Johansson – Christina Florin:

Tre kulturer – tre historier

Disciplinering i läroverk, flickskolor och folkskolor under 1800-talets senare hälft

De tre fotografierna på de följande sidorna ger en inblick i tre olika skolor, ett läroverk, en folkskola och en flickskola vid 1800-talets slut. Det finns många gemensamma drag i bilderna. Där står lärarna i sin upphöjda kateder, lärare som alla verkar kräva elevernas totala uppmärksamhet och som har ett mer eller mindre officiellt uppdrag att förmedla kunskaper, moral och värderingar. Eleverna sitter i likartade skolbänkar med sina händer dygdigt vilande på bänklacken och bänkarna står ordnade i samma prydliga rader. Skolbarnen på bilderna ser alla mycket välartade och disciplinerade ut, och det beror förmodligen inte bara på fotografens närvaro. Om vi kunde väcka till liv det ögonblick som kameran frusit, kanske skolklockan strax ringer, och då släpper lärarens kontroll över situationen. Barnen rusar under buller och bång ut på skolgården. Väl ute tar likartade lekar vid.

De här likheterna till trots representerar de tre skolklasserna olika skolformer som hörde hemma i vitt skilda traditioner. Läroverket hade anor från medeltidens katedralskolor, medan folkskolan och flickskolan var 1800-talsföreteelser. Läroverket finansierades med statliga medel som riksdagen beviljade. Folkskolan bekostades av kommunala skatter och statsbidrag, medan flickskolan var beroende av privata donationer och avgifter, som föräldrarna betalade. I läroverket gick bara pojkar, i flickskolan förstås bara flickor, och i folkskolan trängdes både pojkar och flickor. Eleverna kom dessutom från olika sociala klasser. Folkskolan var en skola för det "arbetande"



Bild 1. Östermalms högre allmänna läroverk 1893. Foto: Stockholms stadsmuseum.



Bild 2. Folkskoleklass från Sköns folkskola vid 1800-talets slut. Foto: Sundsvalls museum.



Bild 3. Ateneum för flickor kring sekelskiftet 1900. Foto: Stockholms stadsmuseum.

folkets barn. I läroverk och flickskolor gick borgerlighetens söner och döttrar.¹

De tre olika skolformerna bildade en statushierarki, som också avspeglades i de olika lärarnas ställning. I toppen stod läroverksläraren – alltid en man – med en lång akademisk utbildning. Han var en statlig ämbetsman, som till och med svurit en ämbetsmannaed inför konungens representanter. Flickskolelärarinnan befann sig på nästa trappsteg med en fyraårig utbildning vid det Kungliga högre lärarinneseminarier. Längst ner finner vi folkskolläraren och folkskolelärarinnan med en fyraårig lägre sekundärutbildning. De olika lärarna rekryterades också från olika sociala skikt. Läroverksläraren hade en borgerlig bakgrund, flickskolelärarinnan kom från högborgerliga skikt och folkskolläraren från böndernas led. Folkskolelärarinnan var vanligtvis en tjänstemannadotter.²

Lärarna och de uppmärksamma skolbarnen på fotografierna var involverade i en disciplineringsprocess. Men i vilken utsträckning hade den processen liknande strukturella drag? I vilken utsträckning präglades den av de skillnader som fanns i den sociala rekryteringen, i könssammansättningen, i lärarnas sociala och utbildningsmässiga bakgrund och i skolornas mål och läroplaner? Det är sådana frågor som fokuseras i denna artikel. För att besvara de frågorna har vi använt källor av olika slag: kollegieprotokoll, skolrådsprotokoll, ordningsregler och stadgar, memoarer och dagböcker. Vi har gjort systematiska studier av läroverket och folkskolan med bl a fallstudier av enskilda skolor. För flickskolans del är våra data hämtade från memoarer och skolminnen. Vi bygger också på tidigare forskning om flickskolan.³

En klassrumskamp om tid och rum

Till att börja med kan vi konstatera att det fanns en viktig likhet i de olika disciplineringsprocesserna. Läroverksläraren, folkskolläraren och flickskolelärarinnan hade samtliga ett officiellt uppdrag att lära eleverna att underordna sig de vuxna, att följa de personliga regler som styrde skolans vardag och i förlängningen att acceptera den ordning som samhället ytterst vilade på. Men de medel som lärarna hade till sitt förfogande varierade. Läroverksläraren kunde stödja sig på statliga stad-

gar och förordningar som i detalj reglerade elevernas uppförande. Han hade en rektor, ett kollegium och självaste biskopen⁴ i ryggen – ja, som statlig ämbetsman kunde han stödja sig på hela den statliga makten. Folkskollärarens auktoritet vilade också ytterst på den statliga folkskolestadgan, som föreskrev att barnen var tvungna att gå i skolan för att lära sig vissa saker⁵, men han hade inte samma massiva uppbackning av staten som läroverkslärarna. I stället kunde han mobilisera det lokala samhällets maktresurser i sin uppfostrargärning. Han fick sin legitimitet av skolrådet med kyrkoherden i spetsen, och han kunde luta sig mot de lokala ordningsregler som skolrådet fastställde. Han hade även möjlighet att använda sig av den repressiva statsmaktens lokala representanter. Skolvägrande elever som försökte att helt undkomma disciplineringsprocessen kunde med maktmedel skiljas från sina föräldrar och placeras i inrättningar för vanartiga barn.⁶

Med Max Webers terminologi skulle man alltså kunna säga att läroverkslärarens och till en del även folkskollärarens position vilade på en byråkratisk auktoritet förankrad i lagstadgade opersonliga regler.⁷ Men i det avseendet var flickskollärarinnan i ett sämre läge. Flickundervisningen var ju inte en statlig angelägenhet och därför inte heller reglerad i statliga förordningar. Flickskolelärarinnan var för sin inkomst beroende av att föräldrar valde att sätta sina döttrar i just hennes skola. Hennes auktoritet grundades därför på ett slags informellt personligt kontrakt med flickornas föräldrar, där föräldrarna frivilligt avstod från sin bestämmanderätt över sina döttrar under en del av dagen. I disciplineringsprocessen fick hon i första hand försöka mobilisera en karismatisk auktoritet för att få flickorna att inordna sig i skolans ordning och att underkasta sig skolans ordningsregler.

Lärarnas formella maktbefogenheter varierade således men sitt främsta stöd hade de alla i de rutiner som alltid i någon form genomsyrar livet i en institution.⁸ De rutinerna låg inbäddade i den institutionella miljön, och på dem vilade i första hand disciplinen. Och trots att det fanns stora och avgörande olikheter mellan de olika skolformerna, uppvisade dessa rutiner några gemensamma drag: tid och rum var dimensioner kring vilka skolans symboliska organisation och vardagliga liv

strukturerades. Disciplineringen var därför i en bemärkelse en kamp om kontrollen av tid och rum, där lärarna med all den auktoritet de kunde mobilisera ändå i praktiken ställdes ensamma mot en månghövdad skara mer eller mindre självständiga flickor och pojkar. I detta avsnitt skall vi se hur den kampen fördes i de olika skolformerna. Vi börjar med läroverket.

Läroverkspojken hade många tidtabeller att följa. En grov ram sattes av terminsindelningen och av föreskriften att "lärjunge inställe sig vid läroverket ofelbart vid termins början den dag och timme som - - blivit bestämd."⁹ Hans dagliga liv styrdes av läseschemat, där det gällde att infinna sig till lektionerna på utsatt klockslag. Även den övriga tiden styckades upp genom formella scheman: skrivschema, examensschema, schema för läxläsning, restläsning, kvarsittning och straffläsning.¹⁰ På sina håll schemalades t o m kroppsagan till en speciell "stut-timme". Alla dessa scheman definierade på samma gång vad tiden skulle användas till, varför man kan tala om en tidsdisciplinering i dubbel bemärkelse.

Folkskoleelevens skolvardag var till att börja med inte lika minutiöst reglerad. Terminsindelningen styrdes länge av jordbrukets tidsrytm och anpassades till vädrets makter. Enligt det lokala reglementet för folkskolorna i Sköns församling från år 1850 kunde vårterminens start uppskjutas en halv månad på grund av "starkt snöfall eller sträng kyla". På höstterminens första dag år 1867 infann sig endast två barn förutom folkskollärarens tre egna. Enligt skolrådet hade det sin orsak i att barnen behövdes i den ännu pågående potatisskörden, och därför flyttade man helt sonika fram skolstarten ett par veckor.¹¹

Folkskolans klasslärarsystem medgav också en större flexibilitet i skolarbetet än läroverkets ämneslärarsystem. Den enskilda folkskolläraren hade stor frihet att själv fastställa tidsramarna för olika aktiviteter, medan en läroverkslärare svårigen kunde rucka på det dagliga läseschemat. Läroverkslärarens arbete måste samordnas med kollegernas och lektionerna måste synkroniseras, eftersom olika klasser samtidigt skulle byta både ämne och lärare.

Med tiden kom dock även folkskolan att inordnas i ett byråkratiskt system med en ökad statlig kontroll och standardisering, och ett viktigt likriktningsinstrument var just tiden. Detal-

jerade föreskrifter utfärdades för terminstiderna och skoldagens längd, samtidigt som undervisningen blev allt mer tidsreglerad. Härtill bidrog normalplanen från 1878, där ett antal läsescheman sattes upp som modeller för skolarbetets tidsmässiga organisering. Att sen statsbidragen gjordes beroende av hur väl man höll tidtabellerna var förstås ett effektivt sätt att inordna också folkskolan i tidens herravälde. Hotet om uteblivet statsbidrag gjorde att Sköns kyrkoherde inte var särskilt nådig mot de lärare i församlingen som inte följde tidsbestämmelserna med den konsekvensen att den dagliga undervisningstiden blev tio minuter för kort.¹² Men i allmänhet välkomnade lärarna själva den skärpta tidsregleringen, som de menade i praktiken underlättade deras arbete.¹³ Detta är ett tecken på att de var medvetna om att tiden var en viktig bundsförvant i disciplineringsprocessen.

Pågick då en liknande tidsdisciplinering i flickskolan? De data vi har tyder på att flickskolan liksom folkskolan successivt inordnades i ett tidsreglemente. De allra första flickpensionerna saknade t ex fasta kursplaner, vilket förmodligen innebar att skolarbetet inte heller schemalades i detalj. Under 1800-talets senare hälft expanderade flickskoleväsendet, och lärarbristen gjorde att många lärare hämtades från läroverket. Med lärarna överfördes läroverkets rutiner till flickskolan, och i dessa var just den schemalagda tiden en viktig stomme. En liknande funktion fyllde också den statliga lärarinneutbildningen och den övningsskola (Statens normalskola för flickor) som inrättades i anslutning till seminariet. Normalskolan blev modell för många flickskolor, och flickskolan inordnades därmed i en byråkratisk struktur med tiden och klockan som en organiserande princip för skolarbetet. Och ett exempel på att det var en princip som ingen kunde sätta sig över – inte ens en manlig filosofie doktor – har vi från en flickskola i Stockholm. När doktor Lundbergs lektion skulle börja infann sig skolans föreståndarinna för att höra på, men än syntes ingen doktor till:

Han dröjde fem minuter, tio minuter, en kvart. Respekten för föreståndarinnan gjorde, att vi sutto tysta som möss. Hon blev allt mera nervös, och när han äntligen trädde inom tamburdörren, stod hon där med klockan i handen och visade honom den. Vi följde förloppet med gränslös spänning. 'Ber om ursäkt - - - men det var mig omöjligt att

komma förr.' – 'Sådant får inte ske', sade hon. Stackars d:r L.! Allas våra hjärtan klappade av medkänsla.¹⁴

I alla skolformerna finner vi således spår av en tidsdisciplineringsprocess, för vilken läroverket egentligen fick stå modell. Hand i hand med detta gick en rumslig disciplinering, där lärarna med olika medel strävade efter att i konkret bemärkelse upprätta en rumslig kontroll. En blivande läroverkslärare fick följande goda råd med sig inför sin lärargärning:

Gå icke omkring i klassen, utan välj en fast plats, från hvilken alla lärlingarna kunna se dig och du dem – äfven deras händer. - - - Men du får inte heller vara som vore du fastspikad vid denna plats. Hvarje lärlunge måste veta, att du hvilket ögonblick som helst kan och om så behöfvskall vara vid hans sida.¹⁵

Panoptikontanken som Michel Foucault talar om fanns alltså representerad i den svenska läroverkspedagogiken.¹⁶ En del läroverksbyggnader konstruerades också så att det fanns en särskild plats från vilken rektor kunde hålla uppsikt över hela skolans inmarsch till bönesalen, där hela skolan samlades till upprop vid terminens början, dagliga morgonböner och terminsavslutningar m m. Där hade eleverna sina bestämda platser:

Allt gick i ordning och skick efter ett i förväg noga bestämt schema. I bönesalen voro vi placerade efter rang och värdighet, de minsta främst. In i salen marscherade vi i fyra långa rader bredvid varandra, två genom mittellängen, en genom vardera sidoingången, för att intaga våra i förväg noga bestämda och avprovade platser. Det var en sympatisk och imponerande syn att se stundom över de 700 skolpojarna tyst och säkert intaga var och en sin plats och omsider lika tyst och säkert avlägsna sig, pojke efter pojke för att börja dagens arbete.¹⁷

Bönesalen blev en sinnebild av den sociala ordningen, vilket ytterligare underströks av det podium, där rektor, lärare och ibland också biskopen presiderade. Från denna sin upphöjda plats lät läroverkets rektor vid varje hösttermins början skollagens påbud ljuda ut över de församlade lärlingarna. Men rummet spelade också en symbolisk roll i disciplineringsprocessen. Indelningen i skolklasser angav grundpositionerna, och kring dem byggdes en rumslig hierarki upp. Till varje stadium hörde speciella skyldigheter och rättigheter i en klassbunden progression. I de högsta klasserna behövde eleverna inte längre räcka upp handen och stå upp när de fick frågan,

de tilltalades med efternamn och inte med du, den enkla skolmössan byttes ut mot en sammetsmössa där antalet guldränder markerade vilken klass man gick i. Den stigande värdigheten åtföljdes också av andra privilegier som t ex i Skara där eleverna i läroverkets högsta klasser hade rätt att promenera fram och tillbaka på stadens trottoarer under rasterna, ofta till ett visst förtret för stadens övriga invånare.¹⁸

Inom klassens rum upprättades också rumsliga hierarkier. Läroverkspojkarna placerades efter rang och värdighet, eftersom de satt i kunskapsordning enligt principen primus längst fram och sämst i klassen längst bak. Denna rummets tyranni rådde även i skolkatalogen, men än mer tyrannisk var ändå "strykklassen". Att sättas i strykklass var ett disciplinstraff som innebar att eleven placerades längst bak i klassrummet och förklarades vara underkastad omedelbar aga vid upprepad förseelse.

Den rumsliga disciplineringen tog sig även andra uttryck. Med ämnesrummens tillkomst fick principen *Var sak på sin plats* sitt genomslag. Skilda rum för skilda ämnen skärpte ytterligare de gränser som vetenskapen drog mellan olika naturföreteelser. Därtill kom en rumslig disciplinering på ett mentalt plan, där kunskapen ordnades upp, systematiserades och förmedlades för att förhoppningsvis falla på sin rätta plats i elevernas huvuden. Biologins placering av tusentals växter i Linnés sexualsystem, historieämnets uppräknande av regenter, årtal, drabbningar och fredslut, latinets alla ändlösa regler med lika många ändlösa undantag – på så sätt strukturerades rummet och man "blev så rädd att bryta mot alla dessa former och regler, att man aldrig kom utom dess stängsel."¹⁹

En liknande mental rumslig disciplinering pågick också i flickskolan och i folkskolan. Alla de manliga läroverkslärare som undervisade runt om i landets flickskolor gjorde i det avseendet inte någon skillnad på flickskoleflickan och läroverkspojken. I en statlig utredning från 1880-talet kritiserades också flickskolan för att i allt för hög grad ha övertagit läroverkspedagogiken som gick ut på att plugga in en massa fakta.²⁰ En liknande kritik riktades också mot folkskolan med dess katekesplugg, men klassläraresystemet och avsaknaden av

särskilda ämnesrum gjorde förmodligen att gränserna där mellan olika ämnesområden inte markerades på samma sätt.

De hierarkier som i läroverket byggdes upp kring skolklassen hade inte heller en direkt motsvarighet i folkskolan. Den var länge åldersmässigt odifferentierad, och läraren undervisade samtidigt elever på alla åldersstadier. Här blev införandet av småskolan med uppgift att sörja för den första läsundervisningen ett första led i en organisatorisk differentiering, men övergången från småskolan till folkskolan – storskolan – var inte knuten till nya privilegier och rättigheter för eleverna.²¹ Den indelning i två småskoleklasser och fyra folkskoleklasser som infördes med 1878 års normalplan låg inte heller till grund för statushierarkier på samma sätt som i läroverket. Till detta kommer att elevunderlaget för landsbygdens skolor ofta inte medgav att man hade en lärare för varje klass. Där fick i stället samme lärare undervisa i två eller flera klasser samtidigt, vilket också gjorde att eleverna inte inordnades i klassbundna hierarkier på samma sätt som i läroverket. I det avseendet var likheterna mellan flickskolan och läroverket – åtminstone på vissa håll – större. I flickskolan liksom i läroverket kunde statusen markeras genom skolmössan: "För dem som flyttats till högre klass, var det under många år en viktig angelägenhet att få den nya klassens nummer och rätta antal silverränder fastsatta på skolmössans kant."²²

Eleverna i Jönköpings flickskolas högre klasser hade liksom de äldre pojkarna i Skaras läroverk rätt att promenera på Skolgatans trottar framför skolhuset.²³ I Hilda Bergs flickskola i Göteborg gällde följande regel vid dåligt väder:

De yngre flickorna fick lufta sig i bönsalen under regniga dagar, och de äldre fick stanna i sina klassrum vid öppet fönster. Det tyckte vi små var ett förnämligt privilegium att se fram emot.²⁴

I de rumsliga hierarkier som upprättades i läroverkets klassrum på grundval av placeringen i kunskapsordning materialiserades en borgerlig meritokratisk ideologi. Den meritokratin hade emellertid manliga förtecken, och den tillämpades inte i flickskolan. I den examensfria flickskolan tonades prestationsideologin ner. Visserligen granskades och värderades flickornas skolprestationer, men i t ex Jönköpings flickskola gjorde skolledningen sitt bästa för att hemlighålla resultaten av be-

dömningarna. Det var helt enkelt förbjudet att öppna kuvertet med terminsbetyget innanför skolans område.²⁵

I den tidiga odifferentierade folkskolan fanns kunskapshierarkier inbyggda i den växelundervisningsmetodik som tillämpades. Eleverna indelades efter kunskapsnivåer i olika cirklar, och de äldre och mer långt komna eleverna blev monitörer för dessa cirklar. Denna Bell-Lancastermetod som importerats från England var ett sätt för läraren att samtidigt hantera och kontrollera ett stort antal elever. Den hade en klart disciplinerande funktion: det hela liknade en sorts massexercis med multiplikationstabeller, ljudande vid läsinläring etc. Metoden blev dock allt mer kritiserad och avskaffades, och med den försvann alla synliga kunskapshierarkier i folkskolan på ett undantag när – skamvrån. Skamvrån var i ett avseende motsvarigheten till läroverkets strykkläss. I skamvrån längst ner i klassrummet kunde man hamna som ett disciplinstraff. Men dit förvisades elever också för att de inte kunde sin läxa eller för att de svarade fel på lärarens frågor.²⁶ Kanske var denna kunskapsordning tillräcklig i folkskolan – antingen hade man nöjaktiga kunskaper eller också höll man inte måttet. En finare gradering behövdes inte för dessa elever vars framtida positioner vanligtvis inte skulle baseras på utbildningsmeriter.

För lärarna gällde det som sagt att kontrollera rummet, och det var inte en lätt uppgift. Ett medel som lärarna i alla tre skolförmen i yttersta nödfall kunde ta till var förvisning ut ur klassrummet. Det användes mot de elever som läraren upplevde som ett hot mot sin egen auktoritet och mot hela klassrummets ordning, men det var ett tveeggat instrument. Visserligen kanske lugnet kunde återställas i klassrummet, men det fanns syndare som upplevde utvisningen mera som en belöning än som ett straff.

Hitintills har vi främst uppehållit oss vid disciplineringsprocessen sedd ur skolans och lärarens perspektiv. Men som vi tidigare antytt pågick en klassrumskamp om tid och rum mellan lärare och elever. Det finns många exempel på läroverks- elever som med sena ankomster och skolk försökte manipulera skolans tidsramar. I elevernas egen folklore förekom tysta protester mot tidsdrillen. En lärare i Skara kallades för "sekundvisaren" eftersom domkyrkans klocka alltid slog när han

tog första steget på skolgården. Över honom vilade ett löjets skimmer och han upplevdes som pedantisk och tråkig, men den magister som själv inte alltid passade tiden kunde räkna med en viss förståelse från elevernas sida. Det hände att elever hämtade lärare som försovit sig i stället för att anmäla mässfallet för rektor.

I flickskolan var skolk och sena ankomster sällsynta fenomen men det gällde minsann inte i folkskolan. Där kunde skolket eskalera till ren skolvägran och det med föräldrarnas goda minne. Bakom lärarnas och de statliga folkskoleinspektörernas beskrivningar av den dåliga närvaroplikten låg många gånger familjernas behov av att använda barnen för familjeförsörjningen. Det här skolket var alltså helt föräldrasanktionerat, men barnen kunde också ta sig stora friheter på eget bevåg. Så här kunde det gå till i norra Sverige på 1880-talet:

Den senaste lärarinnan hade inte vågat ge barnen rast så ofta, ty när rasten kom, gav ungarna sig iväg ut på byn och kom inte tillbaks förrän det föll dem in, eller förrän skoltillsyningsmannen kom och hämtade dem. För att få dem att frivilligt återvända hade lärarinnan tagit sig för att muta eleverna med kakor eller godsaker, men vankades det ingenting i den vägen, så kom de inte.²⁷

I kampen om rummet hade eleverna ett faktiskt övertag gentemot läraren, eftersom de i bokstavig bemärkelse uppfyllde klassrummet. De tekniker som läraren använde för att ändå behärska rummet kunde dessutom lätt sättas ur spel, som här i en läroverksklass:

En annan gång hade vi kommit öfverens om att hvem som kunde skulle anskaffa en eller ett par möss i en ask. När lästimmen just hade börjat öppnades en eller flera askar. Följden blev att tre möss sprungit på golfvet. Nu blef det liv i klassen. Alla sprungit upp och jagade mössen.²⁸

Den rumsliga disciplinen var inte heller lätt att upprätthålla i folkskoleklasserna. Många lärare gick till skolan fulla av ångest inför vad som väntade:

Det var med fruktan och spänning jag på måndagsmorgon kom till skolan. Jag fick börja med att samla in mössorna. Sedan höll jag ett förmaningstal, som dock inte hade större verkan, än att alla vildar stormade ut ur salen så fort det ringde. - - - Jag visste mig ingen levande råd, hur jag skulle få bukt med dessa vildar. Jag gick in i min kammare och bad Gud om hjälp.²⁹

Några liknande scener har vi inte träffat på i flickskoleminnena. Även om flickskolelärarinnen helt överlät rummet i elevernas händer gick det i regel mycket lugnt och städat till och mycket små förseelser kunde där få stora proportioner. Ett exempel från Åmål får illustrera detta:

En klass som blev lämnad ensam därför att lärarinnan var sjuk fick order om att själva läsa i läroboken. Två flickor började då att fnissande skjuta ett pennskrin över bordet. Dörren öppnades och klassföreståndarinnan kom in. Hon höll ett ordentligt strafftal och friden var inte återställd förrän syndarna ångrat sitt brott och ödmjukt bett om förlåtelse.³⁰ Den episoden står i skarp kontrast till vad som kunde hända i folkskolan, då läraren lämnade klassrummet i elevernas våld:

De roligaste dagarna för många pojkar voro de, när läraren blev bjuden på elvakaffe hos någon granne. Han tillsatte då en övermonitör som hade att sörja för ordningens upprätthållande. Men det var att sätta bocken till trädgårdsmästare. Han använde käppen tappert för att skaffa respekt för sin värdighet och för att få bukt med den larmande hopen, vilket föranledde slagsmål emellan pojkarna, varunder böcker, pekpinnar och andra projektiler dansade genom luften, som därjämte fylldes av verkliga indiantjut.³¹

Vi har alltså kunnat notera vissa skillnader mellan de tre skolformernas tids- och rumsdisciplin. Hur kan då dessa olikheter förklaras? Hade de att göra med skolornas klass- och könsmonster?

Läroverket var en skola för borgerlighetens barn, och läroverkskulturen rimmade mycket väl med en borgerlig kultur. Nu är visserligen termen borgerlig kultur inget enhetligt begrepp även om vi forskare använder det som om vi vore överens om dess innebörd, men de flesta är ändå överens om att det fanns en kärna av borgerliga dygder. Den innefattade en metodisk och rationell livsföring, den byggde på den individuella prestationen, självdisciplin och respekt för bildning, och mycket av detta fanns inbyggt i läroverkets vardag. Det minutiöst utarbetade schemat befrämjade ett rationellt levnadssätt, där tiden sågs som en begränsad resurs som man måste hålla med. Den rumsliga disciplineringen med ledstjärnan *Var sak på sin plats* var också en inskolning i en metodisk livsföring. Ideologin om den individuella prestationens värde var fast förankrad i läroverket, där elevens väg var kantad med

ständiga prov och examina. Placeringen i kunskapsordning var ett annat synligt uttryck för samma sak.

Läroverket var alltså ett instrument för att uppfostra borgerlighetens söner till män, men samma metoder användes delvis för att uppfostra döttrarna! Det här rimmar faktiskt illa med den officiella medelklassideologin, där den manliga offentlighetens målinriktade rationalitet ställdes i skarp kontrast till den kvinnliga familjefärens varma omsorg och spontanitet. I den borgerliga föreställningsvärlden skulle ju flickskolan vara en förberedelse för hemmet, men i praktiken var flickskolan inte immun mot läroverkets etos. Hur ska då dessa motsägelser förklaras?

Vi menar att flickskolans hårda disciplinering var en oönskad effekt av att läroverket kom att stå som norm för organisationen av flickskolornas inre arbete. Den normen överfördes av alla de manliga extralärare som hämtades från läroverket. Den stränga ordningen var även en följd av att flickskolan på grund av statsbidragen inordnades i en manlig byråkratisk struktur och därmed kom att präglas av manliga ideal och ett manligt tänkande.³² Detta stod alltså i motsättning till den borgerliga kvinnoideologin, men det var funktionellt i förhållande till den sociala verkligheten utanför skolans väggar. Allt fler kvinnor återfanns nämligen liksom männen i offentliga värv.

Så småningom blev det uppenbart även för den tidens inflytelserika män och kvinnor att en ny könsordning höll på att ta form. I det perspektivet vill vi förstå den debatt om flickskolans mål och inriktning som utbröt vid 1800-talets slut. En statlig utredning konstaterade då med ogillande att flickskolan blivit alltför lik den lärda skolan och att man nu måste återställa ordningen. Med andra ord: flickskolans maskulinisering måste brytas. Nu började en feminisering av flickskolans läroplan, vilken dessutom gick hand i hand med en feminisering av lärarkåren: från denna tid dominerades flickskolornas kollegier av kvinnor – och inte vilka kvinnor som helst. Allt fler hade utbildats just vid Kungliga Högre Lärarinneseminariet, som stod som en garant för den "äkt" kvinnligheten.³³

Borgerligheten använde således läroverket och flickskolan för att uppfostra sina egna barn medan den däremot använde

folkskolan för disciplinering av folkets barn – dvs en annan klass. Och det förefaller som om man lyckades sämre med folkskolebarnen. En förklaring till detta är att det inte gick att tillämpa samma rutiner i folkskolan eftersom den länge drogs med många provisorier. Deltidsläsning, ambulerande folkskolor, mindre folkskolor och skolor, där flera klasser samtidigt undervisades av samma lärare, gjorde att tidsramar och rumsliga hierarkier inte gick att upprätthålla. För att upprätthålla tids- och rumsordningen i så stor skala fordrades större resurser, än vad den svenska agrara ekonomin vid den tiden kunde uppbåda. Till detta kom svårigheter att kontrollera den statligt styrda massundervisningen. De svårigheterna försökte man bemästra med hjälp av statliga folkskoleinspektörer som fick till uppgift att granska verksamheten och komma med förslag till förbättringar. Vissa såg som sin uppgift att särskilt övervaka disciplinen och välkänt är det skräckregemente som inspektören C. J. Meijerberg höll i Stockholms folkskolor. Hans mission var att skapa en mönsterfolkskola vilket för hans del var liktydigt med att hålla elever, föräldrar och lärare i Herrans tukt och förmaning.

Vi har som framgått hittat många exempel på ett mycket starkt motstånd mot skolan från elevernas sida som visade sig i skolk, trots och allehanda upptåg. Men i folkskoleminnena är det alltid pojkar som bråkar och stör ordningen, och läsaren undrar förgäves vad flickorna gjorde medan upproren pågick. Klart är dock att de inte deltog i oroligheterna. Oppositionen hade alltså mer att göra med kön än med klass, eftersom också läroverkspojkar utmärkte sig i det här avseendet. I flickskolan hörde bråkiga flickor till undantagen, och betecknande nog upplevde omgivningen att en sådan flicka överskred könsgränserna. Ulla Bjerne berättar så här om sina busstreck:

Då och då attackeras jag av samvetsqual, men mest bottnar det i rädsla att bli fast för något fuffens. Klassföreståndarinnan vill göra gällande att Gud för något slags bok över allt det vi gör. Men det tror jag inte på. Han har säkert viktigare saker att syssla med än en flickskoleflickas försyndelser. - - - Bland stadsborna, där kafferepskärringarna vällustigt tuggar på min monstruösa person upptäcker jag förvånad att några av stadens fäder intar en road och välvilligt överseende attityd. - - - Leende hälsar de: Goddag Pojken!³⁴

Sekelskiftets flickskoleflickor framstår vid en ytlig betraktelse som lydiga och lätta att disciplinera. Deras protester mot skolans ordning tog sig vanligtvis diskreta och harmlösa uttryck. Flickor störde inte rummets och tidens ordning varken i flickskolan eller folkskolan.

Kroppens disciplinering

Den tids- och rumsdisciplinering som vi diskuterat ovan handlade delvis om att upprätta mentala strukturer, men saken hade också en rent kroppslig sida. Det gällde att sitta stilla och att kontrollera sin kropp:

Engelsklärarinnans ständiga Sit properly! Mig ovetande tar sig alltid mina ben ut ur den trånga pulpeten. Men inte är det väl benen som ska lära sig engelska.³⁵

Uppställning på led utanför klassrum, ordnade intåg i bönsalar, händerna på bänklacken, regler för hur man skulle röra sig i trånga korridorer och klassrum – allt detta ingick i en dold läroplanskod där syftet var att kontrollera kroppen i konkret bemärkelse. Men det fanns också en öppen pedagogik omkring kroppens disciplinering – en sund själ i en sund kropp, kontroll av sexuella drifter, renlighetsfostran, kroppshygien, placering av pojkar och flickor i skilda sfärer och sist men inte minst kroppsagan som pedagogisk metod. I allt detta blir också frågor kring klass och kön tydliga.

Lärare i både läroverket och folkskolan hade laglig rätt att aga sina elever, men speciellt i läroverket skulle detta ske under ordnade former. Men av skolminnena att döma utnyttjade många lärare sin nävrätt flitigt, trots att läroverksstadgan föreskrev att den rätten inte fick missbrukas. Tjuvnyp, örfilar, offentlig aga och annat skolvåld har etsat sig fast och bränner i minnet långt senare:

Mången lärare kände sig först riktigt nyter och glad, när han med rottingen hade genompryglat någon syndare. Värre tortyr än slag med rottingen var somliga lärares vana att utdela kraftiga örfilar eller att med grov hand gripa tag i den felandes huvudhår och ruska huvudet till sanslöshet.³⁶

Många liknande minnen av urskilningslöst lärarvåld finns i folkskoleelevernas memoarer. De kvinnliga lärarna utgjorde

härvidlag inga undantag, även om de kanske använde sig av något mjukare tag:

I folkskolan fick vi en ganska sträng tant. Gjorde man något ofog hade hon ett specialgrepp i håret. Hon lyfte lite och knuffade iväg en så det passade man sig sedan för.³⁷

De fysiska straffen syftade till att på ett högst påtagligt sätt inskräpa gränsen mellan det tillåtna och det otillåtna. Men i flickskolan användes en annan teknik. Där vädjade läraren till den "inre polisen" och till plikt känslan.³⁸ Sådana tekniker stämde bättre överens med flickskolans disciplinering som t ex i Åhlinska flickskolan i Stockholm:

Jag kände för min del aldrig inflytandet från skolan som något tvång. Lydnad, plikt känsla, flit och noggrannhet i arbetet sökte den främja. - - - Den starka målmedvetna pliktuppfyllelsen framträdde liksom förkroppsligad i skolans föreståndarinna. Den meddelade sig från henne till de lärarinnor hon samlade kring sig och fortplantades även till det stora flertalet elever.³⁹

Det verkar inte heller ha varit så vanligt att flickorna i folkskolan utsattes för kroppsliga bestraffningar. En förklaring var säkert att de inte trotsade ordningen på samma tydliga sätt som pojkarna, men dessutom fanns det en könskulturell kod som fördömde bruket av fysiskt våld mot kvinnokroppen. Enligt den koden var det pojkkroppen som skulle härdas, inte bara av aga utan också i en schemalagd fysisk fostran. Under 1860-talet introducerades nämligen militärövningar och vapenexercis i syfte att befrämja ungdomens "fysiska utbildning till ett kraftigt, starkt och härdadt släkte".⁴⁰ Det här var inte bara en tom paragraf. Det exercerades livligt runt om i de svenska läroverken till gossarnas stora förtjusning. Gymnastiken som vid samma tid upptogs på schemat, utformades i enlighet med Per Henrik Lings anda. Den militäriska och mekaniska drillen med övningar på kommando var ett medel att inordna de individuella kropparna i en kollektiv ordning.

Förordningen om vapenövningar och gymnastik gällde för både folkskolan och läroverket, men i praktiken fick den större genomslagskraft i läroverket. Visserligen utkommenderades också folkskolepojkarna på sina håll till militära lekar, men redan på 1880-talet försvann sådana moment helt ur folkskolan. Kvar fanns dock gymnastikundervisningen med marscher,

avlämnningar, uppställningar på led och i kolonner i en militärisk anda.⁴¹ Nu hade förstås Lings gymnastik utformats med utgångspunkt i ett manligt kroppsideal, men den lingska drillen kom också att i praktiken omfatta folkskolans flickor. På sin höjd kunde de slippa vissa oanständiga övningar som grensittande och hård styrketräning.⁴²

Gymnastik stod alltså på schemat för både pojkar och flickor i folkskolan, men i praktiken var det dåligt beställt med undervisningen. Kring sekelskiftet saknade t ex 94 procent av alla folkskolor i Sverige särskilda gymnastiklokaler varför gymnastiken måste bedrivas under mer provisoriska former, i klassrummet eller utomhus – en omständighet som rimligtvis försvagade den disciplinerande effekten. Gymnastiken hade inte heller så stark ställning i flickskolan, men också där bedrevs den i enlighet med den lingska metoden. Enligt en statlig inspektör fanns det ingen anledning att flickor inte skulle utföra samma slags övningar som pojkar. Och naturligtvis gillade han inte det faktum att övningarna utföres i vanliga kläder och i högklackade skor allt i enlighet med dagens mode.⁴³ Först en god bit in på det nya seklet började en annan och mjukare metodik tillämpas, en metodik som ansågs bättre anpassad till kvinnokroppen:

Gymnastikundervisningen följde väl de ännu allenarådande Lingska systemet men övningarna utbyttes ofta mot - - - lekar och folkdanser på skolans soliga lekplan - - - Med tiden vann den fristående rytmiska kvinnogymnastiken insteg.⁴⁴

En sund själ i en sund kropp – det var ett ideal som omhulldes i läroverket. Men frågan var om inte själen odlades på kroppens bekostnad. I debatten utmålades skolgossen som en blek, kutryggig och närsynt plugghäst, och i många statliga utredningar diskuterades läroverkspojkens hälsotillstånd. Olika undersökningar visade i svart på vitt att det verkligen var illa ställt med den svenska läroverksgossens fysik. 45 procent av eleverna uppgavs lida av någon form av allvarlig kroppslig åkomma,⁴⁵ och än värre ställt var det av allt att döma med flickskoleflickornas hälsa. Där beräknade man att sjukprocenten var så hög som 61 procent, och oron var stor att skolarbetet invercade menligt på flickornas reproduktionsorgan.⁴⁶ Botemedlen var mindre läxor, bättre och ergonomiskt utfor-

made pulpeter, bättre belysning etc. Begreppet skolhygien myntades och det gällde att utforma miljön i enlighet med de krav som den ställde.

Statsmaktens representanter bekymrade sig dock i mindre utsträckning för folkskolebarnens hälsa. Inga statliga undersökningar tillsattes för att utröna deras fysiska status, utan här togs initiativen av olika professionella grupper som folkskollärarna och provinsialläkarna.⁴⁷ De slog i sina rapporter larm om allvarliga sanitära missförhållanden. Skämd luft, undermåliga avträden, kalla och fuktiga lokaler var smitthärdar för alla slags epidemier. Hälsofostran och skolhygien blev också här botemedlet.

I folkskolan fanns också en tradition av renlighetsfostran. I Sköns första skolreglement förhölls barnen att komma till skolan "efter råd och lägenhet snyggt klädda men alltid rene i ansikte och om händer". På många håll inleddes skoldagen med en regelrätt renlighetsmönstring, och inte dög det att komma smutsig om händerna eller med tovgit, ovårdat hår.⁴⁸

Till kroppsdisciplineringen hörde också att lära sig att kontrollera sina sexuella drifter. Ett medel för detta var att helt sonika förhindra kontakter mellan könen, och både läroverket och flickskolan var också uppbyggda kring principen om könens isärhållande. I folkskolan som var en samskola försökte man ändå på olika sätt att skilja pojkar från flickor. I städerna delades eleverna upp i poj- och flickklasser, och på vissa håll hade man skilda ingångar och skolgårdar för flickor och pojkar. I könsblandade klasser placerades pojkarna i en halva och flickorna i den andra halvan av klassrummet. En tanke bakom detta var att skydda ungdomarna från kontakter med det motsatta könet, att undanhålla dem föremålen för eventuella lustar. Speciellt stark var härvidlag kontrollen av flickskolans flickor. I Kjellbergsska flickskolan i Göteborg (typiskt nog kallat "klostret") ansågs det t ex högst olämpligt att läroverket och flickskolan hade skollov samtidigt på grund av "risken för flirt. Det var nära nog riskabelt för anseendet om man visade sig på gatan i sällskap med en pojke."⁴⁹

Men denna könsåtskillnadens princip var förmodligen ett tveeggat instrument. Att döma av alla kärleksdikter som florerade i gymnasisternas skoltidningar, upptogs läroverksyng-

lingarnas tankar av fantasier om det täcka könet. I Västerås fosterländska gymnasieförening ventilerades frågor som "Är skolpojkskärlek verklig kärlek eller ej?" I flickskolans kvinnliga värld väckte enstaka manliga yngre lärare ömma känslor till liv:

Lärarna i naturkunnighet var ofta unga och uppväckte i högre eller lägre grad den vanliga skolflicksförälskelsen. Ingen lärare lyckades driva upp termometern så högt som doktor Stuxberg. Han såg utmärkt bra ut, hans gotländska brytning funno vi förtjusande, och hans undervisning blev för oss en uppenbarelse.⁵⁰

Lärarna i både folkskolan och läroverket uppmärksammades också på vådorna av onani. Under 1860-talet slog man t ex i Stockholm larm om detta, en "smygande last" som grasserade bland stadens elever. "Händerna på bänken" – det var en av många mediciner som rekommenderades i förebyggande syfte. Frisk luft och starka kroppsövningar var en annan.

Gymnastikens grovmotoriska disciplinering var avsedd för pojkroppen. Kvinnlig slöjd och huslig ekonomi däremot var skolämnen som syftade till att skola flickornas finmotorik. De ämnena hade också till uppgift att inpränta ideal som ordning, noggrannhet, flit och renlighet. Folkskoleflickor berättar i sina minnen från skolslöjden om hur de gång på gång fick riva upp misslyckade stickningar och hur de fick kämpa med sömnadsarbeten ända tills de blev perfekta. Av sådant lärde de sig läxan att slarv minsann inte duger.⁵¹ Samma läxa förmedlades i skolköksundervisningen: Håll rent och snyggt omkring dig, var ren om dina händer, sätt tillbaka redskap på sin plats, torka upp när du har spillt, använd prydliga förkläden och hårsnibbar – det här är några exempel på köksregler som flickorna i Skön fick anteckna vid skolköksterminens början, och samma budskap förmedlades i flickskolans husliga ekonomi.⁵² Detta kan ses som moraliska läxor, som en mental disciplinering. Men den hade en mycket påtaglig kroppslig dimension – det var egentligen kroppsliga ovanor som skulle utrotas. Ordentlighet förutsätter en stark kroppslig disciplinering.

I föräldrars ställe

Lärarna i de tre skolformerna hade alla det gemensamt att de i någon mening skulle spela en slags föräldraroll. Men gestalt-

ningen av den rollen kom att präglas av de skilda klass- och könsmässiga villkor som rådde i de olika skolorna. Läroverksläraren kunde finna stöd i läroverksstadgan där lärarrollen fick en slags patriarkal framtoning. Han skulle vara i faders ställe – både på ett symboliskt plan men också i konkret bemärkelse. En stor andel av eleverna var inackorderade och lärarna var skyldiga att besöka dem i deras hyresrum. Lärarens klassmässiga bakgrund harmonierade med elevernas och eftersom det var en frivillig skolform var föräldrarna inte tvingade att lämna sina barn under hans uppsyn. Trots att disciplinen i läroverken var rigorös och trots att mycket grov aga inte var ovanligt, accepterade i regel föräldrarna lärarnas och skolans auktoritet. En mamma till en elev i Västerås tvekade t ex inte att vända sig till Rektor för att få hjälp med sin son som beblandat sig med tvivelaktiga flickor.

En liknande uppbackning från hemmet verkade flickskollärarinnorna få, och det till och med från föräldrar som inte själva tillhörde samma samhällsklass som lärarinnorna. Kring sekelskiftet i Göteborg fick en flickskoleklass uppsatsämnet "Mitt flickrum". För en flicka från ett arbetarhem var detta ett omöjligt ämne:

Hur skulle man kunna skriva om ett sådant ämne? När man bodde med mamma och fyra syskon i en tvårumslägenhet. När alla som man kände hade små lägenheter och många barn. När man aldrig hade sett ett eget rum!⁵³

Väl hemkommen efter skoldagens slut förkunnade flickan att hon inte tänkte skriva det dumma ämnet varvid modern deklarerade: "Uppsatsen skall skrivas och därmed punkt."⁵⁴

En sådan vördnad inför det skolan representerade var vanlig även inom folkskolans värld, men folkskolläraren symboliserade trots allt överheten och många föräldrar var inte beredda att böja sig för den. Folkskolan drogs länge med svåra legitimitetsproblem, och det fanns gott om föräldrar som ifrågasatte skolans rätt att bestämma över deras barn. En lärare beskriver sin ojämna kamp mot oförstående föräldrar så här:

Många föräldrar kunna vara oeffterättliga. Så snart ett barn blivit tillrättavist, agat eller fått "sitta kvar" skall man genast till läraren och klaga. Och så får jag taga emot ovett. - - De andliga strapatser jag har att utstå, innan jag får föräldrarna att begripa vad lag och ordning bjuda, äro obeskrivliga.⁵⁵

Gentemot upproriska elever och tredskande föräldrar försökte lärarna mobilisera olika former av auktoritet. Vi har tidigare sagt att läroverksläraren som ämbetsman hade staten i ryggen. Och vissa rektorer och lärare personifierade också en byråkratisk auktoritet:

Rektor - - var en romersk prokonsulstyp, en härskare av naturen - - Log gjorde han sällan, och skedde det någon gång låg det något oroande i hans leende. Han imponerade utan att göra det minsta för det. Han utstrålade en tyst kraft av makt - och pliktmedveten hög ämbetsman, en inkarnation av statens begrepp.⁵⁶

Rektor i citatet förenade alltså en byråkratisk auktoritet med en karismatisk. Hans ämbete vilade på traditionens grund och han hade dessutom en patriarkalt färgad personlig utstrålning. Flickskolelärarinnan kunde inte förlita sig på statliga stadgar och förordningar för disciplinens upprätthållande, utan hon fick spela på sin personlighet. Man skulle kunna säga att hon representerade en matriarkal auktoritet med inslag av både stränghet och värme i varierande proportioner. Så här beskrivs fem systrar som förestod en känd flickskola i Stockholm.

Systrarna Åhlin hade alla håret benat i mitten och slätt nedkammat över öronen samt uppsatt i en korg av flätor i nacken. De voro klädda i antingen svart eller mörkgrått, absolut släta klänningar med krage av samma tyg, som räckte ned över armarna. På fötterna hade de tygkängor, vilket gjorde att de kunde gå så tyst, att det ej hördes. - - Tant Carin var oerhört respektgivande och förestod hela inrättningen. Tant Julia älskade vi - - Tant Mina var högst originell, men hon hade humor, och hon var snäll.⁵⁷

Deras disciplineringstekniker liknade mer en skuldbeläggande moders än en straffande faders och var i sitt slag nog så effektiva. En flickskolelärarinnas milda förmaningstal hade en annan och mer djupgående socialisationseffekt än en formlig straffpredikan. Flickorna fick svårt att värja sig mot en sådan osynlig pedagogik, samtidigt som de därigenom tränades i empati och känslighet för andra människors reaktioner. Detta kan vara en av förklaringarna till att disciplinproblemen i flickskolan mestadels lyste med sin frånvaro.

En byråkratisk auktoritet garanterade tydligen inte ordningen i klassrummet. En lärares framgångar bygger också på personlighet och utstrålning. Det syns bl a på att vissa läroverkslärare blev utsatta för respektlösa upptåg trots att de hade

samhällets sanktionssystem bakom sig. Samma sak gäller folkskolans lärarkår. I skolminnena möter vi lärare som med mycket milda medel ingöt respekt medan andra var prispivna i samma ögonblick som de kom in i klassrummet.

Tre kulturer – tre historier

När vi tänker på makt och disciplin går våra tankar ofta till hur högre klasser använder maktmedel mot lägre klasser. Vi glömmar att makthavarna måste kontrollera sig själva och sina barn. En borgerlig far med ambitioner för sin son fick bildligt talat vara beredd att offra sonens själ – makten hade sitt pris. Det här är en förklaring till det skenbart paradoxala faktum att disciplinen i läroverket var både hård och hårdhänt. Tids- och rumsdrillen skolade in eleverna i ett borgerligt livsmönster. Kroppsgalan och elevpennalism syftade å ena sidan till underkastelse under en given ordning, men å andra sidan var det en förberedelse för en framtida ställning som makthavare med rätt att styra och ställa. På så sätt skilde sig läroverket från folkskolan. För läroverksgossen fungerade disciplineringen som en katharsisprocess, i vars andra ände makten och härligheten hägrade. Här fanns nämligen en mycket tydlig åldersprogression. Disciplinen lättade successivt och med stigande ålder fick man vissa privilegier. I det pennalistiska systemet steg eleven i rang och värdighet från en som bestraffades till en med rätt att bestraffa. De som överlevde eldprovet fick en känsla av att de förtjänade sina privilegier. Läroverket kan därför ses ett instrument för borgerlighetens formering till en hegemonisk klass.

En liknande progression fanns inte invävd i folkskolans disciplinering. Folkskolans barn lämnade skolan i lägre åldrar vilket är en förklaring till att några åldersprivilegier aldrig blev aktuella för dem. Någon reglerad pennalism har vi inte heller kunnat finna. Våldet eleverna emellan var inte ritualiserat och satt i system på samma sätt som i läroverket.

Utfallet av disciplineringen fick alltså olika konsekvenser beroende på vilken social klass som barnen tillhörde. På samma sätt kan man tala om en könsspecifik socialisation. Läroverket var också ett led i det borgerliga manlighetsprojektet. Där skulle pojkar fostras till män både till kropp och själ, och

där skulle den borgerlige mannens intellektuella förmågor formas. Gymnastik och krigsfostran syftade till att stärka de fysiska krafterna. Fader-son-relationen mellan lärarna och deras elever var ägnad åt att ge pojkarna en könsidentitet. Läraren skulle vara den goda fadern men samtidigt den straffande. Läroverksgossen måste leva med de dubbla budskapen om kärlek och våld som ingredienser i en manlig identitet.

I den privata flickskolan pågick en rums- och tidsdisciplinering som påminde om den i läroverket. Flickorna skulle ju också skolas in i ett visst klassbundet levnadssätt och kunna passa tider, hålla ordning i ett hem och vara en god förebild för sina söner. Men i läroverket användes kroppsligt våld som ett disciplineringsmedel, medan flickskolepedagogiken vädjade till flickornas samvete, medkänsla och solidaritet med lärarna.⁵⁸ På så sätt förvärvade flickorna ett känslomässigt kapital som kunde ge dem makt i förhållande till blivande familjemedlemmar. Men på detta kapital kunde inte samhällsliga maktpositioner på högre nivåer grundas. Däremot var det en tillgång på de mellanpositioner i könsarbetsdelningen som väntade många flickskoleflickor – kontoren, posten, skolan, vården och telegrafan är några exempel på sådana yrken som öppnades för kvinnor och där flickskolans bildning kom väl till pass för vad kunde "passa en chef bättre än en flickskoleflickas följsamhet och behagliga väsen? Det som behövs i världen är pålitliga sekreterare, lärarinnor och sjuksköterskor."

Även folkskolan syftade till att överföra borgerliga värderingar och skola in eleverna i ett borgerligt levnadssätt. Vi menar dock att den inskolningen inte var lika effektiv i folkskolan som i de andra skolformerna. I folkskolans organisation låg att tids- och rumsdisciplineringen blev mindre genomgripande. Många föräldrar ifrågasatte skolans och lärarnas legitimitet och den korta skolgången gjorde att budskapet inte fick samma chans att internaliseras. Men allt detta till trots bidrog folkskolan till att upprätta en borgerlig kulturell hegemoni. Det är förvisso inte en tillfällighet att folkskolläraren såg sig själv just som en kulturbärare.

Frågan är om folkskollärarkårens feminisering också gjorde disciplinen mindre sträng. Det finns många exempel på att

kvinnliga lärare använde sig av hårda tag, men det är svårt att veta om de i så fall var regel eller undantag. Det kan alltså inte uteslutas att lärarinnorna använde mildare disciplineringsstekar. Det är också troligt att flickorna behandlades mindre strängt än pojkarna. I så fall fick folkskoleflickan också en viss mängd emotionellt kapital som hon kunde ha nytta av längre fram. Uppfattningar om könsskillnader uttrycktes således både i utbildningssystemets organisation, i läroplaner och i skolans disciplineringsprocess.

Läroverket och flickskolan representerade således två olika aspekter av borgerlighetens formering: den ena hade att göra med det offentliga livet och den andra med den privata sfären. Det borgerliga projektet var i påfallande grad manligt men det byggde och förutsatte en kvinnlig komplementär sfär.⁵⁹ Den utvecklades inom flickskolans domäner och det kulturella kapital som där odlades harmonierade med det borgerliga könssystemet.

Folkskolans historia skiljer sig från de två andras och det är inte förvånande med tanke på elevernas sociala bakgrund, skoltidens längd, skolformens mindre fasta organisation och dess ställning som en obligatorisk skola för en ibland ganska motsträvig befolkning. Även om folkskolan också syftade till att överföra borgerliga värderingar och fostra eleverna till ett borgerligt levnadssätt, var den i det avseendet inte så effektiv som de två andra skolformerna. Tids- och rumsdisciplineringen präglade inte folkskoleelevernas vardag på samma sätt som läroverkets och flickskolans. Den korta skoltiden gjorde att budskapet inte internaliserades på samma sätt. Det här var ett marginellt problem så länge som eleverna inte förväntades uppträda som politiska och ekonomiska subjekt i sitt vuxna liv, men rösträttens utvidgning och andra demokratiska reformer innebar att kravet på medborgerliga kvalifikationer för vanligt folk ökade. Sådana förändringar avspeglades efter första världskriget i en utvidgad obligatorisk skola, i en läroplan med medborgerliga förtecken och i en större grad av standardisering av folkskolan.⁶⁰

Man skulle emellertid också kunna säga att folkskolan på ett mycket framgångsrikt sätt hanterade både bråkiga elever och tredskande föräldrar eftersom deras kritik och undermi-

nering av skolans auktoritet alltmer kom att uppfattas som orättfärdig och avvikande. Att gå till skolan blev det normala. Regelbunden och ordentlig skolgång blev en måttstock för relationen mellan föräldrar, barn och skola. Kritiska röster från föräldrahåll och elevernas ibland rättmätiga protester mot skolans drill och disciplin kom därför att definieras som anomalier. Genom att s k problemfamiljer tog avstånd från skolans regelsystem och kultur använde de heller inte skolan som en språngbräda för en uppåtående social mobilitet. Deras motstånd mot skolan bidrog således till att arbetarklassens lägre skikt reproducerade sin egen underordning.⁶¹ Folkskolan spelade också därigenom en viktig roll i att upprätta en borgerlig hegemoni.

De här tre skolformerna ingick emellertid också i ett nationellt projekt där patriotism uppmuntrades och betonades. Nationalistiska känslor uppmammades i historieböcker, i skolsånger, i läroböcker skrivna av berömda svenska författare, genom firandet av nationella högtidsdagar etc. Sådana inslag i skolans vardag lade grunden till en gemensam nationell identitet för alla svenska barn oberoende av kön och klass. Det nationella projektet var borgerlighetens försök att skapa en enhetlig nation samtidigt som det var ett medel att skapa samförstånd omkring den sociala ordningen. Därför var det inte klassneutralt, och till yttermera visso inte heller könsneutralt. Skolan förberedde pojkar och flickor för olika roller i nationalstaten och de nationella symbolerna hade olika innebörder för de olika könen. Hemmet blev en kollektiv metafor för fosterlandet, nationen och staten⁶² samtidigt som flickorna förväntades ta ansvar för hemmet och den lilla världen, medan pojkarna blev fullvärdiga medborgare med rösträtt och ekonomiskt ansvar i det stora hemmet – fäderneslandet.

Noter

- 1 Till borgerligheten räknar vi fyra sinsemellan heterogena skikt eller sociala klasser: Storföretagare, akademiker eller högre tjänstemän, lägre tjänstemän och småföretagare.
- 2 Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993). "*Där de härliga lagrarna gro...*" *Kultur, klass och kön i de svenska läroverken 1850–1914*, s 171–175; Lopez, Silvano (1993). Högre utbildning för kvinnor. En studie av Kungliga Högre lärarinneseminariet.

- 3 Därvidlag har vi tyvärr upptäckt att det finns många och stora luckor i den vetenskapliga kunskapen om flickskolan och speciellt om undervisningen och det vardagliga skollivet. De uppgifter vi hittat är ofta motstridiga och svårtolkade. Våra slutsatser blir följaktligen mycket tentativa. Avsnitten om läroverken bygger delvis på Florin & Johansson (1993). För folkskolans del har vi förutom memoarer och skolminnen också byggt på våra respektive avhandlingar. Se Florin, Christina (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*; Johansson, Ulla (1987). *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*.
- 4 I egenskap av eforus var biskopen statens kontrollant av stiftets alla läroverk.
- 5 En regelrätt skolplikt infördes dock inte förrän i 1882 års förnyade stadga för folkundervisningen, enligt vilken skolåldern skulle omfatta åldrarna 7–12 år. Däremot hade barnen läroplikt efter 1842. De var alltså skyldiga att inhämta vissa kunskaper, en skyldighet som dock kunde fullgöras i hemmet. Skolmyndigheter skulle i sådana fall kontrollera kunskaperna.
- 6 Sundkvist, Maria (1994). *De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903–1925*.
- 7 Jfr Weber, Max (1983) *Ekonomi och samhälle 1. Förståelsesociologins grunder*, s 146f. Det utesluter dock inte att dessa lärare förenade en byråkratisk auktoritet med ett visst mått av karismatisk och traditionell auktoritet. Till detta återkommer vi längre fram.
- 8 Här har vi inspirerats av Michel Foucaults arbeten om disciplin och straff. Jfr Foucault, Michel (1982) *Discipline and Punishment. The Birth of the Prison*, s 135–230.
- 9 SFS 1878: 53, § 47.
- 10 Jfr Västerås stadsarkiv, Rudbeckianska skolans arkiv, kollegieprotokoll 1850–1900.
- 11 Johansson (1987), s 30.
- 12 Ibid s 31.
- 13 Florin (1987), s 239 ff.
- 14 *Minnen från privatläroverk och om lärd undervisning i hemmen m m.* (1938). Red: B Rud Hall, s 130.
- 15 *Pedagogisk Tidskrift* (1893), s 97.
- 16 Foucault (1982).
- 17 Svedelius, Carl (1927). *Norra Real 1876–1926*, s 85.
- 18 Ahlén, Abraham (1911) *Mina ungdomsminnen från Skara*, s 35.
- 19 Ekelund, Herman (1934). *Från Braheskolan i Jönköping*, s 26.
- 20 *Undersökning af Sveriges högre flickskolor. Underdånigt utlåtande afgifvet den 19 januari 1888* (1888).
- 21 Åtminstone inte några officiella privilegier. Däremot är det troligt att eleverna själva med stigande ålder tog sig större rättigheter getemot sina yngre kamrater.
- 22 Dahr, Elisabeth (1975) *Flickskolor i Jönköping*, s 94.
- 23 Ibid s 93.
- 24 Bågenholm, Ragnhild (1955). *Min barndom i Majorna*, s 131.
- 25 Ibid s 93.
- 26 *Hågkomster från folkskola och folkundervisning* (1933). Red: B Rud Hall, s 55. Barbara Finkelstein drar också slutsatsen att amerikanska lärare sällan gjorde skillnad mellan dåligt uppförande och dåliga skolprestationer. Jfr Finkelstein, Barbara (1989). *Governing the Young. Teacher Behavior in Popular Primary Schools in Nineteenth-Century United States*, s 95–114.
- 27 *Hågkomster från folkskola och undervisning, VIII* (1945). Red: B Rud Hall, s 16.
- 28 Netzler, Fritz (1985) *Helsingborgsminnen från min ungdom*, s 270.
- 29 *Hågkomster från folkskola och folkundervisning VIII* (1945) s 17.
- 30 Ibid, s 143.
- 31 *Hågkomster från folkskola och folkundervisning V* (1942). Red: B Rud Hall, s 194.
- 32 Bakom statsbidragens utformning låg förstås män, och normerna blev därför manliga.
- 33 Lopez, Silvano (1994). *The Royal Teacher Training College for Women. The Construction of a Women's Elite*.
- 34 Bjerne s 108, 112.
- 35 Ibid s 100.
- 36 Hemberg, Eugen (1936). *En nittioårs minnen. Vandringar i kulturens och naturens tempelhallar*, s 27.
- 37 Intervju med manlig f d folkskoleelev i Sköns församling.
- 38 Detta är ett tecken på att de mer förfinade disciplineringsmetoder som Foucault funnit i Frankrike började ta form. Sverige var således inte unikt i detta avseende. Jämför också Hogan, David (1990). *Modes of Discipline: Affective Individualism and Pedagogical Reforms in New England, 1820–1850*.
- 39 Hagen, Ellen (1934) *Ljudlösa steg i "Åhlinska"*. I: *När jag gick i skolan...* Uppsala: J A Lindblads förlag, s 225.
- 40 SFS 1863:3
- 41 Annerstedt, Claes (1991) *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet, s 125f.
- 42 Ibid, s 127
- 43 Riksarkivet: Ecklesastikdepartementet, departementschefersakter, läroverksbyrå 1878–1887, skrivelse den 11 nov 1882.
- 44 Dahr s 44–45. Jämför även Annerstedt (1991) s 129.
- 45 *Läroverkskommitténs underdåniga utlåtande och förslag angående organisationen af rikets allmänna läroverk afgifvet den 25 augusti 1884, del II* (1884).
- 46 *Undersökning af Sveriges högre flickskolor* (1888), s 157–239.
- 47 Wallis, Curt (1895) *Hälsöförhållanden vid Svenska folk- och småskolor. En redogörelse på grundvalen af inom Sverges Allmänna Folkskollärareförening insamlade uppgifter; Betänkande afgivet utav kommitterade, som utsetts av Svenska Provinsialläkarföreningen för utredning av skolhygieniska spörsmål rörande folk- och småskolor å landsbygden*. (Denna undersökning genomfördes med statsbidrag men på initiativ av läkare.)
- 48 Johansson (1987), s 240f.
- 49 Edquist, Märta (1934) *Sanningen om "klostret"*. I: *När jag gick i skolan*, s 276.
- 50 Linder, Gurli (1924). *På den tiden. Några bilder från 1870-talets Stockholm*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag, s 229.
- 51 Johansson (1987) 106 ff.
- 52 ibid s 117–166.
- 53 Bågenholm (1955) s 122f
- 54 ibid.
- 55 *Hågkomster från folkskola och folkundervisning V* (1942), s 31.
- 56 Åberg, Göran (1991) *Högre allmänna läroverket i Jönköping 1878–1968*, s 27.
- 57 *Minnen från privatläroverk* (1938) s 128.

- 58 Jfr Albisetti, James (1988). *Schooling German girls and women. Secondary and higher education in the nineteenth century.*
- 59 Jfr Davidoff, Leonore & Hall, Cahtrine (1988). *Family Fortunes. Men and women of the English middle class, 1780-1850.*
- 60 Jfr Englund, Tomas (1986). *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education.*
- 61 Jfr Willis, Paul (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs.*
- 62 Jfr Johansson (1987); Englund (1986); Andersson, Inger (1995). *Formal Education in Reading and Writing and the formation of a Swedish national identity.*

Källor och litteratur

Andersson, Inger (1995). Formal Education in Reading and Writing and the formation of a Swedish national identity. In: *Polish and Swedish Schools in the 19th and 20th centuries.* Eds: Ryszard Kucha & Ulla Johansson. Lublin: Marie Curie-Sklodowska University Press.

Ahlén, Abraham (1911). *Mina ungdomsminnen från Skara.* Stockholm: P Palmqvist.

Albisetti, James (1988). *Schooling German girls and women. Secondary and higher education in the nineteenth century.* Princeton: Princeton University press.

Annerstedt, Claes (1991). *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg: Göteborgs universitet.

Betänkande avgivet utav kommitterade, som utsetts av Svenska Provinsalläkarföreningen för utredning av skolhygieniska spörsmål rörande folk- och småskolor å landsbygden (1914). Stockholm: Ivar Haeggström.

Bågenholm, Ragnhild (1955). *Min barndom i Majorna.* Göteborg: Ewald Elanders bokförlag.

Dahr, Elisabeth (1975). *Flickskolor i Jönköping.* (ÅSU vol 134). Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Davidoff, Leonore & Hall, Cahtrine (1988). *Family Fortunes. Men and women of the English middle class, 1780-1850.* London: Hutchinson.

Edquist, Märta (1934) Sanningen om "klostret". I: *När jag gick i skolan. Skol- och ungdomsminnen från 1800-talets senare hälft berättade av 34 svenska män och kvinnor.* Uppsala: J A Lindblads förlag.

Ekelund, Herman (1934). Från Braheskolan i Jönköping. I: *När jag gick i skolan. Skol- och ungdomsminnen från 1800-talets senare hälft berättade av 34 svenska män och kvinnor.* Uppsala: J A Lindblads förlag.

Englund, Tomas (1986). *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education.* Uppsala: Chartwell-Bratt.

Finkelstein, Barbara (1989). *Governing the Young. Teacher Behavior in Popular Primary Schools in Nineteenth-Century United States.* New York: The Falmer Press.

Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993). "Där de härliga lagrarna gro..." *Kultur, klass och kön i de svenska läroverken 1850-1914.* Stockholm: Tiden.

Florin, Christina (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906.* Umeå: Umeå universitet, institutionen för historia.

Foucault, Michel (1982) *Discipline and Punishment. The Birth of the Prison.* (Second edition) New York: Penguin Books.

Hagen, Ellen (1934) Ljudlösa steg i "Åhliniska". I: *När jag gick i skolan. Skol- och ungdomsminnen från 1800-talets senare hälft berättade av 34 svenska män och kvinnor.* Uppsala: J A Lindblads förlag.

Hemberg, Eugen (1936). *En nittioåringens minnen. Vandringar i kulturens och naturens tempelhallar.* Malmö: Bokförlaget Scania.

Hogan, David (1990). Modes of Discipline: Affective Individualism and Pedagogical Reforms in New England, 1820-1850. *American Journal of Education* (November), s 1-56.

Hågkomster från folkskola och folkundervisning (1933). Red: B Rud Hall. (ÅSU vol 38). Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Hågkomster från folkskola och folkundervisning V (1942). Red: B Rud Hall. (ÅSU vol 65). Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Hågkomster från folkskola och undervisning, VIII (1945) Red: B Rud Hall. (ÅSU vol 72). Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Johansson, Ulla (1987). *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling.* Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.

Linder, Gurli (1924). *På den tiden. Några bilder från 1870-talets Stockholm.* Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Lopez, Silvano (1993). Högre utbildning för kvinnor. En studie av Kungliga Högre lärarinneseminariet. (Opublicerad uppsats) Umeå: Umeå universitet, institutionen för historia.

Lopez, Silvano (1994). *The Royal Teacher Training College for Women. The Construction of a Women's Elite.* (Opublicerad uppsats.) Umeå: Umeå universitet, institutionen för historia.

Läroverkskomitens underdåniga utlåtande och förslag angående organisationen af rikets allmänna läroverk afgifvet den 25 augusti 1884, del II (1884). Stockholm.

Minnen från privatläroverk och om lärd undervisning i hemmen m m (1938). Red: B Rud Hall. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria vol 53) Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Netzler, Fritz (1985) *Helsingborgsminnen från min ungdom*. Munkedal: Carl Zakariasson.

Pedagogisk Tidskrift (1893).

Riksarkivet: Ecklesastikdepartementet, departementschefsakter, läroverksbyrå 1878–1887, skrivelse den 11 nov 1882.

Sundkvist, Maria (1994). *De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903–1925*. Linköping: Linköpings universitet.

Svedelius, Carl (1927). *Norra Real 1876–1926*. Stockholm: P A Norstedt & Söners förlag

Svensk författningssamling 1863:3.

Svensk författningssamling 1878: 53.

Undersökning af Sveriges högre flickskolor. Underdånigt utlåtande afgifvet den 19 januari 1888 (1888). Stockholm.

Västerås stadsarkiv: Rudbeckianska skolans arkiv, kollegieprotokoll 1850–1900.

Wallis, Curt (1895). *Hälsovårdsförhållanden vid Svenska folk- och småskolor. En redogörelse på grundvalen af inom Sverges Allmänna Folkskollärareförening insamlade uppgifter*. Stockholm: SAF.

Weber, Max (1983). *Ekonomi och samhälle I. Förståelsesociologins grunder*. Lund: Argos.

Willis, Paul (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

Åberg, Göran (1991). *Högre allmänna läroverket i Jönköping 1878–1968*. (ÅSU vol 168). Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Marie Nordström:

Från särundervisning till samundervisning – ekonomi, medicin, psykologi, pedagogik. En historisk översikt

Hur kom jag i min forskning in på samundervisningsdebatten? Jag måste gå 30 år tillbaka i tiden till 1965–67, då jag hjälpte Jörgen Weibull med att ta fram underlag till fjärde delen av Lunds universitets historia (1868–1968). Det var då som jag för första gången, genom fakulteternas och konsistoriets discussionsprotokoll, kom i kontakt med professorernas och männens syn på kvinnors tillträde till akademiska studier och givetvis deras syn på kvinnors livsuppgifter. Kapitlet som behandlar kvinnans rätt att studera vid universiteten är långt och utförligt och redovisar både positiva och negativa ståndpunkter från Lundaprofessorernas sida. I det slutliga remissvaret 1873 tillstyrkte större akademiska konsistoriet att kvinnlig studerande uttryckligen skulle erhålla rätt att avlägga alla akademiska examina med undantag endast för examina vid teologisk fakultet och jur lic-examen.

I Lund skrevs den första studentskan in först 1880 vid medicinska fakulteten. Hon hette Hedda Andersson och hon var den enda studentskan fram till hösten 1883. Att hon vågade och hade styrkan att studera vid universitetet kan förklaras med att hon hade stöd från läkekunniga kvinnor i släkten minst fem generationer tillbaka. Mormor var den s k Lunda-kvinnan Elna Hansson. Hon ville att Hedda skulle få läkarlegitimation, vilket hon själv aldrig fick.

Under slutet av 1800-talet och ända till 1930 var student-skeantalet förhållandevis litet vid universitetet. De allra flesta skrevs in vid filosofiska fakulteten. Intresset väcktes då för

flickornas utbildningshistoria och resulterade för min del i en uppsats om kvinnan i den akademiska utbildningen i Sverige från 1870 och framåt i vilken jag bl a konstaterade att flickorna haft ett sämre utgångsläge än pojkarna då det gällt gymnasieundervisning och därför följaktligen inte hävdat sig vid universitet och högskolor. Vidare konstaterades att kvinnor väljer speciella yrken, som t ex lärare i humanistiska ämnen, receptarie, sjukgymnast, gymnastikdirektör, tandläkare och läkare.

Frågan blev då vilka chanser flickorna hade till högre skolundervisning i Sverige från 1870 och framåt? Vilka möjligheter hade de att ta studenten och kunde de få arbete efter sina studier? Jag försökte kartlägga flickornas reella möjligheter till en skolutbildning som ledde till studentexamen. Det blev ett nedslående resultat för flickornas del av den undersökningen, i alla fall fram till 1927, då flickorna i närapå full omfattning kunde gå i statliga läroverk.

I början av 1800-talet saknades varje form av ordnad skolgång för flickorna. Privata flickskolor fanns för de besuttnas barn, men de skolorna var dyra och oftast av dålig kvalitet. Det var först omkring mitten av 1800-talet som staten så smått började intressera sig för flickornas högre skolutbildning. Det hade förut varit hemmets uppgift. Först 1870 stöddes de privata flickskolorna med statsanslag. Billig, högre utbildad arbetskraft behövdes till de personalkrävande statliga och kommunala arbetsplatserna (skola, post telegraf, sjukvård). Efter 1870 kunde flickorna ta studenten som privatister vid något gossläroverk. Efterhand som högre flickskolor inrättades fick de också dimissionsrätt.

När man under 1800-talet i riksdagen och i statliga utredningar diskuterade frågan om statens ansvar för flickornas högre skolundervisning så kopplades frågan nästan alltid till frågan om samundervisning eller särundervisning. Debatten återkom med skiftande argument under 1900-talet fram till 1957 och debatten rörde sig om ifall staten skulle stödja tanken att pojkar och flickor skulle gå i samma skola, i samma klass, ha samma lärare, läsa samma kurser och ta samma examina. Frågan gällde vad man kunde vinna och vad man kunde förlora på att införa samundervisning. Tanken på att

samundervisning skulle kunna tillämpas i högre skolor över folkskolan väckte starka känslor för och emot.

Vilka argument förekommer i samundervisningsdebatten från 1866 års flickskoleutredning till 1957 års skolberedning? Genom att studera denna argumentation kan man komma åt väsentliga motsättningar i synen på pojkars och flickors uppföstran och utbildning och synen på flickornas möjligheter att vinna tillträde till högre skolundervisning.

I debatten hänvisades ofta till den psykologiska och medicinska forskningens resultat rörande intellektuella könsdifferenser. Hade forskningen fastställt att det fanns så stora skillnader mellan pojkar och flickor att en speciell skolform för flickor kunde anses motiverad?

Vilka uppfattningar fanns? Hur utvecklades och förändrades dessa uppfattningar? Vilka experter och debattörer företrädde de olika uppfattningarna?

Den första statliga utredning som sysslat med flickskolan är 1866 års flickskolekommitté, vars idealbild av kvinnan var att hon skulle arbeta i hemmet och vara ett stöd för sin man och sina barn. Kvinnan kunde passa som läkare, helst för kvinnliga patienter, även till yrken som fordrade plikttröhet och noggrannhet, befattningar inom telegraf-, post-, tull- och riksräkenskapsverket. Som lärarinna för flickor och i de lägsta klasserna passade hon bra. Men kommittén menade att, om det i vissa ämnen fordrades överblick sammanfattning, en vetenskaplig skolning var en manlig lärare överlägsen. Motivet för flickskoleundervisning för flickor var tydlig, först och främst utbildning för maka och mor. Ett blygsamt statsanslag beviljades 1876.

Flickskolekommittén 1885-88 tillstyrkte samundervisning på mellannivå i de mindre städer och samhällen, där man kunde utgå ifrån att vanorna var enkla och okonstlade, att lärjungeantalet var litet och att de ekonomiska fördelarna med samskolan skulle överväga.

Denna mellanskola skulle inte leda till lärda studier utan ge den kunskap som skulle behövas för det praktiska livets behov. Eleverna skulle ha samma läroplan och nå samma bild-

ningsmål. Detta resonemang vilar på familjeprincipen. Samundervisning skulle fungera i ett samhälle som till sin beskaffenhet var likt familjen. Gunnar Richardson menar att mellanskolan var bildad efter klassprincipen, en skola för medelklassens barn. Alltså folkskolan för arbetarklassens barn och läroverken för den bildade överklassens barn.

Den tunga invändningen mot samundervisningen inom kommittén var flickornas hälsotillstånd. Kommittén målade upp en dyster bild av farorna för en onormal pubertetsutveckling för flickorna. Kommittén grundade sina farhågor på professor Axel Keys arbete för den något år yngre Stora Läroverkskommittén.

I en stor fristående Bilaga E hade professorn i patologi vid Karolinska institutet Axel Key samlat uppgifter om hälsotillståndet, arbetstid, sovtid m m om drygt 3.000 elever vid 35 flickskolor. Axel Key hade kort och gott konstaterat en stor sjuklighet hos flickorna.

Detta arbete var på 700 sidor och innehöll 233 sifvertabeller och 101 grafiska tabeller. Störst utrymme fick de 15.000 pojkarna, de var ju i stor majoritet i statsläroverken. Genom denna stora och noggranna undersökning kom det första beviset på att det fanns en betydande sjuklighet och överansträngning bland skolbarn i Sverige. 36 % av flickorna led av bleksot eller kloros, den gängse medicinska termen. Det var en vanlig uppfattning vid 1800-talet mitt att klorosen var en sjukdom som drabbade unga flickor i övre medelklassen och överklassen. Denna uppfattning styrks av Keys utredning och av många medicinska artiklar och avhandlingar, men också av memorarer och brev.

Orsaken till sjukdomen var inte känd, men man spekulerade vilt och man hänvisade till bl a medfödd svaghet, dåliga levnadsförhållanden, missbruk av vissa drycker (kaffe, the), ansträngande arbete och studier, hektiskt sällskapsliv, dåliga skollokaler, dåliga matvanor, felaktig klädedräkt, för mycket stillasittande, för lite kroppsrörelse, otillfredsställd könsdrift. Man kunde bota sjukdomen med järnpiller, man kan kalla sjukdomen en form av anemi. Seved Ribbing, medicinprofessor i Lund, var också mycket bekymrad över den kvinnliga ungdomens sjuklighet, felaktiga kläder och felaktiga föda. Det

talades ofta från läkarhåll om den felaktiga klädseln och då speciellt om bruket av snörliv och dess skadliga inverkan på växande flickor.

Sveriges första kvinnliga läkare, Karolina Widerström, kämpade i många år i skrifter och på sin läkarpraktik mot att unga flickor skulle använda snörliv, mot "snörlivets tyranni".

Kvinnoidealet under nästan hela 1800-talet var en skör, bräcklig, blek och tård varelse med slank midja. Hon skulle vara mannen underdånig men samtidigt attraktiv för honom. Detta uppnådde hon genom att äta litet och snöra sig hårt, enligt våra begrepp ett högst onaturligt och osunt levnadssätt.

En samtida ytterst belysande beskrivning av flickors uppfostran finns i en ännu inte publicerad minnesteckning av min morfars svägerska Hedda Ekman (född Richert). Beskrivningen är från 1860-talet. "Det hade ju hetat att jag var för klen för att gå i skolan och visst var jag tunn och blek därför att jag åt för litet, men inte hade det blivit värre om jag gått i skolan. - - - Förr i världen var det en ganska vanlig föreställning att kvinnor och barn inte behövde eller ens borde äta synnerligen mycket. Att känna sig hungrig och att äta med frisk aptit ansågs ofint, man borde ta en liten smakbit till maten - ja, helst vara så eteriskt att man levde av bara luft. - - - Herrarna och pojkarna hade det lyckliga privilegiet att äta sig mätta. - - - Husläkaren skrev ut recept på kina och järn och skickade oss till brunnar och bad. Det hade varit billigare att äta gröt, sill och potatis till frukost", skriver Hedda Ekman.

Den finländska författarinna Sophie Aspelund påpekar 1888 att de uppväxande flickorna får för lite mat och dricker onyttigt kaffe. Beate Lundbergh skriver i sin avhandling att oron för 1800-talsflickornas hälsa går som en röd tråd genom den tidens uppfostringslitteratur.

Ytterligare ett exempel på flickors uppfostran från den tiden hittar vi i en biografi över Fredrika Bremer i vilken berättas att fru Bremer som en av grundprinciperna för sina flickors uppfostran drev att de skulle äta så litet som möjligt för att bli fina och sylfidiska till gestalten och kvicka till förståndet.

Elin Wägner skriver på samma sätt i en minnesteckning över Fredrika Bremer att tidens kvinnoideal krävde att flickan skulle vara liljebleksmärt, graciös och talangfull. Barnen Bre-

mer fick hungriga stå och se på när de vuxna drack eftermiddagste. De fick ett ordentligt mål mat om dagen, inte mer. Fredrika stal av faderns frukost, berättar Ellen Kleman, en annan av minnestecknarna. Fredrika Bremer blev även som vuxen liten och lätt efter svältkuren hon genomgick som barn.

Jag har velat betona dessa svältkurer som flickorna utsattes för. Det kan kanske bidra till en förklaring till den stora sjukligheten i flickskolan.

Det är inte många kvinnohistoriker som nämner denna systematiska svält, som flickorna utsattes för. Inte ens Gunnar Qvist i *Konsten att blifva en god flicka* från 1978 och inte heller Karin Johannisson i *Den mörka kontinenten* från 1994.

Eva Palmblad beskriver i sin avhandling *Medicinen som samhällslära* hur läkarna börjar gå i spetsen för kampen mot folksjukdomarna och hur hygien blir ett grundbegrepp i det förebyggande arbetet från 1870 och framåt. De drog ut i härnad mot okunnighet, ohälsosamma levnadsförhållanden, onaturliga levnadsvanor och utsvävningar och varnade för tilltagande sjuklighet, framför allt bland städernas befolkning.

Den första skolan i Sverige, som tillämpade samundervisning som ledande princip, var Palmgrenska samskolan. Den startade 1876. Palmgrenska samskolan var först en slöjdskola, men redan andra året infördes läsning för pojkar och flickor gemensamt. Hemmet, det goda hemmet, skall vara förebild för skolan, de manliga och kvinnliga lärarna skall vara som mor och far för eleverna. Men Palmgren framhöll att samskoletanken inte hade något att göra med "nutidens reformagitation", och icke var avsedd att sammansmälta de högre och lägre samhällslagren, eller riva skrankorna mellan könen eller förbåda några sociala eller politiska friheter, hans mål vara bara att göra skolan till ett gott hem. Hans motiv för samundervisningen var pedagogiska och ideella.

Utbildningsmöjligheterna för flickor och pojkar i högre skolor var tämligen goda i större städer, men i mindre städer och samhällen var elevunderlaget ej tillräckligt för ett fullständigt läroverk för pojkar eller för en flickskola.

Första gången en riksdagsman föreslog samundervisning var 1885 och det var Fredrik Theodor Borg, som föreslog att

flickor skulle tas in i läroverkens 6:e eller 7:e klass "på samma villkor som pojkar". Han tillhörde först nyliberala partiet och senare lantmannapartiet. Året därpå motionerade den liberale riksdagsmannen Adolf Hedin om samma sak och han påpekade att många läroverk, stöttade med statliga medel, hade ett så litet lärjungeantal att "slöseriet gått ända till vanvett". Adolf Hedin stöttade hela tiden Palmgrens idéer om det svenska hemmet som förebild för skolan. Under 1890-talet kom flera privata läroanstalter till, som hade samundervisning som huvudprincip, t ex Sophie Almquists samskola.

Ansökningar hade också kommit in till Kungl Majt från mindre städer, där man ville ombilda femklassiga läroverk till samskolor och argumenten för detta var bl a positiva erfarenheter från andra länder, samundervisning redan i folkskolan, förefintliga enkla förhållanden i staden, ekonomiska fördelar och tillräcklig tillgång till lärare.

Under 1890-talet lades fler motioner i riksdagen om att man skulle införa en mellanexamen, eftersom fler och fler slutade skolan utan avgångsexamen. 1899–1902 års Läroverkskommitté, som hade fått i uppdrag att utreda införandet av en examen för de elever, som ville sluta skolan i 15–16 års ålder, föreslog att sexklassiga statssamskolor skulle inrättas av ekonomiska skäl på mindre orter, där det var så få elever att det måste anses som misshushållning att underhålla enskilda pojk- och flickskolor. Kommittén menade att samundervisningen fått fotfäste i stadsliknande samhällen utan statsläroverk och framhöll privata samskolor och då framför allt Palmgrenska samskolan som en god förebild.

Men den stora huvudfrågan, en total integrering för alla åldrar i små och även stora städer, sköts på framtiden, eftersom läkare och pedagoger stod mot varandra i denna fråga. I de nya statssamskolorna skulle flickorna få en lindrigare studieplan om det skulle anses nödvändigt. Den befärade sedeslösheten hade inte spårats i någon av de existerande samskolorna.

Genom 1904 års läroverksreform inordnades samskolan i statens undervisningsväsen genom att 19 mindre läroverk och pedagogier ombildades till sexklassiga statssamskolor. För framtiden skulle nu, menade man, två läroverksformer finnas,

nämligen högre allmänt läroverk med realskola och gymnasium och fristående realskolor på 19 orter och anordnade samskolor. I statsamskolorna skulle halva antalet lärare vara kvinnor. Flickorna skulle undervisas i handarbete och för dem anpassad gymnastik. De kunde befrias från ett främmande språk och en del av matematiken och flickorna skulle på detta sätt slippa bli överansträngda.

Kommunala mellanskolan inrättades 1909 i de samhällen som saknade läroverk eller samskola. Skolformen blev 4-årig och byggde på 6-årig folkskola.

Samundervisning på mellannivå har nu i början på 1900-talet fått fotfäste i svenskt skolväsen. Invändningarna mot samundervisning var av pedagogisk, hygienisk och moralisk art, men de ekonomiska och praktiska fördelarna med en gemensam skola för pojkar och flickor övervann dessa betänkligheter, i alla fall när det gällde skolor på mellanstadiet och i mindre samhällen.

En av grundtankarna i 1918 års skolkommissions direktiv var att staten skulle ta sig an flickornas utbildning i samman mån som den tog sig an pojkarnas. Tanken var att ombilda privata skolor till statliga eller kommunala.

Skolkommissionens förste ordförande var den socialdemokratiska ecklesiastikministern Värner Rydén, vars grundläggande princip för reformarbetet var *en ungdom, en skola, ett folk*, alltså en enda statsunderstödd barndomsskola inom det svenska skolväsendet och på den skulle övriga skolformer byggas.

Skolkommissionen slog fast att starka skäl talade för samundervisningen:

1) Det demokratiska genombrottet, som förändrat kvinnans roll i samhället så att mannens och kvinnans fostran kommit i ett helt annat läge. 2) Vidare hade den teoretiska utbildningen tenderat att ställa upp samma kunskapsmål för både pojkar och flickor och då blev det naturligt med samundervisning, även om man måste ta hänsyn till könens skiftande anlag. 3) Men när det gällde den praktiska utbildningen i motsats till den teoretiska, var läget ett annat. Flickorna borde få en chans

att lära sig husligt arbete i skolan, tyckte utredarna, "på grund av sin natur - - -". Skolkommissionen kom inte förbi, trots sina jämställdhetstankar, flickornas framtida roller som maka och mor. Flickorna skulle i allt större utsträckning själva få utföra hemsysslorna och inte, som förr i tiden, administrera en tjänarstab.

Innan jag går vidare med tankarna och förslagen i 1918 års skolkommission, skall vi se vad det fanns för idéer och teorier om könsdifferenser, som kan ha påverkat beslutsfattarna i 1920-talets reformarbete.

Frågan var alltså om man kunde finna några intellektuella skillnader mellan män och kvinnor (pojkar, flickor) och, i så fall, om de var så stora att de krävde särundervisning eller så små att man kunde bedriva samundervisning utan att det andra könet tog skada. Eller, som frågan formulerades i en offentlig debatt 1886: Var kvinnan genom sin intelligens mäktig att tillägna sig samma utbildning som mannen?

Det hade sedan länge funnits olika teorier om pojkars och flickors skilda kapacitet och dessa teorier om psykiska könsdifferenser gick starkt isär. Otto Weininger uppfattade kvinnans om totalt underordnad eller underlägsen mannen och som en varelse "utan själ". Beata Losman ger i sin bok *Kampen för ett nytt kvinnoliv* belägg för Otto Weiningers negativa betydelse för en hel generation studentskor.

En mer sociologiskt inriktad amerikansk forskare Helen B Thompson menade att könsskillnaderna berodde på att det fanns olika sociala ideal, manliga och kvinnliga och Edvard Lee Thorndike hävdade att skillnaderna var större inom könen än mellan könen.

Man får också intrycket av att filosofer och psykologer med tyskt ursprung hade en konservativare syn på kvinnan, t ex Sigmund Freud, Alfred Adler och Gerardus Heymanns, än vetenskapsmän med anglosaxiskt ursprung.

Beundran för Tyskland och tysk ungdom och för tysk nationalism är utbredd, i Sverige representerad av prästen Carl Sundbeck och läroverksläraren Emil Hägg. Han talar i sin skrift *De svenska läroverkens förfall* om hur fel det var att kvinnor skulle kunna inneha tjänst som läroverkslärare, det

var ett tecken på kulturdegeneration, hela samhället skulle lösas upp och förfalla, nativiteten sjunka och allt sluta i rassjälv-mord. Den danske religionshistorikern Edvard Lehmann menade att införandet av samundervisning i danska skolor var det största missgreppet någonsin. Han hotar också med degeneration och sterilisation om kvinnan jämställs med mannen i utbildning och yrke.

Den svenske pedagogen Valter Fevrell och även den finländske pedagogikprofessorn Albert Lilius "en av Nordens ledande skolmän", var ytterst tveksamma till samundervisning beroende på pojkars och flickors olika utvecklingstakt, som skulle innebära att pojkar skulle tryckas ner av flickornas framgångar på lägre stadier, 12-14 år, och flickorna fara illa av att arbeta hårt under sin pubertet. Pojkar och flickor hade dessutom olika intressen och olika läggning.

Skolkommissionen bemötte alla dessa angrepp från sakkunnigt håll i sitt resonemang om samundervisning. När det gällde att klara av flickors och pojkars olika utvecklingstempo i en samundervisningssituation, så skulle flickornas andliga livaktighet sporra pojkarna till sund tävlan. När det gällde pojkars och flickors olika läggning skulle samundervisningen innebära en vinst med ömsesidigt givande och tagande, flickorna såg hur pojkarna arbetade i biologi, fysik och kemi och pojkarna lyssnade till flickornas uttal under språklektionerna. När det gällde den gemensamma uppfostran, som samundervisningstanken innebar, så ansåg SK att de farhågor man haft om moral och sedlighet ordentligt kommit på skam, en instinktiv särklyvning räddade moralen.

Däremot förnekade skolkommissionen inte att de hygieniska kraven ställde samskolan inför svårigheter och därför borde flickorna få vissa lättnader i sitt intellektuella arbete under puberteten.

Sammanfattningsvis ville skolkommissionen göra samskolan till normaltyp inom svenskt undervisningsväsen. Alla skäl, ekonomiska som pedagogiska, talade för detta men i de samhällen där utrymme fanns för både sam- och särundervisning skulle helst båda formerna finnas tillgängliga. I första hand borde dock läroverken anordnas som samskola. Både kvinn-

liga och manliga lärare borde anställas och man skulle ta hänsyn till könens olikheter när timplaner gjordes upp! Skolkommissionens förslag var radikalare än tidens auktoriteter hade förordat och mer omvälvande än tidigare förslag i samskolefrågan. Hemmet och bror-systerförhållandet blev förebild.

Enligt sedvanlig rutin skickades skolkommissionen förslag ut på remiss. Av de 800 remissinstanserna hade 325 tagit upp frågan om sam- eller särundervisning och av dessa hade bara 28 reservationslöst ställt sig på skolkommissionens sida. Det fanns alltså ytterst delade meningar om nyttan av samundervisning. Man pekade på påvisbara olikheter i pojkars och flickors själsliga och kroppsliga utveckling, deras olika intressen, läggning, tanke- och känsloliv. Faran för överansträngning betonades igen. Många påpekade att samundervisning inte hade allmänhetens förtroende, samskolan skall inte tvingas fram mot den allmänna meningen. Man framhöll flickornas dubbla utbildningsmål och flickskolerektorerna försvarade givetvis flickskolan, som gav flickorna den dubbla utbildningen för hem och yrke. Remissinstanserna var i stort mot samundervisningstanken.

En av de argaste kritikerna mot skolkommissionens förslag var Bertil Hammer, den förste innehavaren av den 1910 inrättade professuren i pedagogik vid Uppsala universitet. Jag tar här bara upp hans rasbiologiska aspekter på samundervisningen. Han menade att kvinnan automatiskt skulle ställa sig i vägen för sin egentliga uppgift, sitt kall, som naturen ägnat henne. Den verkligt stora faran med samundervisningen var att kvinnan skulle likställas med mannen i utbildningshänseende. Skolkommissionens förslag skulle "verka som en ofantlig sug- och lyftpump, som låter allt landets kvinnomaterial svämma ut över det manliga yrkeslivets skilda områden". Han stödde sig bl a på denne tyske rasbiologen Max von Gruber. Det hela gick ut på att Hammer uppmanade skolkommissionen att skicka sitt förslag till det nyinrättade institutet för rasbiologi i Uppsala. Institutet hade kommit till 1922 med Herman Lundborg som föreståndare. En uppgift, som institutet hade, var att göra en rasbiologisk inventering av svenska folket. Man oroade sig för den sjunkande nativiteten och att barnantalet blev

allt mindre inom de "värdefulla folkskikten". De mer bemedlade klassernas kvinnor, menade man, visade en allt större benägenhet att dra sig undan föräldraskapet och svek på så sätt sina plikter mot fädernelandet.

Dessa rasbiologiska idéer om friska och välutbildade kvinnors plikter mot fosterlandet kom klart till uttryck i Carl Sundbecks, Emil Häggs, Richard Nordins och Bertil Hammers resonemang. Bertil Hammer menade explicit att samundervisningen på lång sikt skulle locka bort kvinnan från hennes kall som maka och mor och skapa degeneration och rassjälv mord.

Herbert Tingsten menar i sin bok *Gud och fosterlandet* (1969) att dessa rasföreställningar godtogs av ledande politiker, skribenter, naturvetare och socialvetare och att inga partipolitiska motsättningar fanns i just denna fråga. Tingsten refererar Värner Rydén, som framhävde i en lärobok att svenskar na tillhörde den germanska grenen av den ariska folkstammen och att den germanska folktypen förkom renast i Skandinavien.

Riksdagen fattade beslut 1923 om att medge flickor tillträde till högre allmänt läroverk men "utan ökad kostnad för statsverket - - - och vid intagning manlig lärjunge skulle äga företräde framför kvinnlig". Man begränsade uttryckligen flickornas möjligheter att komma in i statliga gymnasier genom denna formulering.

Efter denna starka kritik sattes en ny utredning till med i huvudsak skolfolk som ledamöter och direktivet var bl a att "icke de skolformer skulle undanskjutas, som hava till syfte att giva en för hemmet och närstående kvinnliga verksamhetsområden särskild avpassad utbildning".

1924 års skolsakkunniga hänvisade i sitt resonemang om det lämpliga med samundervisning till en skolläkare vid ett antal flickskolor i Stockholm, Ada Nilsson, som också bedrev privatpraktik i gynekologi mellan 1904-1953. Ada Nilsson hade varit sakkunnig redan i 1918 års skolkommission och redan då pekat på den allvarliga fara, som skulle hota flickor om de gick i en fyraårig realskola med examen. Hon menade att flickor inte borde ansträngas så hårt när de var som mest känsliga och sårbara i 14-15 års åldern. Vid 14-15 år var dödlighetsdif-

ferensen mellan manskön och kvinnokön störst. "Manskönets dödlighet är 2,22 promille och kvinnokönets dödlighet 4,19 promille. Under 13-16 års åldern är manskönets dödsrisk endast 3/4 av kvinnokönets." Ada Nilsson var ytterst avvisande mot tanken att realskolan skulle vara huvudtypen för den kvinnliga ungdomens högre utbildning, framför allt med tanke på den konstaterade överdödligheten bland flickorna.

Slutsatsen de sakkunniga drog var att särskola var att föredra om man i en kommun inte var tvungen att ha samskola av ekonomiska eller organisatoriska skäl.

Riksdagsbeslutet 1927 innebar att så gott som samtliga statliga läroverk öppnades för flickor efter en överenskommelse mellan socialdemokraterna, de frisinna de och bondeförbundet. De senare gick med på detta efter stor tvekan. Passusen om manlig lärjunges företräde togs bort. Dessutom inrättades statliga flickläroverk i Stockholm, Göteborg, Malmö och Helsingborg. 1928 inrättades ett antal kommunala flickskolor i ett antal städer, på så sätt kunde flickskolan bevaras. Majoriteten bakom riksdagsbeslutet ville inte att de flickor, som ville ha högre skolutbildning, främst skulle hänvisas till läroverk. Gunnar Herrström konstaterar i sin avhandling om 1927 års skolreform att samtliga partier var eniga på en viktig punkt, nämligen att de husliga göromålen skulle skötas av kvinnorna.

De arv- och rasbiologiska resonemangen tycks inte haft någon avgörande betydelse för de beslutsfattande politikerna.

Flickskolan drabbades under 1930- och 1940-talen av en tillbakagång i elevantalet med 10.000 elever. Flickskolan kommunalisering, realskolans ökade popularitet, och övergången till gymnasiet från flickskolan låg bakom minskningen. Under 1960-talet ökar antalet flickor i flickskolan igen.

De internationella forskare som i början av 1900-talet lade grunden till en tillförlitlig metod att mäta intelligensen var den franske psykologen Alfred Binet och hans medarbetare psykiatrikern Theodore Simon. Deras skala blev snart internationellt känd och använd. Gustaf Adolf Jæderholm reviderade 1914 Binets intelligensmätningsskala för svenska skoländamål och detta lade grunden till vidare praktisk användning av intelligens test i vårt land.

En av medarbetarna i dessa undersökningar var Herman Sigban Siegvald. Han började med att i uppsatsform publicera några undersökningar om intellektuella könsdifferenser åren 1927–28, som med all sannolikhet haft betydelse för den senare samundervisningsdebatten och slutredovisade sina forskningar 1944 i den omfattande avhandlingen *Experimentella undersökningar rörande intellektuella könsdifferenser*. Efter som hans uppsatser publicerades i *Arkiv för psykologi och pedagogik* och i *Pedagogiska skrifter* kan man utgå ifrån att många lärare fick ta del av hans forskningsresultet.

Siegvalds problemställning är: "Hur försiggår den intellektuella utvecklingen hos gossar och flickor under skolåldern kvantitativt och kvalitativt och vilka psykiska struktursammanhang kan påvisas hos de båda slagen individer under olika åldersperioder?" Siegvald menade att denna fråga var den intressantaste och mest betydelsefulla men på samma gång svåraste som den unga experimentalpsykologin försökt lösa. Siegvald konstaterade att det inte fanns någon större skillnad mellan pojkar och flickor när det gällde allmänintelligensen mätt i kvantitativa termer. Flickorna är dock obetydligt överlägsna pojkarna i 8,5–11,5 och 12,5 årsåldern. När det gällde kvalitativa skillnader mellan pojkar och flickor, så var pojkarna överlägsna flickorna när det gällde identitetsslut, geometriska test, uppgifter av mekanisk och fysikalisk natur; flickornas underlägsenhet ökade med stigande ålder och inför svårare uppgifter. Alltså hade flickorna mindre naturliga förutsättningar för skolans fysikundervisning. Flickorna var däremot bättre än pojkarna när det gällde minnesfunktioner, akustisk analys av ord, stilkänsla och ordförråd. Siegvald menade alltså att hans undersökningar givit klara besked om att det fanns betydande kvalitativa begåvningsdifferenser mellan könen på olika åldersstadier. Han konstaterade också att flickornas utveckling kom två eller tre år tidigare än pojkarnas. Könsnognaden innebar mycket starka påfrestningar för flickorna i 13–15 års åldern, De led, enligt Siegvald, av huvudvärk, bleksot, allmän trötthet och depression. Menstruationen var mycket påfrestande för dem. Antalet sjukdagar var större för flickorna än för pojkarna. Siegvald menade att man måste ta hänsyn till detta i en samundervisningssituation.

Samma tankegångar hittar man tidigare hos Charlotte Bühler, från början professor i psykologi och pedagogik i Wien, senare i Norge och sen i USA. Hon behandlar i sin berömda bok *Ungdomens själsliv* (1922) pubertetens inverkan på könsdifferenserna (till svenska 1935). Hon delar grovt in pubertetsutvecklingen i två faser, negativismens tid och bejakandets tid och påstår med emfas att negativismens tid inträffar tidigare för flickorna än för pojkarna, flickor mognar känslomässigt tidigare än pojkarna. Flickorna är tidigt medvetna om sitt dubbla utbildningsmål och hon säger så här: "Den unga flickan ser nog fortfarande kallet som maka och mor som den ideala framtidsuppgiften, men för att ha något att falla tillbaka på och vara oberoende, om detta ideal skulle svika, vill hon tillika utbilda sig för ett annat yrke, som ger henne möjlighet att stå på egna ben. Denna inställning mot två framtida eventualiteter, försvårar i mycket hög grad utvecklingen för en flicka i vår tid." Och Charlotte Bühler menar att flickskolan inte förstått problemet i hela dess vidd. Charlotte Bühlers böcker lästes som kurslitteratur under 1930–40-talen, hon ansågs som en stor auktoritet inom barnpsykologin.

1938 års flickskolesakkunniga hade att se över frågan om flickskolan skulle bli femårig i stället för sexårig, som några motionärer i riksdagen hade föreslagit. Den sexåriga flickskolan lockade för få elever, den var "i själva verket död". Skulle den sexåriga flickskolan med sin långa studietid, lugna arbetstakt, sin ämnesdifferentiering, sin husliga, praktiska estetiska utbildning, ja, sin gedigenhet, få bestå?

Två flickskolerektorer, Elisabeth Dahr och Marta Grönvall var rädda för att nivån skulle sänkas, om flickskolan blev femårig. De värnade om flickskolans bildningsmål som, enligt deras åsikt och helt i överensstämmelse med Charlotte Bühlers tankar, innebar ett gediget kunskapsinhämtande under en längre tid för ett könsbestämt livsmål, hem och yrke. Utredningen ledde inte till någon åtgärd.

1940 års skolutredning fick ta hand om flickskolans vidare öden. Dess huvuduppgift var att ta itu med anknytningen mellan folkskola och högre skola. Man var missnöjd med det

alltmer växande ohanterliga parallellskolesystemet med anknytningen till realskola och flickskola från olika klasser i folkskolan. Utredningen var sammansatt av fackmän, som lärare, en rektor, en folkskoleinspektör, ett undervisningsråd, en biskop och den kompletterades med en lekmanakommitté.

I det första betänkandet *Skolan i samhällets tjänst*, framhölls att barn från ekonomiskt svagare hem i städerna, landsbygdens barn och flickorna, var de kategorier skolbarn som var minst gynnade, om man utgick från den sociala rättvisepincipen, att alla oberoende av kön, boendeort och ekonomisk status, skulle ha rätt till alla utbildningsvägar. Huvuduppgiften för skolutredningen när det gällde flickskolan var att komma med förslag om skolans framtida organisation och anknytning till folkskolan.

Det gjorde man i ett särskilt betänkande, *Flickskolan*. Kunde de fördelar, som flickskolan hade, tas till vara i den nya enhetsskola man planerade, eller kunde flickskolans fördelar tas tillvara på annat sätt?

Målet för den nya enhetsskolan, vilket ligger i namnet, var att alla parallella skolformer skulle bort. Flickskolan hade prägel av överklasskola, men hade en stark ställning, och många föräldrar kunde inte tänka sig någon annan skolform för sina döttrar. Det var naturligt, fastslog utredarna att de argument som använts i diskussionerna om samundervisning ofta var desamma som de i en diskussion om flickskolans existensberättigande. Skulle pojkar och flickor över huvud taget "särskiljas" i undervisningen? Om pojkar och flickor visade en konstitutiv särart eller olikheter i utvecklingen, kunde det vara klokt att skilja dem åt inom ett visst ämnesområde under en begränsad tid.

En förfrågan skickades ut till 185 rektorer vid skolor med samundervisning. Det argument som talade för flickskolan och mot samundervisning var rädslan för att flickorna skulle överansträngas under puberteten. Flickornas arbetsbörda var större än pojkarnas p g a att deras läxläsningstid var längre, de var ambitiösare och mer pliktrogna. Ett annat argument för flickskolan var att det var bra med en skola med långsammare studietakt, för de "medelbegåvade" och mer "ömtåliga" utan

examenstväng. Mot samundervisningen talade också den konstaterade olikheten i utvecklingsrytm. När det gällde skillnader i kunskaper och i skolprestationer, hade rektorerna märkt att flickorna visade sin styrka på det språkliga-humanistiska området och pojkarna sin styrka på det matematiska-naturvetenskapliga området. Dessa skillnader skapade svårigheter när det gällde undervisningsmetoder, framhöll rektorerna.

Vi kan konstatera att erfarenheterna av samundervisning inte var helt positiva när det gällde själva undervisningen, arbetsförhållanden och arbetsresultat. Flera psykologer hade ju tidigare visat på dessa skillnader i utvecklingstakt och intressen och läggning. Av de experter som knutits till utredningen framhöll två, David Katz och John Elmgren, just pubertetsutvecklingen och intressedifferentieringen som de stora problemen i samundervisningen.

Ett 70-tal rektorer uttalade sig positivt för samundervisningen och ett 20-tal var uttalat negativa. Med stöd av psykologernas uttalanden, så slog utredningen fast, att frågan om samundervisningens pedagogiska lämplighet alltså var komplicerad och svår att bedöma. Båda undervisningsformerna skulle finnas, så att föräldrarna skulle kunna välja skolform åt sina barn. Utredarna trodde att flickornas dubbla utbildningsmål skulle komma att spela en roll även i framtiden och menade att en skolform som var lämplig för flickorna måste finnas "såväl med hänsyn till arbetslivets krav som med hänsyn till den kvinnliga ungdomens allmänna fostran och till vårt lands bildningskrav i dess helhet".

Det talades också om normalskolekompetens för pojkar. Förebild var Högländskolan i Bromma, men risken fanns att den examensfria skolan skulle bli en utväg för svagt begåvade pojkar. Vi kan se att det resonemang som utredningen förde om flickors dubbla utbildningsmål helt var i linje med Charlotte Bühlers tankar om flickornas två världar. Flickorna var ju inriktade på sjukvård, barnavård, undervisning, kontor och handel, så flickskolan behövdes fortfarande. För samundervisningen talade ett gott kamratskap mellan könen, ett ömsesidigt gott inflytande, bättre disciplin i klasserna och bättre arbetsprestation genom ömsesidig tävlan.

Gunnar Richardson fastslår i sin bok om *Svensk skolpolitik*, att 1940 års skolutredning var förbrukad eftersom den inte kunnat enas om den viktiga frågan om skolans reformering i en mer enhetlig riktning.

En ny utredning tillsattes – 1946 års skolkommision – och det blev en lekmannakommitté med ett expertråd. Ordförande var ecklesiastikminister Josef Weijne, huvudsekreterare blev Stellan Arvidsson. Målet var en sammanslagning av folkskola och realskola till en nioårig enhetsskola. Det viktigaste var att föräldraintresset skulle få komma till tals och det gjorde det genom Märta de Laval, som var sekreterare i Husmödrarnas riksförbund, bildat 1945. Riksförbundet blev remissinstans och talade klart för bibehållandet av flickskolan och menade att det var föräldrarnas demokratiska rättighet att välja skolform för sina barn.

Skolkommisionen förordade i princip, att samundervisning skulle ersätta särundervisning inom det svenska skolväsendet. Inom den obligatoriska skolan skulle flickskolan inte finnas, men man kunde däremot tänka sig flickskolan som en vidareutbildning efter den obligatoriska skolan, t ex efter klass 8, en skolform med tonvikt på humaniora och språk och "en viss utbildning för hemmets uppgifter". Fem ledamöter i skolkommisionen ville inte att det skulle finnas en särskild skolform för flickor. Den tongivande bland dem var Alva Myrdal, som tyckte att det var inkonsekvent att överföra avdelningar från en sammanhållen skola. Och kommissionen hade ju uttryckligen sagt att flickskolan inte skulle ha någon plats inom skolsystemet. Skolöverstyrelsen genom Alice Quensel menade att flickskolan tillsvidare borde vara en "valbar väg", så länge det nya skolsystemet inte var helt utformat och utvärderat. Lunds kommunala flickskola talade för samundervisning, kanske för att kommunala mellanskolan fanns i samma byggnad och att man hade i stort samma lärare.

Riksdagen fattade 1950 ett principbeslut om att införa enhetsskolan och beslutade om en 10-årig försöksperiod.

Psykologiprofessorerna Elmgren och Katz menade nu att de psykiska könsolikheterna hade blivit ett delproblem och att

den stora uppgiften nu var att arbeta med individuella begåvningsdifferenser som normalt fanns i en klass.

När riksdagen räknade upp de skolformer som enhetsskolan eventuellt skulle ersätta i framtiden, uteslöt man den kommunala flickskolan (även den praktiska realskolan). Flickskolan fick en ny kurs- och timplan samma dag som skolproppen kom på riksdagens bord. Flickskolan accepterades alltså vid sidan av försöken med enhetsskolan. Under hela 50-talet pågick försöksverksamheten med den nya enhetsskolan och hösten 1957 var det dags att komma med förslag till en slutgiltig utformning av den obligatoriska nioåriga skolan. Olika expertgrupper arbetade med olika frågor och Birgit Rodhe, rektor vid kommunala flickskolan i Malmö, fick i uppgift att både som ordförande och sekreterare i en expertgrupp om flickskolan finna en mer slutgiltig lösning på flickskolans ställning och grundligt skärskåda den ur olika aspekter. Ett fastare underlag för bedömning av kommunala flickskolan behövdes. Högländskolan rektor, Fredrik Nordberg var med, vice ordföranden i Målsmännens riksförbund Lizzie Karlström och undervisningsrådet Jonas Orring, bland andra.

Bengt Ramund vid pedagogiska institutionen i Uppsala fick i uppdrag att undersöka rekrytering, attityder, studieresultat och verksamhet efter skolan Sammanfattningsvis bedömde Bengt Ramund det synnerligen angeläget att flickskolan skulle finnas kvar.

Högländsskolan rektor föreslog en "husfadersutbildning", med motorkunskap, skötsel av värmepanna, målning, tapetsering, alltså en mer hantverksbetonad utbildning, för att ej skrämman bort pojkar. Det nya namnet på skolan skulle bli normalskola eller normalskolelinje.

Den stora frågan blev om det i ett modernt skolväsen var demokratiskt med en speciell skolform för flickor. Föräldraföreningarna var ytterst positiva till just en skolform för flickor med en lugnare studietakt, fostran till smak och stil, bättre disciplin och en skolform som tog sikte på deras dubbla arbetsuppgifter, hem och yrke.

Forskningen om intellektuella könsdifferenser aktualiserades igen. Inget nytt hade kommit fram sedan 1940 och 1946

mer än att John Elmgren nu inte hade något emot samundervisning. Professorerna Torsten Husén och Arne Trankell var överens om att flickor i snitt hade högre betyg än pojkarna. Arne Trankell talade om "läxläsningsspecialisterna och de osjälvständigt skollojala flitiga lisorna har därför ett övertag i förpuberteten och puberteten, som ännu i okänd utsträckning utestänger begåvningsstyper av självständigare men studiemässigt ännu oväckt typ från fortsatt skolutbildning". Arne Trankell ville standardisera betygen ännu mer och komplettera dem med omfattande standardprov och anvisningar för betygsättningen.

Professor Kjell Härnqvist framhöll att skillnaden mellan pojkar och flickor i t ex anpassningen till olika skolämnen berodde mer på intresseolikheter än anlagsmässiga skillnader. Flickorna vägde över i husliga, estetiska, verbala, sociala intressen och pojkarna i tekniska, praktiska och friluftsbetonade intressen.

Göte Klingberg, sedemera professor, hävdade att det inte existerade någon pubertetskris, och han vände sig mot Charlotte Bühlers beskrivning av puberteten. Pubertetskrisen var ett resultat av komplikationer i omgivningen.

Expertgruppen framhävde att det fanns ett område där man kunde finna klara könsdifferenser och det var inom den matematiska och tekniska sektorn, och menade vidare att om det visade sig att flickorna bättre kom till sin rätt utan att dagligen bli jämförda med sina manliga kamrater var detta motiv nog att ge flickorna särundervisning i dessa ämnen. Expertgruppen fastslog att det var en demokratisk rättighet för flickor att få tillgång till en skolform som var väl avpassad för dem och deras framtidsperspektiv. Samhället hade inte ställt upp med barntillsyn i den utsträckning man hoppats på, skilsmässofrekvensen hade ökat och kvinnan skulle nog i fortsättningen ha det större ansvaret för barn och hem.

Expertgruppens rekommendation blev till slut att den kommunala flickskolan skulle bibehållas i framtiden i form av en femårig normalskola byggd på årskurs 6 och i princip öppen för pojkar och flickor. Gruppen ville inte att flickornas chanser till utbildning för ett dubbelt framtidsperspektiv skulle försämrast. Skolberedningen själv ansåg däremot att en speciell skol-

form för flickor skulle verka splittrande på grundskoletanken och ville inte att flickskolan skulle finnas kvar som särskild skolform och den 6 mars 1962 beslöt riksdagen att flickskolan skulle avvecklas.

Riksdagen beslöt senare i maj 1962 att den obligatoriska grundskolan skulle införas succesivt och vara helt genomförd 1972/73.

En förutsättning för införandet av grundskolan hade varit att en tvåårig fackskola skulle inrättas.

Många hade hoppats på att få en humanistisk fackskola, som fortsättning på flickskolan, eller ersättning för flickskolan, men i stället blev det en social, en ekonomisk och en teknisk fackskola.

Den sociala fackskolan skulle förbereda till socialt inriktade yrken inom den offentliga sektorn eller till serviceyrken.

Sammanfattning

Argumenten *mot* samundervisning:

Fara för moral och sedlighet

flickorna hotas av överansträngning

de intellektuella könsdifferenserna är för stora

flickorna har ett dubbelt utbildningsmål: hem och yrke.

Argumenten *för* samundervisning

ekonomiska skäl, billigare i mindre städer

likställighet mellan män och kvinnor, rättvisa

bättre förståelse mellan könen, god ömsesidig inverkan

inga större konstitutionella skillnader, bättre lärarutbildning
enhetsskolan, grundskolan för alla barn.

Framställningen bygger på Marie Nordström, *Pojkskola Flickskola Samskola Samundervisningens utveckling i Sverige 1866-1962*. Lund University Press 1987.

Kjell Härnqvist:

Flickors studieval i 1980-talets grundskola, gymnasieskola och högskola

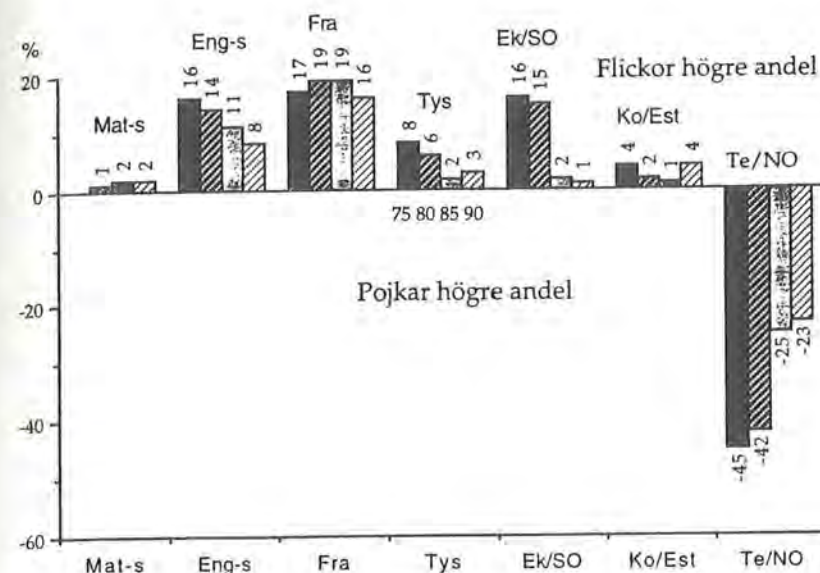
Det tidiga 90-talet har karakteriserats av stora förändringar på alla stadier i det svenska utbildningssystemet. Flertalet av reformerna har syftat till att ge skolor och elever större valfrihet. Grundskola och gymnasieskola har fått nya läroplaner med större flexibilitet både för de lokala skolmyndigheterna och för de enskilda eleverna, dessutom nya betygssystem. Högskolorna arbetar redan inom betydligt vidare ramar än tidigare när det gäller utbildningsprogram och antagning av studerande. På alla nivåer har privata alternativ tillkommit vid sidan av det offentliga systemet.

Effekterna av dessa förändringar är svåra att förutse, men jämförelser bakåt i tiden kan möjligen bidra till att belysa storleken och riktningen av tänkbara effekter. I detta sammanhang står jämställdheten mellan könen i fokus, och jag skall med hjälp av några statistiska material försöka belysa förändringarna på detta område.

Grundskolan

Fritt tillval på grundskolans högstadium infördes under försöksverksamheten med nioårig enhetsskola. Det har sedan förändrats vid de olika läroplansrevisionerna som i tur och ordning resulterat i Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 och nu senast Lpo 94. En jämförelse som avsåg de tidigare läroplanerna gjordes på uppdrag av Skolöverstyrelsens pedagogiska nämnd (Härnqvist 1978).

Lgr 69 erbjöd allmänna resp särskilda studiekurser i matematik och engelska i årskurserna 7–9 samt tillval på högstadiet



Figur 1 Könsskillnader i val av kurser och ämnen i åk 7 (höstterminerna 1975, 1980, 1985 och 1990)

av ett andra främmande språk (franska eller tyska) eller något av ämnena ekonomi, konst och teknik. Detta valsystem luckrades upp i Lgr 80. Alternativkurserna i matematik och engelska, likaså tillvalet av ett andra främmande språk bibehölls, medan övriga tillval fick utformas av de lokala skolorna. I läroplanen angavs att "kurserna skall vara så inriktade att de inte kan förutses få en mycket sned könsfördelning" (Lgr 80, allmän del s. 35). I utbildningsstatistiken har dessa kurser grupperats i ungefärlig överensstämmelse med de tidigare centralt angivna ämnena. I figur 1 visas könsskillnaderna på höstterminerna i årskurs 7 under två år med Lgr 69 (1975 och 1980) och två år med Lgr 80 (1985 och 1990). Data har hämtats från tabeller publicerade av Statistiska Centralbyrån.

De särskilda kurserna i matematik och engelska väljs av en stor majoritet bland eleverna i årskurs 7, även om inte så få byter till allmän kurs i årskurs 8 eller 9. I matematik är könsskillnaderna nästan obefintliga från början men ökas genom att fler flickor än pojkar byter till allmän kurs. Allan Svensson (1995) har visat att inställningen till matematik på högstadiet

starkt påverkar flickors val av naturvetenskap och teknik på gymnasiet.

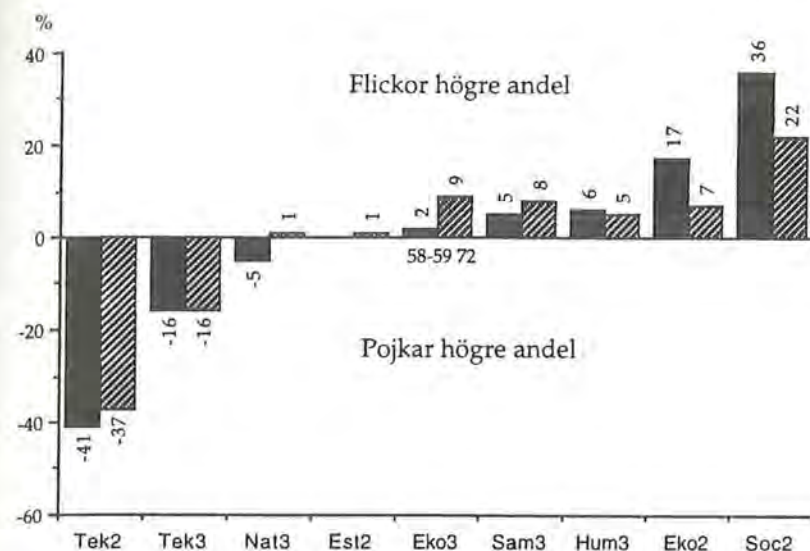
Fler flickor än pojkar väljer särskild kurs i engelska men skillnaderna avtar mellan de olika årgångarna. Bland B-språken dominerar franska hos flickorna långt mer än tyska där könsskillnaden under senare år är obetydlig.

De tillval som genomgått den största förändringen mellan Lgr 69 och Lgr 80 är ekonomi och teknik. Ekonomi har avlösts av lokala varianter av samhällsorienterande karaktär. Den närmaste motsvarigheten till teknik rymmer nu kurser av naturorienterande slag. I båda fallen har tidig yrkesanknytning efterträtts av mer intressebetonade val. På SO-sidan har de betydande könsdifferenserna helt försvunnit. På NO-sidan – det enda alternativ som pojkar väljer oftare än flickor – har skillnaderna i det närmaste halverats. Förändringen från ämnet konst till praktisk-estetiska kurser har däremot inte inneburit något förändrat valmönster.

Gymnasieskolan

Valsystemet inom gymnasieskolan har i stort sett varit oförändrat från Lgy 70 fram till införandet av program i stället för linjer genom Lpf 94. De faktiska valen före och efter gymnasieskolans införande analyserades på uppdrag av den 1976 tillsatta gymnasieutredningen (Härnqvist & Svensson 1980). Här utnyttjas data för årskullar födda 1958 och 1959 från nämnda rapport och jämförs med motsvarande data för årskullen född 1972 inom projektet UGU (Utvärdering genom uppföljning). Det är alltså valen i ett tidigt skede av gymnasieskolans verksamhet (kring 1974–75) som jämförs med valen under ett sent skede (kring 1988). Könsskillnaderna illustreras i figur 2.

I diagrammet har gymnasieskolans linjer sammanförts till ett antal grupper och ordnats ungefär efter skillnadernas storlek i utgångsläget. De 2-åriga yrkesförberedande linjerna med teknisk-praktisk och industriell inriktning (sammanförda till Tek2) visar vid båda tillfällena mycket stor övervikt för pojkarna. Därefter kommer den 3-åriga tekniska linjen som kan fortsättas med ett fjärde år. Den 3-åriga naturvetenskapliga linjen har en liten skillnad i utgångsläget som sedan försvunnit. De

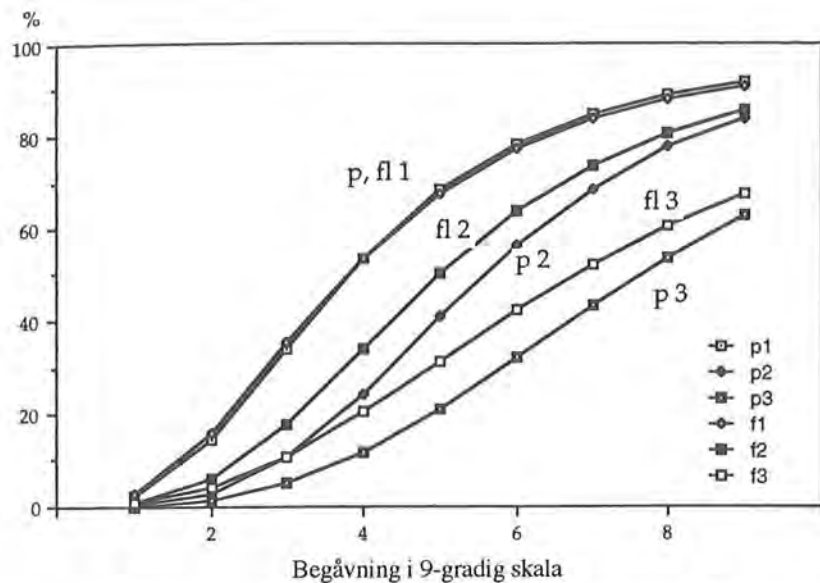


Figur 2 Könsskillnader i procenten antagna på olika gymnasie-linjer (födda 1958–59 resp 1972)

estetiska linjerna visar ingen skillnad. De 3-åriga E-, S- och H-linjerna har en liten övervikt för flickor. De 2-åriga linjerna med inriktning på distribution, handel och kontor (sammanförda till Eko2) har en klar majoritet av flickor. Ännu mer är detta fallet med kategorin Soc2, som riktar sig mot sociala och vårdande yrken. Könsskillnaderna är dock mindre 1988 än 1974–75 i både Eko2 och Soc2, och tendensen går i utjämnande riktning på flera av de övriga linjegrupperna också.

En mera nyanserad bild av valen inom gymnasieskolan får man om man vid sidan av kön inför två andra variabler som regelmässigt visat sig ha stor betydelse för valet, nämligen hemmets socialgrupp (skala 1–3) och begåvning mätt med ett verbalt och ett induktivt-logiskt prov (skala 1–9). Både socialgrupp och begåvning har registrerats i årskurs 6, sålunda tre år före gymnasievalet, när grundmaterial till UGU-projektet samlades in.

I ett första diagram (figur 3) visas hur valet av de teoretiska 3-åriga gymnasielinjerna förhåller sig till kön, socialgrupp och begåvning. I samtliga undergrupper stiger andelen elever som



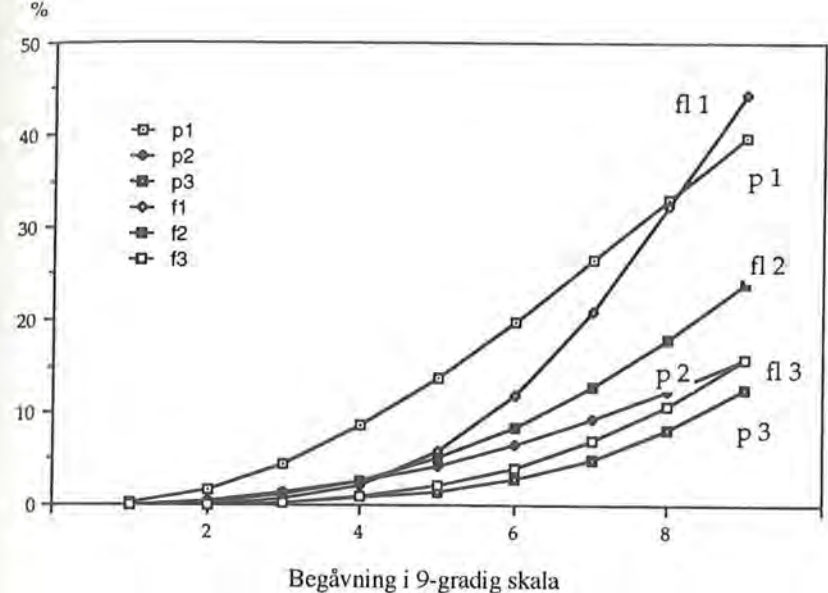
Figur 3 Flickor och pojkar ur olika socialgrupper som börjat på teoretiska gymnasielinjer

gör teoretiska val med stigande begåvningsnivå – från praktiskt taget ingen vid värdet 1 till mellan 60 och 90 procent vid värdet 9. (De kurvor som visas är utjämnade med en logaritmisk metod, men de procenttal som de bygger på ligger i allmänhet mycket nära kurvorna.)

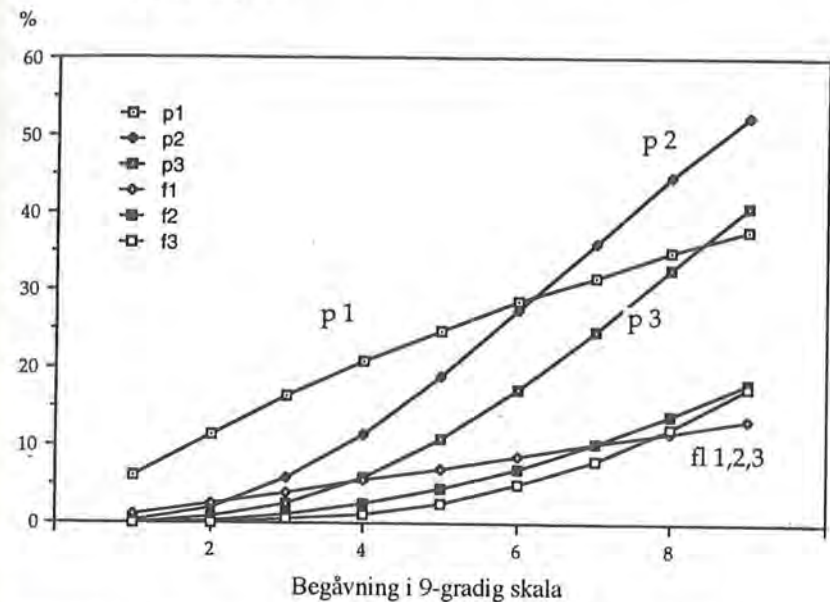
Socialgrupp 1 (större företagare, högre tjänstemän och akademiker) har genomgående den högsta andelen, men där förekommer ingen skillnad mellan flickor och pojkar. I socialgrupperna 2 (företagare och tjänstemän på mellannivå) och 3 (arbetare) väljer flickorna oftare teoretiska linjer än vad pojkarna gör.

I de följande diagrammen delas de teoretiska valen upp på linjer. Figur 4 visar valen av naturvetenskaplig linje.

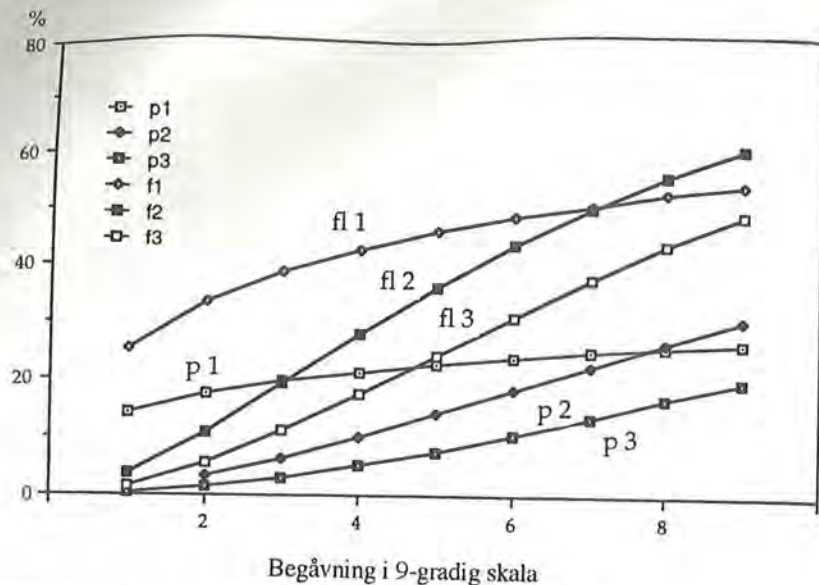
Omkring 40 procent av av de begåvningsmässigt bästa eleverna ur socialgrupp 1 väljer N-linjen, och såväl flickor som pojkar skiljer sig där markant från eleverna ur övriga socialgrupper. Likaväl som man kan karakterisera N-linjen som en socialgrupp 1-linje, kan man beteckna T-linjen som en pojklinj. Det framgår av figur 5.



Figur 4 Flickor och pojkar ur olika socialgrupper som börjat på N-linjen



Figur 5 Flickor och pojkar ur olika socialgrupper som börjat på T-linjen

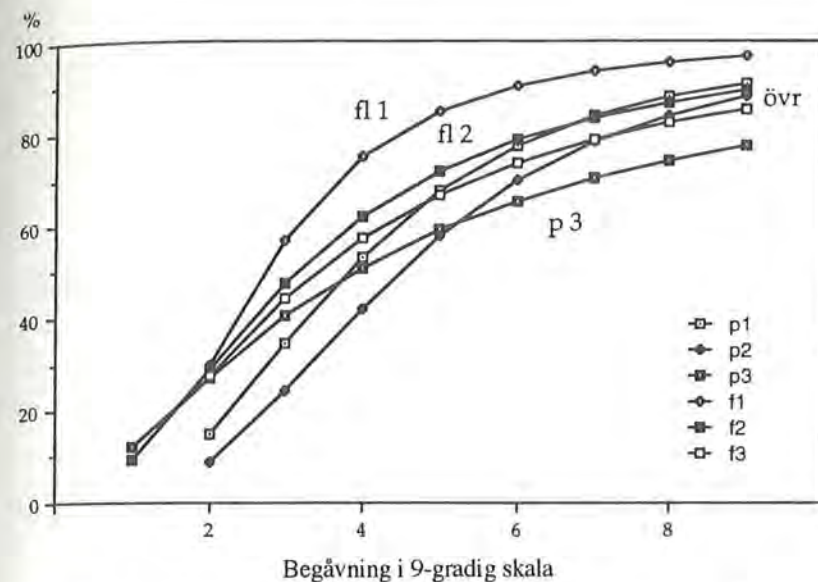


Figur 6 Flickor och pojkar ur olika socialgrupper som börjat på linjerna H, S och E

På högre begåvningsnivåer finns det en klar dominans för pojkar från socialgrupp 2, och pojkar från arbetarklassen kommer inte långt efter. Pojkar från socialgrupp 1 dominerar i gengäld på lägre begåvningsnivåer. En tydlig rollfördelning mellan N- och T-linjen framträder alltså hos pojkarna från socialgrupp 1. Flickorna oavsett begåvningsnivå väljer sällan T-linjen.

På linjerna H, S och E (här redovisade tillsammans i figur 6) är mönstret nästan det omvända mot på T-linjen. Störst andel på alla begåvningsnivåer uppvisar flickorna i ordningen socialgrupp 1, 2 och 3. Därefter kommer pojkarna. Sambandet med begåvningsnivå är svagare i socialgrupp 1 än i övriga socialgrupper.

Hur går det då för dem som börjat på teoretiska linjer? En mycket stor andel fullföljer, men eftersom gymnasieskolan är examensfri har jag i stället valt att se hur stor andel av olika grupper som uppnår ett genomsnittsbetyg på 3,0 och därmed kan sägas ha lyckats väl. Denna andel visas i figur 7 för linjerna tillsammans eftersom resultaten på dem är likartade.



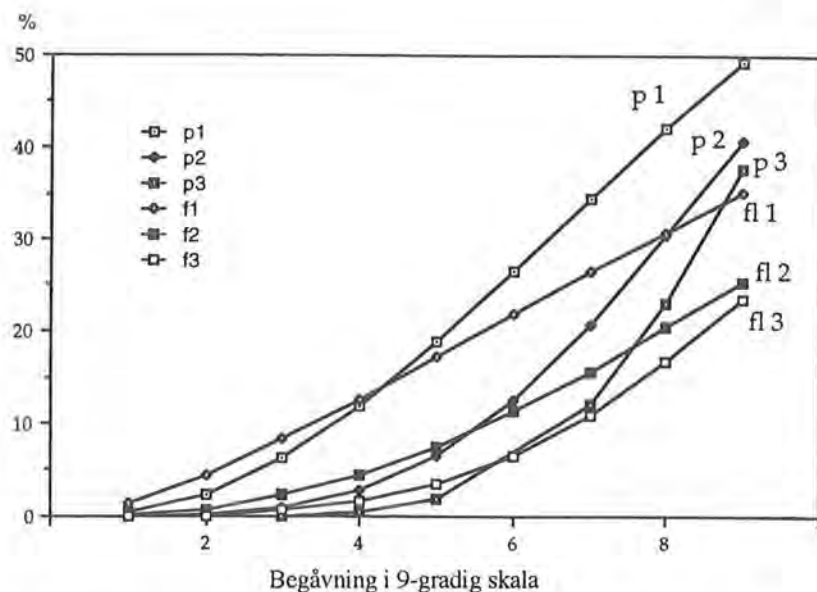
Figur 7 Andelen som fullföljt teoretiska linjer med betyg 3 och högre

Bäst i förhållande till begåvningsnivån lyckas flickor från alla tre socialgrupperna i ordningen 1–2–3. Detta gäller även på T-linjen där flickorna dock är kraftigt underrepresenterade.

Motsvarande jämförelser har också gjorts för de 2-åriga yrkesförberedande linjerna. På det hela taget är sambandet med begåvningsnivå svagare och i vissa fall också negativt.

På de 2-åriga "tekniska" linjerna dominerar pojkarna kraftigt. Sambandet med begåvningsprovet är negativt, dock mindre påtagligt för pojkar ur socialgrupp 3, där andelen med Tek2 ligger kring 50 procent på de högsta begåvningsnivåerna.

Det omvända förhållandet gäller de 2-åriga linjerna med social och ekonomisk inriktning (Soc2 och Eko2) – kvinnlig dominans med socialgrupp 3 starkt representerad också på de högsta begåvningsnivåerna. På de lägsta nivåerna förekommer där också åtskilliga pojkar ur socialgrupp 1.



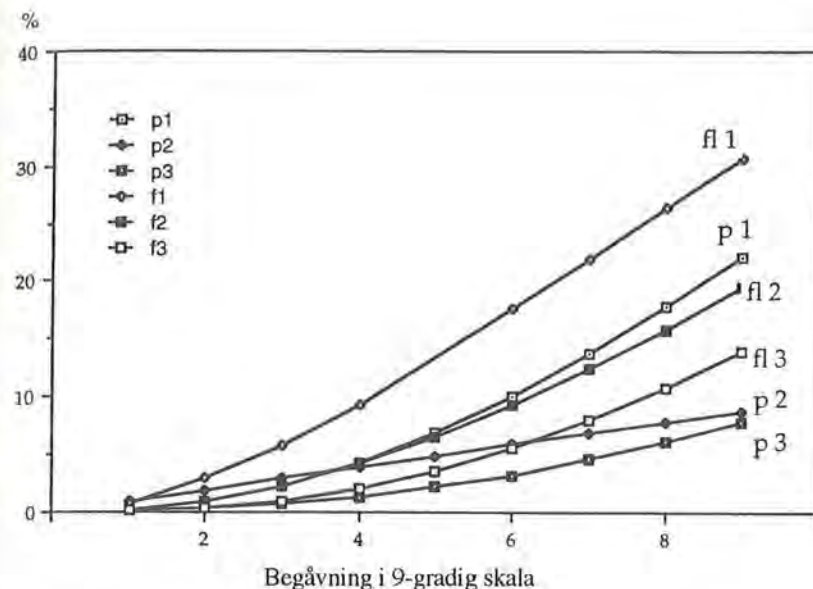
Figur 8 Flickor och pojkar ur olika socialgrupper som börjat på långa högskolelinjer

Högskolan

Också rekryteringen till högskoleutbildning kan belysas på motsvarande sätt, nu med hjälp av den UGU-kohort som är född 1967 och som följts t o m 1990 i registret över högskolestuderande. Gången från årskurs 6 via högstadium och gymnasium till högskola i denna årskull har analyserats mera i detalj av Härnqvist (1993, 1994).

Högskolestudierna har delats i tre kategorier: långa linjer (dvs 3 år eller längre), fristående kurser och korta linjer (mindre än 3 år). Som framgår av de följande figurerna är rekryteringsmönstren mycket olika för de tre kategorierna.

Valet av långa linjer (figur 8) har starkt samband med begåvningsnivå enligt proven i årskurs 6, alltså hela sex år eller mer före högskolestarten. Sambandet är starkast för pojkarna vilkas andelar på ett markant sätt också följer socialgrupp. På lägre nivåer ligger flickorna ur socialgrupp 1 nära pojkarna ur samma socialgrupp, på högre nivåer däremot nära pojkarna i socialgrupperna 2 och 3.



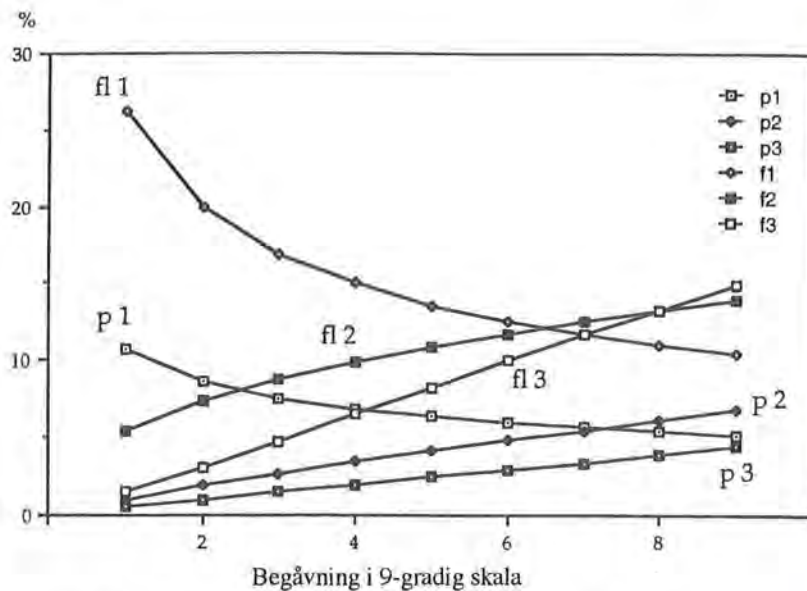
Figur 9 Flickor och pojkar ur olika socialgrupper som börjat på fristående högskolekurser

Fristående kurser väljs däremot oftare av flickor än av pojkar i motsvarande socialgrupp (figur 9). Sambandet med begåvningsnivå är även där positivt men svagt för de minst frekventa grupperna.

För korta linjer går sambandet med begåvningsnivå i olika riktning för olika socialgrupper. Det är negativt i socialgrupp 1, särskilt bland flickor. Det är svagt positivt i övriga socialgrupper. Flickorna ligger genomgående högre än motsvarande pojkgrupper (se figur 10).

Slutsatser och diskussion

Övergången från Lgr 69 till Lgr 80 tycks ha medfört en avsedd minskning av könsskillnaderna i studievalen. Förändringen gäller framför allt de lokalt utformade tillvalen med samhälls- och naturorienterande inriktning. Flickornas övervikt när det gäller språkvalen är däremot fortfarande stark. Det är svårt att tänka sig att övergången till en ännu mer lokalt bestämd kursplan enligt Lpo 94 annat än marginellt skall kunna rå på de skillnader som kvarstår.



Figur 10 Flickor och pojkar ur olika socialgrupper som börjat på korta högskolelinjer

Också inom gymnasieskolan har med i stort sett oförändrad läroplan en viss utjämning skett från mitten av 70-talet till slutet av 80-talet. Förändringen är störst på de linjer med social och ekonomisk inriktning som domineras av flickor.

Där ryms bland annat vårdlinjen som i mitten av 70-talet valdes av 24 procent av de flickor i socialgrupp 3 som vid slutet av grundskolan tillhörde den bästa tredjedelen enligt medelbetyget i årskurs 9. I samma grupp valde 8 procent den naturvetenskapliga linjen. I socialgrupp 1 var förhållandena omkastade: 27 procent valde N-linjen och endast 9 procent vårdlinjen. Vårdlinjen tycktes då fylla samma funktion för socialgrupp 3 som den naturvetenskapliga för socialgrupp 1 (Härnqvist & Svensson, 1980, s. 53). I gruppen från sent 80-tal har N-linjen i stort sett oförändrade andelar av flickorna i den bästa betygsgruppen (25 % i socialgrupp 1 mot 10 % i socialgrupp 3), medan vårdlinjen har gått tillbaka till 3 resp 11 %. Pojkarna är fortfarande mycket få på vårdlinjen.

Hur kön, begåvning och socialgrupp i slutet av 80-talet samverkade i valet av gymnasielinje har visats i figurerna 3–6. För de 3-åriga teoretiska linjerna gemensamt hade flickorna högre valfrekvenser på praktiskt taget alla begåvningsnivåer i socialgrupperna 2 och 3, medan deras andelar helt sammanföll i socialgrupp 1.

Vid lika begåvningsnivå valde flickorna ur socialgrupp 2 och 3 N-linjen oftare än pojkarna ur samma grupper, medan i socialgrupp 1 flickorna hade lägre andelar än pojkarna utom på de högsta begåvningsnivåerna. Antalsmässigt rör det sig dock om mycket små grupper. Flickorna valde genomgående T-linjen i lägre andelar än pojkarna och linjerna H, S och E i högre andelar. På alla linjer tenderade flickorna att fullfölja gymnasiet med högre betyg än pojkarna ur motsvarande grupper och detta gällde även på de som speciellt manliga betraktade linjerna T och N. Särskilt på T fanns det markanta begåvningsmässiga förutsättningar att öka rekryteringen av flickor, framför allt ur socialgrupp 3.

Huruvida en sådan ökning kommer att inträffa är ovisst när gymnasieskolan nu i stället erbjuder program i stället för linjer och en ökad frihet för lokala variationer. Risken är att valsituationen blir svårare att överblicka och därmed beroendet större av information och stöd från hemmet. Framför allt kan detta ha en negativ effekt på den eftersträfvade sociala utjämningen i valen. Det drabbar kanske framför allt flickorna ur socialgrupp 3 som tenderar att göra ur könsrollssynpunkt traditionella val.

I slutet av 80-talet fanns det också inom högskolan markanta olikheter mellan manliga och kvinnliga ungdomars studieval. De manliga studenterna drogs till de "långa" utbildningslinjerna. De kvinnliga valde fristående kurser, som gav möjlighet till en stegvis uppbyggnad av en högskoleexamen, men framför allt de korta högskolelinjerna. För studenter ur socialgrupp 1 var valet av korta linjer negativt relaterat till begåvningsnivå. I en närmare analys (Härnqvist 1993, 1994) har det visats hur betygen på högstadiet, valet av gymnasielinje och framför allt slutbetygen från gymnasiet stegvis förmedlar sambandet mellan begåvning mätt i årskurs 6 och högskolestarten minst sex år senare.

Förändringarna inom högskolan kan innebära liknande risker som programmen inom gymnasieskolan, nämligen minskad överblickbarhet och ökat beroende av stöd från den närmaste omgivningen.

Referenser

Härnqvist, K. (1978) Det fria valet på grundskolans högstadium – motiv, tendenser och effekter. I Pedagogiska nämnden, Redogörelse för verksamhetsåret 1977/78, s. 8–30.

Härnqvist, K. (1993) Den sociala selektionen till gymnasieskola och högskola. Rapport nr 1993:10 från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Härnqvist, K. (1994) Social selektion till gymnasium och högskola. I: R. Erikson & J.O. Jonsson (red) Sorteringen i skolan, s. 95–131. Stockholm: Carlssons förlag.

Härnqvist, K. & Svensson, A. (1980) Den sociala selektionen till gymnasietadiet. SOU 1980:30.

Skolöverstyrelsen (1980) Läroplan för grundskolan. Allmän del. Stockholm: Liber förlag.

Svensson, A. (1995) Att välja eller välja bort naturvetenskap och teknik. NOTHÄFTE nr 3, Skolverket och Verket för högskole-service.

Tordis Dahllöf: Individen i utbildningssamhället

Att skriva ner ett föredrag i efterhand är vanskligt. De stolpar man utarbetat och som utgjort stationer för talaren på väg mot slutmålet finns kvar, men den muntliga process, som ägde rum mellan den föredragande och de som lyssnade är ett kulturmöte, som kanske utvecklats och omskapats just då. Det talade språket är ett slags högt tänkande, där tankar hela tiden väcks, medan man talar, hävdar kommunikationsforskaren Per Linell i Linköping. Det talade språket kan ge impulser till kreativt tänkande just då medan man talar och budskapet ändrar karaktär i det att det får en verbal utformning som inte fanns från början i konceptet. Och i efterhand? Vad blev egentligen sagt? Vad betydde de lyssnandes ögonkontakter och reaktioner i kommunikationsprocessen mellan talaren och åhörarna?

Den följande diskussionen är alltså ett försök att i skriftlig form redogöra för ett muntligt framträdande, som egentligen främst skulle ha handlat om lärarinneyrkets kulturella omfattning och inriktning. En snabb genomgång av FSUH:s intressanta årsskriftsserie gav emellertid upphov till en mängd funderingar och frågor kring utbildning och undervisning i ett mer generellt perspektiv. Här i denna skriftliga utformning har jag emellertid dessutom tagit med ett par exempel på kvinnliga och manliga aspekter på ett långt liv som lärare och privatperson.

Det är som etnolog jag tagit mig in i utbildningssfären och arbetat med glesbygdsskolor, folkbildning, lärarinneutbildning och multikulturella invandrarfrågor. Jag har kommit in s.a.s. från sidan med synpunkter och tema som har bäring på skola och utbildning som kulturella institutioner. (Den obligatoriska skolan är landets största kulturinstitution, som vi alla medverkat i som barn och som vuxna!)

En historisk förening arbetar självklart med minnesmateriel. Årets utgåva nr 179 har rubriken "Lärare minns sina första år", egentligen ett vanligt tema genom åren. Skolinspektörer och gymnasieinspektörer minns, liksom flertalet av seriens krönikörer kring skolor och utbildning. Genomgående är reflexionerna uttryck för en envägskommunikation. Mottagarna, d.v.s. eleverna är som regel tysta.

Det centrala nyckelordet i föreningens skriftserie är undervisningshistoria, som alltså i sig inkluderar den tidigare utbildningen och dess betydelse för de skol- och utbildningsinstitutioner som drabbas av undervisningens metoder, läroplaner m.m. eller frånvaro av dessa.

Av historiska skäl har seminarierna och folkskollärarytbildningen stort utrymme i minnesböckerna. Utbildning och bildning är som bekant inte samma sak och man funderar över vad som hände med folkskollärarkulturen och seminariekulturen, när den togs över av lärarhögskolorna? Blev den "finare" läroverkskulturen mönsterbildande?

Alla, barn och vuxna, har vi synpunkter på skolan, som individer, som samhällsmedborgare. I början av min egen s.k. högre utbildning lärde jag mig av antropologen Ruth Benedict att: "Det finns egentligen inte en motsättning mellan samhällets roll och individens", skönt att höra då och att tänka på nu, om än med en viss reservation.

Ett annat modernare citat är följande hämtat från Paul Bouhannan: "In i varje kultur och civilisation kommer – år efter år – horder av okultiverade barbarer i form av nyfödda barn. Sålunda krävs det i alla samhällen en överväldigande mängd social energi för att göra kultiverade varelser av detta mänskliga plasma." Observera uttrycket "social energi", inte kunskap, vilket i sig innesluter ett aktivt, mänskligt agerande. Under senare år tillfogar jag gärna den norska sociologen Marianne Gullestadts påstående, att social handling är kultur.

Vad så med sambandet, interaktionen mellan individen och samhället i utbildningshänseende, m.a.o. relationerna mellan utbildare, lärare, elever och föräldrar? Årsböckerna kan vittna om uteblivna sådana, även i dagens mångkulturella miljöer, där definitionen av honnörsorden kunskap och kultur markerar nya gränser mellan människor, saknas mänskliga sam-

band. Pengar stratifierar oss som medborgare och det är inget nytt, men att utbildning är ett kapital som ger makt är fakta som bl.a. Pierre Bourdieu gjort oss uppmärksam på. Båda begreppen, kultur och kunskap kan användas i diskriminerande syfte. Alla vet vi vilka ämnen som har hög status i skolan och för att ta ett exempel – alla språk inte är likvärdiga, det vet vi också. Engelskan, tyskan och franskan är de stora språken. Samtidigt – det lilla svenska språket är viktigare än hemspråken och dialekterna. Sen är av ålder teoretiska kunskaper "finare" än de praktiska.

Skolan är egentligen ett jättelikt experiment i etnisk samlevnad. Därmed vill jag inte ha sagt att etniciteten i sig är boven i dramat. Den har närmast blivit ett verbalt vapen att skylla svårigheterna på. Det är politiken, samhällsplaneringen och sociokulturella fenomen som drabbar alla och envar med varierande negativa effekter.

Likt författarna till årsböckernas artiklar ser jag bakåt. Vi lär av historien, säger historikerna. Jag svarar som Relling: "Fan tro't!" Men vi borde! Våra historiska erfarenheter av möten med olika folkgrupper, som tattare, judar, zigenare, finner o.s.v. hur klarade vi dem? Etniska möten är komplexa och varierar på grund av tid, rum och social miljö. "Om man skalade bort de olika dimensioner som oftast förknippas med etnicitet, t.ex. språk, religion, ras, härkomst, territorium, livsstil, skulle det inte bli något kvar, som kunde kallas ren etnicitet. Idén med begreppet är just dess sammansatthet", har freds- och framtidsforskaren Björn Hettne sagt. Observera ordet sammansatthet! Ordet skola har samma sorts komplexitet. Förenar vi två så stora "sammansattheter" som skola och etnicitet, får vi en vink om de svårigheter som skolvärlden rymmer idag. Två pedagoger har tidigt tillfört den s.k. invandrardebatten goda socialpsykologiska kunskaper, nämligen Arne Trankell och hans elev Charles Westin. En negativ belastning vidlåder i dag invandrarverket och dess agerande, varför det finns anledning att än en gång vara tacksam över att dess förste generaldirektör Kjell Öberg ägde en så stark humanistisk inställning till de komplexa frågorna. Han visste också att såväl fördomar som dåligt omdöme finns företrädade även i utbildade yrken och i s.k. goda samhällsmiljöer.

Men åter till kopplingen forskning – utbildning – undervisning, som i sin tur är storheter med politisk förankring. "Att välja framtid är en politisk uppgift", skriver Erland Bergman och Bo Swedin i sin bok "Solidaritet och konflikt". På ett annat ställe säger de: "Att förutsäga den är en intellektuell övning." En konferens som FSUH:s kan ses som en intellektuell övning. Vi behöver ständigt höra om och lära av andras kunskaper. Ruth Benedict – igen – har skrivit: "Vi ser inte linsen genom vilken vi betraktar världen!" Byt ut ordet världen mot skolan, vad är det vi ser/inte ser? Vi, vilka vi? Eleverna, lärarna, föräldrarna, utbildarna och forskarna? Och hur påverkar dessa människor varandra och hur möts de, om de möts och vilka har tolkningsföreträde?

Inte eleverna, om än dessa påverkar skolarbetet och vardagsmiljön på mångahanda sätt, bl.a. beroende på att de via sina faktiska existenser tar med sig den yttre världen in i klassrummet. Boel Westerbergs skolskildring "... det är ju vi som är negern" dokumenterar den "segregering" som existerar mellan svenska skolbarn på en gymnasieskola, vad gäller utbildningsvägar, kamrattillhörighet, kläd- och musikval. Negern i hennes bok är en yrkesskoleelev.

Mestadels är eleven tyst eller obefintlig i de skrivna källorna och ändå är det hos dem, hos barnen, som de nya lärarna tar form. Tänk om lärarna tog de "vuxna" eleverna på samma allvar, som Jostein Gaarder gjorde, när han skrev filosofiboken "Sofies värld" för skolbarnen. (Det har slagit mig vid den skolhistoriska läsningen att "roliga historier" nästan aldrig knyts till begåvade barn. Varför?) Kunde inte FSUH ge ut en volym av elevberättelser, skrivna av elever idag, inte när de blir vuxna och blickar tillbaka?

Vad beträffar läraren är det främst *lärarrollen*, som vi läser om, den yrkeskunskap, som så ofta står mellan läraren och eleven och som skymmer människan inuti eller bakom den professionella habiten. F d rektor Bengt Kjellströms minnesbilder i nr 179 (1995) lämnar flera uppriktiga upplysningar om hur litet man visste om samhället och samtiden under utbildningen, om barn, föräldrar och deras miljöer, som man senare i yrket skulle konfronteras med. Till och med pågående utbildningsreformer hade gått "udenom" den kunskapsarsenal, som seminariet erbjöd sina adepter.

Om elevrollen är svag i skolmiljön, är föräldrarollen än svagare. Kanske borde jag i ärlighetens namn skriva var. Dagens är jag mindre bekant med, närmast via hörsägnen, men bättre skall det bli, sägs det! Men föräldrar var alltid fel i skolsammanhang. Duktiga elevföräldrar dög ur skolans synvinkel, men knappast som representanter för föräldrar bland svagpresterande elever och de senare lyste ofta med sin frånvaro vid t.ex. Hem & skola-möten. Läraren var suverän och hade makt även gentemot föräldrarna, via deras barns prestationer. De demonstrerade också en markant aversion, för att inte säga obstruktion gentemot ett dåtida centralt ämbetsverk som SÖ. I den sammansatthet, som vi tidigare nämnde som en beskrivning av skolmiljön, där hörde inte föräldrarna hemma. De var besvärliga och lade sig i frågor de inte begrep!

Varför blir det så här, att människokategorier med anknytning till skolvardagen inte möts? Gunilla Härnsten i Uppsala som forskar kring elev- och föräldrarollerna har nog satt fingret på en öm punkt. Skolan vill helst inte ha för mycket kontakt med kunskaper om mänskligt stoff som ligger utanför eller vid sidan om faktiska skolkunskaper. Ett av skälen kan helt enkelt vara att den s.k. mjuka kunskapen inte hör hemma i utbildningen eller hos forskningen som lämnar stoff till utbildningen. Kunskap är ett relativt begrepp, men nog har faktakunskaper prioriterats på bekostnad av erfarenhetsmässiga kunskaper och samhällsanknutna. Som etnolog har jag sedan många år tilltalats av normannen Ottar Brox' position som forskare och samhällsdebattör. På honom skulle man kunna tillämpa Marianne Gullestads påstående: "Scientific projects are situated knowledge." Med kunskap om olika samhällsmiljöer och som motståndare mot centralbyråkratisk planering trädde han fram på den offentliga arenan under 1970-talet och där agerar han allttjämt, nu även i invandrardebatten med bl.a. boken "Jeg er ikke rasist men ...".

Ett svenskt exempel vill jag också nämna, pedagogen och sameättlingen Henning Johansson. (Epitetet same är centralt och ett honnörssord.) I SVAS-undervisningen har jag genom åren med tillfredsställelse använt mig av dennes projekt i norra Norrbotten, bl.a. redovisat i skriften "Elevernas eller skolans kultur och samhälle?". I den får vi belagt, att när eleverna bär med sig sin allmänskulturella och språkliga kompetens in i

skolan och skolarbetet stärks deras skolkunskapskompetens och tillfredsställelse. I samma anda startar under innevarande år en forskarutbildning i Luleå kring lärandet.

Så ett par källmaterial kring lärarrollen ur ett livslångt perspektiv! På lärarhögskolan i Kalmar, tidigare Rostad-seminariet, vilar ett dokument, fyra skrivböcker med "brev" från lärarinnor, som utexaminerades från seminariet 1935. Vid ett klassmöte 1945 uppmanades de av rektor Hjalmar Nilsson att hålla kontakt med varandra och berätta hur yrke och personligt liv artade sig.

Brevet löd som följer:

Härmed utsändes

denna dag, som är den 21 juni anno 1945

detta

Klassbrev,

i vilket i tur och ordning samtliga från Rostad år 1935 utgångna lärarinnor, evad de äro gifta eller ogifta, ordinarie eller extra ordinarie, åläggas att skriva och meddela allt, som kan vara kamraterna till gagn och glädje, om skola, arbetskamrater, barn, skoloråd och föräldrar, om make, därest sådan finnes, egna barn (antal och beskaffenhet) o.s.v. Mottagaren av detta klassbrev är vid risk av evig förlust av medborgerligt förtroende obönhörligen förpliktad att vidareända detta

Klassbrev

till den i bokstavsordning enligt 1934/35 års katalog för Kalmar folkskoleseminarium närmast följande.

Givet Rostad 21/6 1945.

Hj. Nilsson.

Brevet vandrar mellan kollegor med kortare och längre uppehåll fram till 1989. Skribenterna är öppna, stundom litet försiktiga. Man skrev ju under ögonen på f.d. rektor och klassföreståndaren Ella Leijonancker och inför varandra. Alla kände inte varandra i djupare mening under seminarietiden, man väljer som bekant inte klasskamrater. Med åren blir kvinnorna mer lika varandra och mer ömsinta och också mer ärliga inför sig själva och inför kamraterna. För de gifta spelar barn och hem i berättelsen en stor roll. Men yrket är centralt i deras liv. En majoritet trivs storligen, elevintresset är genuint och många blir så småningom speciallärare, också av det skälet, att de inte hade möjligheter att avancera som rektorer eller liknande som

sina manliga kollegor. Flertalet eftersträvade heller inte något avancemang för egen del. Inte så få var dessutom gifta med präster och skolledare, vilket självfallet gjorde det svårt för dem att tänka på karriär för egen del. Hem, man och barn skulle ju skötas också. Med några exceptionella undantag få vi inte veta mycket om skol- och samhällsreformer, något som faktiskt drabbade dem alla. Klassbrevens och deras innehåll är just nu föremål för analys och bearbetning, varför fler och fördjupade resultat kan emotses. Jag har frågat mig själv och andra: Var klassbrev möjliga bland män? Jag tvivlade, men har blivit korrigerad. På Karlstad skolmuseum förvaras en s.k. Klassliggare bestående av fyra böcker mellan åren 1938–1988, skrivna av män.

På vilket sätt skiljer sig manliga och kvinnliga lärare åt, "fröknar" och "magistrar", om vi håller oss till de respektiva breven?

Seminarierna var enkönade vad eleverna beträffar. Däremot hade Rostad såväl kvinnliga som manliga lärare, medan seminaristerna i Karlstad enbart mötte manliga lärare. Den enkönade arbetsmiljön dominerar också totalt bland klassliggarens skrivare. Kvinnliga kollegor existerar inte. En lärare skriver från slutet av 30-talet: "Kollegorna är bussiga, men så är de manliga också. Småskollärarynnorna är ivägskickade till en annan skola. Är inte det förnuftigt?"

När kvinnorna tar plats i böckerna är det som fästgör och fruar. Ju längre fram i tiden vi kommer blir det kvinnliga inslaget vanligare och jubileumsmötena öppnas så småningom även för fruarna. Till mötet 1981 *skall* damerna vara med. När sedan ålderdomskrämporna blir allt vanligare skriver en lärare: "Det är ju det underliga med våra damer – dom blir bara piggare och piggare ju äldre dom blir, medan vi karlar slokar av och trumpar eller dör."

Brevskrivarna tillhör en klass som tog examen vid Seminariet i Karlstad 1938. Samma höst startar de sitt brevskrivande, som kom att fylla fyra böcker och pågå under 50 år. Jubileumsmöten äger rum och kommenteras i efterhand. Bara ett möte, 5-årsmötet i Karlstad, som resulterade i en rejäl krogsväng ger upphov till bitska kommentarer för och emot fylle-riet. I fortsättningen dyker nykterhetsfrågan upp, men inte relaterat till något klassmöte. Det kan vara värt att notera att

supsedan ej var etablerad hos de kvinnliga lärarna som hörde hemma i Rostadmiljön.

Om några av böckernas skribenter har f.d. skoldirektören i Karlstad Carl-Erik Carldén skrivit en artikel i jubileumsskriften 1993, Lärarutbildning i en föränderlig värld. Carldéns kapitel har rubriken Läraröden 1938–1988. Genom åren vilar boken kortare eller längre tid hos någon brevskrivare och mellan åren 1957–1978 saknas dokumentation, tyvärr under en period då väl samtliga var som mest aktiva i varierande befattningar och då de också blir allt magrare, skriver en kollega, som ej avancerade uppåt vare sig inom skolvärlden eller i samhället.

När ungefär tio år av deras verksamma liv återstår blir de två sista böckerna fyllda av kommentarer kring de förändringar i skolvärlden som skett under skolreformernas rörliga epok. Sämre kunskaper skriver de, nya läroplaner och lärare som inte hinner vara människor i kontakten med eleverna. Flera skrivare funderar över hur de själva kan ha fungerat i skolvardagen. Äldre elever som de mött senare i livet minns mest utskällningar och skämt och en skrivare citerar en av Bengt E. Nyströms fina elevdikter.

En kollega till klassens mest personlige lärare skriver rent ut i klassliggaren: "Jag hade gärna satt mina barn i din klass." Dagens "lärarknorrande" har stora likheter med klassliggarens skrivare. Man kan inte underlåta att fråga sig, varför inte reformpedagogerna mer grundligt förankrar sina beslut hos arbetarna på fältet.

Märkligt och beklagligt är det faktum att lärarna föga skildrat sin utbildningstid på seminariet, där de formades till sin viktiga samhällsroll. Vad kände vi, vad hoppades vi, frågar en av dem? Vi eliten, som myglade oss till goda betyg och tog examen i hyrd smoking. Vi som hade en omtyckt kamrat bland oss, som ej fick ta examen på grund av för tidig start in i äktenskapet. Då agerade kamraterna inte alls. Men den relegerade tog examen på annat seminarium och vännerna glömde honom aldrig och han kommer tillbaka till "samvaron" i klassliggaren.

Hur faktaspäckad utbildningen såg ut kan man läsa om i den historiskt-pedagogiska litteraturen, men om samhället och vardagslivet runt skola och elever fick de inget veta under

seminarietiden och vardagslivet kommer så sällan på schemat i deras egen skola, klagar en skrivare.

De börjar med tiden också ana att deras personlighetsutveckling inte startar med seminarietiden utan det fanns år i hem och hembygd som format dem. De ber varandra skriva om sina barn- och ungdomsår, vilket resulterar i några fascinerande skildringar från fattiga, slitsamma barndomsmiljöer. En lanthandlarson och en son till en prämskeppare skildrar med ackuratess och glädje sin barndom.

Flera lärare erkänner kroppsarbetets välsignelser: "Timmerhuggarns liv var fyllt av glädje!" En lärare trivs utmärkt i Värmlands finnskogar i början av sin lärarverksamhet. Där fanns renhåriga gubbar fria från s.k. finkultur, inte en nykterist, inte en frimickel!

Som pensionär skriver en lärare att han älskade att dansa. "När jag var tonåring fick jag inte dansa. Det passade inte att kyrkvårdens son gick på danspaviljongen. Nu tar jag skadan igen."

Man anar att andan på seminariet präglades av plikt och frikyrklighet, vilket Carldén också påpekar, något som de själva bejakar, men samtidigt delvis beklagar. "Vi ångrar våra synder, / men kanske mest ändå / de många ljuvliga vi underlåtit", suckar en skribent med ord lånade av Ture Nerman.

Carldén har med rätta i sin översikt av lärarna betonat deras kapacitet som lärare, administratörer och skolledare. De känner sig som bärare av ett kultur- och kunskapsarv som de ihärdigt försvarar mot förflackning och förtyttligande. De funderar över och dömer sig själva, men alltför få reflekterar över den utbildning som präglade dem. "Culture is learned", inte minst den finkulturella. Men stannar vi vid den bredare kulturdefinitionen är det lätt att konstatera att visst tappade de något på vägen; den kulturella bas som de som barn växte upp med och måhända förnekade som vuxna, den som kanske mer än något annat kunnat ge dem kunskap att förstå sina kommande elever!

En av Rostadlärarinnornas främsta lärarkriterier var elevomsorgen och den hade de insupit på Rostadseminariet. Vad en läsare av Klassliggaren saknar som ett komplement till Rostadprojektet är en granskning av "andan" på ett manligt se-

minarium. Och idag – vilken samhällssyn, kunskapsdefinition och elevattityd karakteriserar dagens lärarhögskolor?

När man läst och funderat över klassliggaren och dess skrivare gläds man över deras spontana och ofta återkommande reflexioner kring andras och det egna livsödet. Männen skriver öppet och detaljerat om sina krämpor och tillkortakommanden. De sörjer över, inte just felsteg, men måhända felsatningar på de sidor av livet som kunde givit mer värme och äkta livslust, inte så mycket kamp. Bourdieus ord om kunskapskampens hårda, hierarkiska och negativa inverkan in toto bekräftas. Det vilar en vemodig ton över den fjärde klassliggarens resuméer. Lärarna är tacksamma över sina år i Karlstad och är på det hela taget tillfredsställda med sina yrkesår, även om det var arbetsamt.

Men i slutskedet är det havet, slätten, landskapet, den egna stugan som skänker mest ro och tillfredsställelse. Lokal identitet och personlig identitet finner varandra. Årstidernas växlingar och naturens helande krafter skänker all den symbolik och det hopp som en sliten människa önskar sig. Kunskap och utbildning i all ära, men var det viktigast i livet? Den som kämpat hårt för att erövra och behålla sin position i samhällslivet har också varit den som i viss mån känt sig som kulturens offerväsen. Carldéns goda exposé över klassliggaren sammanfattas helt i enlighet med slutackorden i den fjärde liggaren: "Sommaren har varit fantastisk, hösten är inne, snart stundar vintern. Ska det bli någon ny vår?"

Under min medverkan i Rostadprojektet, där jag hade som uppgift att söka belysa Rostadlärarinnans profil som kulturbärare och kulturbyggare, fascinerades jag av hennes totala kompetens som samhällsbyggare. Via de manliga lärarnas brev till varandra framgår också de manliga lärarnas position som innovatörer allmänt kulturellt, men dessutom med en kraftigare markering av deras pedagogiska expertis. I egenkap av män kunde de avancera inom skolsamhället på ett annat sätt än sina kvinnliga kollegor. De kvinnliga lärarna arbetade mer i det tysta.

Går vi några generationer bakåt i tiden, så vet vi att folkskolläraryrollen var än mer profilerad. Om detta har en mängd pedagoger skrivit, om än i mer utbildningsbunden text. Vid ett ytligt sökande efter den sammansatta läraryrollen ur ett över-

gripande kulturellt och samhälleligt perspektiv saknas en generell bild av vad vi kan kalla den typiske folkskolläraren. Varför? Visst hade folkskolläraren pondus och status i de lokala landsbygdssamhällena. Men vidlåder inte en delvis negativ allmänkarakteristik över läraren för att inte tala om alla "fröknar", som fått många kängor genom åren. Har August Bondessons delvis parodiskt skildrade folkskollärare, Johan Cronschough, bland de högre utbildade bidragit till en nedlåtande attityd gentemot kåren generellt? Bondesson tecknar en "halybildad" klassvandrare, som kom ur folkdjupet och som trots att han väl kände föräldrar och barn i socknen, beskrivs som en individ som upplevdes som udda, kulturellt vilken i sin ursprungliga miljö och inte rumsren i finare kretsar. Klättringen uppför utbildningsstegen har aldrig varit smärtfri. Vi känner till samma kulturella tillkortakommande från andra länder, t.ex. Frankrike och i grannlandet Norge strävar "bondegutten" på samma sätt för att få behålla sin identitet i samhälle och som individ.

Det som under senare år fått mig att fundera över den svenske folkskolläraren in toto är kännedomen om den norske "Vestlandsläraren" och dennes lyckosamma kamp i spänningsfältet mellan regional kulturprofilering och nationell hegemoni.

Den norske forskaren Kjell Haugland betonar vikten av att koppla samman studiet av lokala och centrala aktörer, inte minst för att förstå varför t.ex. Vestlandsläraren blev en så central och betydelsefull företrädare för sin bygd. Den lokala kulturen är till dags dato stark i vårt västliga grannland. Den bekanta språkstriden med prioriteringen av landsmål, liksom förankringen av den norska nationella profilen på landsbygden fick i läraren en medveten och stark ledare. Samtidigt var han en av dem, ägare av jord, "skulejord", och han distanseerade sig inte från andra människor så som prästen gjorde.

Haugland har tecknat några porträtt från slutet av 1800-talet. Den bild som växer fram av dessa stabila, emotionellt mogna och samtidigt modernt radikala män, hos vilka religiös förankring och nykterhetspatos utgör en grund i deras kulturella agerande, den bilden imponerar. Som auktoritet i katedern och med föräldrarna i ryggen kunde de fungera som samhällsbyggare.

Vilka är de svenska motsvarigheterna? Folkbildare som Oscar Olsson, Sigfrid Leander och Carl Cederblad t.ex. och filosofer som Hans Larsson och Alf Ahlberg bar fram demokratis och bildningens grundläggande styrkrafter. Men folkskolläraren, som hade att i praktiken hantera ideologiernas möten med vardagen, är han beskriven vid sidan om de lokala porträtten? Frågan kan även riktas åt etnologer och kulturforskare i allmänhet.

Och idag? Vad karakteriserar grundskolläraren? Kultur och samhälle ändras, nya utmaningar dyker upp och hanteras kanske med gamla metoder och efter traditionella erfarenheter. Läroplaner och nya organisationsformer introduceras, ny teknik och mängder av ny kunskap både breddar och snuttifierar. Perspektiven idag vidgas och individualiseras – åtminstone teoretiskt – och den erfarne skolforskaren Torsten Husén och Skolverkets chef Ulf P. Lundgren för fram fascinerande visioner för framtidens pedagogiska utbildning och skola.

I de äldre årgångarna av FSUH möter oss vad vi skulle kunna kalla en seminariekultur, en variant av svensk folkbildarkultur. Vad präglar lärarhögskolekulturen, sett ur ett humanistiskt perspektiv? Vilka ideologier är mest framträdande? Finns det någon gemensam? Kan dikotomier som läroplan/verklighet, manligt/kvinnligt, intellekt/känsla göra utbildning och undervisning mer synlig för oss? Vad har moral, prestige, arbete, tid som kapital, för värde idag om man talar högt om dem? Och till sist i raden av frågor, vilket svenskt, kulturellt traditionsarv diskuteras i utbildningen?

Det finns tydliga verkligheter och exakta kunskaper, som går att forska kring och dokumentera och att lära ut. Men det finns också en verklighet, som tar form i mötet mellan kunskaper och den enskilda individens erfarenheter och djupast sett omvärldsuppfattning. I denna kommunikationsprocess agerar den enskilde och hämtar ofta underlag för sitt beslut ur den "sörja", det mentala stoff som omger vederbörande. Socialantropologer forskar kring vardagslivets former och kunskapssociologerna har funnit redskap att arbeta med och att analysera vardagen med. Men inte bara eller främst den privata vardagen, utan även arbetet hör till vardagsupplevelserna och också där måste egna erfarenhetskunskaper få utrymme och åsättas kvalitetsvärde.

Stannar vi inom skolvärlden ger eleverna oss tydliga tecken på att deras värld inte hänger ihop, d.v.s. kopplingen mellan deras egen värld utanför skolan och inom dess väggar. Naturligtvis är skolans primära uppgift att ge kunskaper, men förstår vi inte förankra dessas värde med elevens eget liv uppstår misstro och tvivel. Ja, barnen kan rentav få den uppfattningen att skolan inte arbetar med fenomen som hör verkligheten till, som Gunilla Härnsten skriver.

Därmed går sista ordet över till en elev, en flicka, så som den uppländska författarinnan Elsie Johansson tecknat henne i diktsamlingen Potatisballader:

Klasskamraten med det inåtböjda håret
bjöd hem oss allihop
på lunch, som det hette.
Ett hus i Hågadalen.
Tavlor och piano.
En annorlunda mor, midjesmal och förkläslös
med vårdade naglar.
Jag satt där och älskade mamma sjufalt värre!
På potatisens bekostnad.
Den var doftlös och blekstekt i tunna, jämna skivor.
Mamma bettade alltid.
Förstod sig inte på
hur det också kunde vara.

Lisskniven slöt jag i mitt hemliga rum.
Nitarna i skaftet och det fläckiga bladet.
Handlovens rörelse.
Tummens självklarhet i skumrasket vid spisen.
Bitarna som bettades direkt i svarta pannan.
Det fräste till och stänkte som en sveda på min själ.

Kvinnor och lärarroll

Lärarinneprofessionen i lokalhistorisk och internationell belysning

Att kvinnan vill bli lärarinna är visserligen inte något nytt; ty noga taget är hon den äldsta läraren i världen, lika visst som all kunskap begynner med modersmålet. Här i landet har hon länge hållit skola även utanför familjekretsen...

Kalmarbiskopen Genberg återopade tradition och kvinnors undervisningserfarenhet när han år 1859 skrev domkapitlets svar på ecklesiastikdepartementets förfrågan om det manliga folklärareseminarier kunde omvandlas till en kvinnlig lärarutbildningsinstitution.

När vi i dag, närmare 150 år senare, diskuterar temat *På väg emot en kvinnodominerad lärarkår* vill jag i mitt bidrag anlägga ett lokalhistoriskt perspektiv och anknyta till studier av seminariet i Kalmar och dess aktörer. Tordis Dahllöf och jag hade under 1980-talet tillfälle att i Rostadprojektet studera lärarinnegenerationer som utbildats i Kalmar, i det s.k. Rostadseminariet, från 1920-talet och framåt. Flickors väg till seminariet, deras utbildning och så småningom deras möte med den pedagogiska och kulturella verkligheten lärde oss mycket om svenska kvinnors utbildningshistoria, arbetsliv och familjemönster. Kulturella aspekter framstod som alltmer väsentliga för förståelsen av lärarinneprofessionen.¹ Lärarinnan i Rostadtappning blev också en tacksam utgångspunkt för internationella komparationer, där frågor om könsroller i utbildning, om jämlikhetsaspekter såsom möjligheter att kombinera yrke, familj och social och politiskt engagemang varit centrala.

I ett dotterprojekt till Rostadprojektet benämnt *Kvinnliga aktörer i pedagogisk praktik* har jag haft möjlighet att för-

länga det historiska perspektivet på Kalmarlärarinnorna. Landsortsprästens svar i dåvarande Kalmar stift på 1812 års uppfostringskommittés enkät om barnundervisningens tillstånd samt arkivuppgifter om de första kvinnliga seminaristerna i Kalmar, som började sin lärarutbildning 1860, är några viktiga datakällor som bearbetas i ett fruktbart samarbete med Egil Johansson.² I denna artikel skall jag göra några axplock från detta material och försöka sätta in det i ett vidare sammanhang.³ Ett internationellt nätverk kring Gender and Education, som jag är del av, förmedlar det internationella perspektivet⁴ och Rostadprojektet det nationellt kulturella.

Läromästarinnor och skolgummor

...har jag sjelf underwist en medelåldrig Hustru och lika åldrig Piga, bägge stadiga och med godt wett och förstånd begåfvade människor...så ock lärdt dem huru de skolat skicka sig uti utan-tilläsningen med små barn, till barnens förmån, som bodt omkring dem i socknen. De som warit längre bort boende har jag med god lämpa förmått hafwa sina barn till dem; hwilka jag Examinerat till och ifrån dessa Läromästarinnor för att gifwa saken utifrån alla sidor "desto större wigt och angelägenhet". (Prosten Segrelius i Förlösa 18 oktober 1813)

Landsortsprästens svar på 1812 års uppfostringskommittés enkät om barnundervisningens tillstånd i landet ger också en viss inblick i könsrollerna såväl vad gäller vem som förrättade undervisningen som innehållet i densamma för flickor respektive pojkar.⁵ I läsundervisningen och förberedelsen för den första nattvardsgången hade präst och klockare hjälp av gummor, enkor, inhyses hustrur, pigor. Termen läromästarinna som förekommer i det citerade svaret är inte så vanlig. Ett mönster i enkätsvaren förefaller vara att kvinnor – företrädesvis äldre – undervisar barnen i sitt eget hem eller i barnens medan man förknippar män – gärna yngre – med inrättande av skola.

En inblick i hur en skoldag kunde se ut hos en gammal skolgumma på landet vid 1800-talets början har givits av Kalmarseminariets förste föreståndare O.E.L. Dahm.

Låtom oss helsa på hos en gammal skolgumma på landet. Barnen springa mellan stenar och enbuskar eller välta sig i sanden, ty det

är middagslof. Omkring kl 1/2 2 öppnar gumman sin dörr och ropar. Somliga barn komma rusande in i stugan, så att stolar och säten ramla för deras anlopp; andra komma dåsiga släpande benen efter sig. Ändtligen äro de flesta inne: en sitter på potatisgrytan vid dörren, 7 sitta på trädsoffan så hopklämda, att den ytters-
tas minsta rörelse kännes genom hela raden, 8 sitta huru de kunna i den väggfasta sängen, ett par gossar skriva kråkfötter vid bordet, 5 sitta i spisen och 4 abcdarier sitta på pallar på ömse sidor om lärmor, med stora pekpinnar i handen. Alla läsa högt, somliga stafva, andra läsa utanlexor, utan att gumman kan se efter så noga öfverallt, ty gumman är rask i sin skola, och allmogens barn äro i allmänhet väl tiltuktade, och ej mycket okynniga, om de ej blifvit skadade genom dålig skoltukt. Gumman sysselsätter sig mest med abcdarierna, ty hon gör sig en ära af att få barnan snart ur "absabokan i katjesen och pesalmbokan". Detta går också vanligen mycket fortare än efter lankastermethod. Huru fort innanläsningen blir säker, kan ej så noga afgöras. För en stor del går det ej på 20 à 30 år. Diskiplinen är vanligen mild. Med käx och qvasten uträttas det mesta: den brottslige får stå i qvastens ställe, får hålla qvasten och får aga medelst några ur qvasten utryckta qvistar. Barnen lära katekesens frågor och svar vanligen ganska fort och väl utantill, men de göras aldrig uppmärksamma på innehållet. Gumman är flitig: hennes skola varar vanligen 9 à 10 timmar om dagen, när årstiden så tillåter. Det är ock för henne nödvändigt, ty allmogen, af hvilken hon beror, vill ej betala skolpengar för många månader, då det ej tjenar till annat än att barnen "må få stafven i sig". Skulkning förekommer högst sällan, ty far och mor hålla nog barnet till att taga ut valuta för deras penningar. – Med få undantag voro, hvad plan, method och ordning angår, de flesta byskolor ungefärligen lika med ofvan skildrade normalskola, hvars bild är tecknad fullkomligt efter naturen.⁶

Det var inte något fel på gummornas undervisning i sig menar Dahm, felet var att undervisningen skedde utan plan och att målet för skolan låg inom kyrkan. I städerna var det, såsom en inspektionslista från Kalmar stad år 1844 visar, huvudsakligen kvinnor som förestod de privata skolor som meddelade barnaundervisning och långt in på 1900-talet kompletterade folkskolorna i staden.⁷

Undervisning blir karla-arbete

När Kalmarseminariet i januari 1843 med Dahm som dess förste föreståndare öppnades för att

bereda dem som vilja egna sig åt folk-lärare-kallet, att i ett seminarium erhålla undervisning och öfning i till detta kall hörande ämnen⁸

var det i likhet med andra seminarier i landet ett seminarium för män. Dahm tillhörde dem som hyste stora förväntningar på den obligatoriska folkskolan och lärarutbildningen. Dahm hoppades att folkbildningen med deras hjälp skulle "som en ung örn sträfvat allt högre och högre på sina med hvarje dag allt starkare blifvande vingar".

När folkundervisningen nu blifvit en nationalangelägenhet var det också viktigt att det skulle vara ett *karla-arbete* framhöll Dahm. Hur undervisningen gick till och vilka läromedel som användes finns väl dokumenterat i Kalmararkiv, inte minst genom seminarieförståndare Dahms läroböcker, varav *Skolmästarkonst* nyligen publicerats i nyutgåva genom Föreningens försorg.⁹

Under de 17 år seminariet var manligt skrevs sammanlagt 263 elever in. Några examinerades redan samma dag de skrevs in, då de tydligen befanns inneha tillräckliga kunskaper för folkskolläraryrke. Några gick en termin, andra två eller tre. Seminarieundervisningen tycks till en början ha fungerat som en form av vidareutbildning för att redan verksamma skollärare skulle inhämta de kunskaper skolstadgan föreskrev och därmed bli berättigade till den lön som sockenstämmorna ålagt bestrida: "16 tunnor spannmål, bränsle och kofoder samt tjänlig bostad".

Flertalet seminarister var bond- och torparsöner med något inslag av söner till sjömän, soldater och hantverkare. Ett elevperspektiv har förmedlats av en av de första eleverna, Daniel Nyström, f.ö. far till och modell för vår berömda konstnärinna Jenny Nyström. Nyström talar i sin levnadsteckning om sina seminariekamrater som "enfaldiga naturbarn, bonddrängar lekmannapredikanter". En levande beskrivning förmedlas av hur den avhållne seminarieförståndaren Dahm "driftigt och outtröttligt och under det muntraste lynne" skötte sitt lärarkall.¹⁰ En reflektion i projektarbetet har varit att det finns

mycket material att sammanställa från lärarutbildningens barn-dom.¹¹

Under mitten av 1850-talet sjönk antalet nyinskrivna till under tio. Det var svårt att rekrytera seminarieelever till ett dåligt betalt och svårt arbete. Ingen som ägde utsikter till en tryggad bärning sökte en plats med så torftig utkomst, hävdade t.ex. Lars Johan Hierta. Det var också svårt att få barnen till skolan I Kalmar stift var det 1860 inte fullt 61 procent av barnen i skolålder som bevistade någon skola.

Under denna folkskolans krisperiod vänder man åter sitt intresse emot kvinnorna. Vid 1856-1858 års riksdag lägger Lars Johan Hierta fram en motion om

att fruntimmer som visat sig äga därtill erforderlig insikt och vitsord om gott uppförande, må, där särskilda hinder icke möta, företrädesvis komma i åtanke till bestridande av undervisningen i folkskolorna.

Kalmarhistorikern kan notera att kyrkoherden i Madesjö, Anders Sandberg, var en livlig supporter av Hiertas motion. Motionen stöddes av tre stånd men avslogs av prästeståndet.

Kalmarseminariet blir folkskollärarinneseminarium

När 1858 års seminariesakkunniga gör en förfrågan om kvinnliga elever skulle kunna mottagas på det manliga seminariet i Kalmar svarar domkapitlet:

att kvinnor erhålla inträde i de vanliga Folkskollärar-Seminarier-na anser Domkapitlet icke lämpligt, såframt icke serskilt rum och serskilda undervisningstimmar kunna åt dem anvisas.

Ecklesiastikministerns förfrågan något senare om lämplighe-ten att omvandla Kalmar seminarium från manligt till kvinnligt får däremot ett klart positivt svar. Biskop Genberg framhåller att något hinder i den vägen enligt hans mening ej förefunnes. De manliga läroämnena från Kalmar stift kunna utan stor kostnad resa till Växjö, ansåg biskopen. Någon brist på sökande var han inte rädd för. Genberg som under sin tid som ecklesiastikminister gjort sig känd för sin framstegsvänliga skolpolitik, framhåller också kvinnors lämplighet för läraryrket:

Välviljan och det goda hjärtat visar sig oftast i världen såsom kvinna. Hon ... kan i välvilja, försakelse, idoghet och alla krist-

2. Gustafwa Pettersson, född i Thorsås älskf. från Solvåsa, fadren sammans Lefvne	1812 40 1812 60	1860 45 37 50 1861 45 37 50 = 112. 05 37 50 = 4. 5 37 50 1813 0. 37 50	1822 45
3. Christina Svens Dotter, född i Hagby; fadren Sjöström	1815 43 1815 60	1860 75 25 15	
4. Sophia Christina i Sjögren född i Calmar, fadren Sjöström	1817 38 1817 60	1860 75 37 50 1861 75 37 50 1862 75 37 50 1863 75 37 50 = 4. 5 37 50 1864 75 37 50 1865 75 37 50 = 20	1822 45
5. Sophia Mathilda Westin född i Calmar, fadren Thorsås	1834 22 1834 60	1860 45 37 50 1861 45 37 50	
6. Johanna Christina Berggren född i Calmar, fadren Sjöström Kärra i Sandby och Gärby	1810 38 1810 60	1860 75 37 50 1861 75 37 50 = 76. 5 37 50 112. 05 37 50 = 4. 5 37 50 1863 0. 37 50	1822 45

Ur Album för Folkskollärarinneseminarium i Calmar ht 1860

liga dygder gå vida längre än mannen kan följa henne. Detta ädla behov att leva och verka för varandra skulle det finna en tack-sammare jordmån att bearbeta än den, som erbjuder sig ungdom-ens undervisning och uppfostran!

Enligt Kungl. brev av den 21 okt. 1859 blev Kalmarseminariet läroanstalt för kvinnor och förblev så till samundervisning infördes 1958.

I augusti månad 1860 kunde sju kvinnliga elever i åldrarna 16–34 år från staden Kalmar, Öland eller landsbygden kring Kalmar pränta sina namn på första sidan i *Album för Folkskol-lärlarinne Seminarium i Calmar*.¹² Ytterligare 28 flickor och deras studieresultat finns registrerade i detta album, som förts fram till 1866, då seminariet tillfälligt nedlades. Det var döttrar till sjökaptener, hantverkare och bönder. Borgerskapets döttrar sökte sig inte till folkskoleseminariet utan till de privata flick-skolor som fanns i staden. I mitten av 1800-talet hade bl.a. Cecilia Fryxell på Rostadegendomen öppnat ett flickskole-internat som tog emot elever från hela Norden och där Kalmarflickor, bl.a. biskop Genbergs dotter, hade möjlighet att följa undervisningen som s.k. halvpensionärer.

Av de trettiofem flickor som fram till 1866 skrivits in i seminariet avlades folkskollärlarinneexamen av 25. I samband med avslutningen av Kalmarseminariets första epok 1866 framhåller biskop Genberg att de kvinnliga eleverna ”vunnit synnerligen berömmelse evad de fått offentlig anställning eller ägnat sig åt enskild undervisning”. I det följande skall jag ge några exempel på hur livet kunde te sig för ett par av dessa våra första seminarieutbildade lärarinnor¹³.

Christina – en av de första folkskollärlarinnorna

Den 13 augusti 1860 skrevs *Johanna Christina Berggren* in som nr 6 av 7 flickor. Det framgår av betygsboken att hon har ”lärarpåbrå”. Hennes styvfader, lärare i Sandby och Gårdby på Öland, tillhörde den allra första kullen som började 1842 i Calmar. Kyrkböckerna berättar att hennes mor var syster till en annan av de första seminaristerna som också blev lärare på Öland, närmare bestämt i Högby, liksom hans son Adolf efter honom.¹⁴ Vi får också veta att Christina var född utom äkten-skapet och tillbringade sina första levnadsår i Stockholm in-



*Christina
Berggren*

nan hon vid fyra års ålder förenades med mor, styvfar och en halvbror. Den öländska lärarfamiljen utökades så småningom med ytterligare fyra halvsyskon.

Det fanns goda förutsättningar för att Christina skulle få intresse för lärarkallet. Hennes styvfar var mycket engagerad i vad vi i dag skulle kalla för fackligt arbete. Han var bl.a. utgi-vare av en av de allra första lärartidningarna, *Monitören*, som kom ut i Stora Rör var 14:e dag. Tidningen riktade sig till den ”lägre ecklesiastikstaten” d.v.s folkskollärare, organister och klockare och gav olika former av information bl.a. om de första folkskollärlärmötena. I maj 1962 står följande annons i *Monitören*:

Tjenstsökande. En willig och rask flicka, som för närvarande bevisar Folkskollärare-Seminariet i Kalmar, önskar att under sommarmånaderna, mot någon ringa betalning, helst hos någon bättre familj, undervisa barn i alla till Folkskolan hörande äm-nen. Den härå reflekterar torde inlemna svar till J.C.B. til Moni-törens redaktion, innan den 1 Juni.

Vi vet inte om Christina fick någon praktikplats men vi vet att hon den 30 maj 1863 vid 25 års ålder examinerades som folk-skollärlarinna. Den som skrev under hennes betyg var Svante

Gustaf Magnus Ströhm, som liksom sin företrädare i ämbetet, O.E.L. Dahm, verkar ha spelat en viktig roll i de nydaningar som skedde på skolans område under 1860-talet.¹⁵ Följande utdrag ur ett av hans förslag till läsordning speglar den syn på folkskolans och lärarens kall som förmedlades till Christina och hennes kamrater.

Nitisk omsorg för lärjungarnas andliga och lekamliga väl framlyse ur lärarens alla åtgöranden, och han erinre sig alltid, att han, om han vill rätt fatta sitt kall, bör vara både lärare och uppfostrare, samt att han jämte föräldrar och målsmän i väsentlig mån bestämmer och således äfven med dem delar ansvaret för barnets framtida tänke- och handlingsätt samt hela lufsriktning...

Hur gick det för Christina? Fick hon tillfälle att omsätta dessa lärdomar i praktisk lärarinneverksamhet? Låt oss se vad kyrkböckerna har att förtälja om hennes livslopp!

En husförhörslängd för 1861–1870 berättar att hon den 18 augusti 1863 flyttat till Norrköping som skollärarinna. Efter sju års yrkesverksamhet som lärarinna gifter hon sig med den tre år yngre skolläraren David Ferdinand Molander och paret bosätter sig i skolhuset i Västra Ed, i Tjusts skärgård. En son föds 4 december 1873 och året därpå flyttar familjen till närbelägna Lofta. Maken har nu beteckningen privat lärare och Christina står som hustru utan lärarinnetitel. Ytterligare två söner ser dagens ljus och 1880 föds en dotter, som döps till Hildegard Maria Cornelia. Samma år reser mannen, som enligt kyrkobokföringen nu har yrkesbeteckningen handlande, till Amerika. Christina återgår till yrkesverksamhet och benämnes åter folkskollärarinna. Under närmare trettio år återfinns Christina och hennes fyra barn (fram till 17–20 års åldern) skrivna på skolhusen i Lofta och senare i Västra Ed. 1910 flyttar Christina till Västervik där hon bor tills hon vid 81 års ålder avlider av arterioskleros. Hon är begravd på kyrkogården i Östra Ed. Texten på gravstenen lyder:

Folkskollärarinnan Christina Molander
1838–1919
Joh: 3:16
Lärarinnan Maria Molander-Lindeskog
1880–1964
Sv Ps: 355.

Mor och dotter ligger i samma grav. Christinas dotter, Maria, blev också lärarinna och tjänstgjorde, efter småskollärarinneexamen i Skara år 1900, i samma trakt och delvis på samma skolor där modern undervisat. 1906 tillträdde hon befattningen som ordinarie småskollärarinna i Östra Eds kyrkskola. När Maria, som var aktiv inom folkskolläraryöreningen, Röda Korset och Lottaföreningen, gick bort vid 84 års ålder fick hon i sin dödsruna bl.a. följande omdöme:

Stor kunnighet och plikttrohet samt ett levande intresse för de olika uppgifterna var hennes kännetecken och även sedan hon lämnat sin uppgift som pedagog följde hon allt vad som rörde sig inom skolans värld med stor uppmärksamhet.

Minnet av de båda lärarinnorna lever kvar i den lokala hembygdsföreningen som hjälpt till att skaffa fram dokument och foton. Maria gifte sig på ålderns höst med kantor Rudolf Lindeskog, som är författare till *En bok om Östra Ed*. En av hans söner, professorn i teologi i Åbo, Gösta Lindeskog är genom giftermål befryndad med en av Kalmarseminariets tidiga rektorer, Knut Kastman, f.ö. den rektor som fick Cecilia Fryxell att donera sin välnummerade flickpension till staten för folkskollärarinneutbildning. Kuriöst nog är en dikt i lokaltidningen *Vid folkskollärarinnan fru Kristina Molanders bår*, signerad K K-n. Det kan tydas så att dikten skrevs av Knut Kastman. Så tycks då lärarhistoria och seminariehistoria falla samman i denna berättelse om en av de första kvinnliga folkskollärarinnorna!

Lärarinnan, seminariet och lokalsamhället

Våra tidigare studier i Rostadprojektet visade att bandet mellan seminariet och lärarinnorna var starkt, samhörighet och sammanhållning var viktiga ingredienser i den s.k. Rostadandan. Under 1900-talets början byggdes elevhem, ett elevförbund initierades och med den en årsskrift som fungerade som en länk mellan olika lärarinnegenerationer och med seminariet. Fester, återträffar och klassbrev är andra ingredienser i seminariekulturen, som analyserats i Rostadprojektets rapporter. Det tidiga historiska material vi nu arbetar med i HSFR-projektet antyder att den omtalade sammanhållningen grundlades tidigt i seminariets historia.

Landsbygdslärarinnan som vi såg henne i Rostadprojektet karaktäriserades också av ett starkt intresse för hembygden och det lokalsamhälle i vilket lärarinnorna verkade. Den svenska folkskollärarinnan som kulturbärare har skildrats av Tordis Dahllöf¹⁶ och Annika Andræ-Thelin har i sin analys av en folkskollärarinnas verklighet och vardag på den småländska landsbygden under 1920- och 1930-talen¹⁷ betonat lärarinnan som integrerad del i lokalsamhället. Det är mycket i deras analyser som också kan kopplas till Christina och Maria och deras lärarinnegärning ett halvt sekel tidigare.

De svenska folkskollärarinnorna hade samma utbildning oavsett om de skulle tjänstgöra i stad eller på landet. Flertalet av våra rostadlärarinnor började sin tjänstgöring på landsbygden men några sökte sig så småningom till stadsskolorna. I ett nordiskt perspektiv ser vi att detta inte var en självklarhet. Hanne Rimmen Nielsens skildringar av den danska landsbygdslärarinnan omkring sekelskiftet visar att man i Danmark hade olika utbildning för lärarinnor i stad och på landet¹⁸. Stadslärarinnorna var utbildade vid privata skolor av "fromme, stærke kvinder". Adda Hildens historik över lärarinneutbildning i Danmark visar att det dröjde långt in på 1900-talet innan utbildningen, motsvarande den svenska folkskollärarinneutbildningen, förstatligades.¹⁹ Man kan reflektera över vad dessa skillnader har inneburit för utvecklingen av skolan i de båda länderna och för könsrollerna i skolan, det tema vi uppmärksammar på detta symposium.

Julia – en trettonårings yrkeskarriär

Låt oss nu följa *Julia Holmström*, som bara var tretton år när hon 1861 präntade sitt namn i Kalmarmatrikeln, som ett exempel på tidiga stadslärarinnor. Julia var som många andra av kalmarseminaristerna dotter till en sjökapten, "kofferdikapten", och tidigt faderlös. Hon hade två äldre systrar och en bror. Julia var tydligen en läsbegåvad flicka. Skall vi gissa att hon fick börja seminariet så tidigt för att kunna hjälpa till med familjens försörjning?

När Julia med stort A i alla ämnen examinerades fick hon tjänst i Linköping vid folkskolan för flickor. Tillsammans med sin mor och sina systrar flyttade vår Kalmarseminarist in i

flickskolans fastighet i Linköpings utkant där hon kom att bo kvar under större delen av sitt liv. I fastigheten bodde också andra lärarinnor och några enkefruar. Det verkar ha varit en helt kvinnlig bostadsmiljö. Linköpings skolhistoria berättar att skolhuset uppfördes 1859.²⁰ I två skolsalar undervisades dels flickor från Enskilda flickskolan för fattiga flickor dels folkskolans flickor under pedagogisk ledning av en helt kvinnlig direktion. Folkundervisningen för pojkar ombesörjdes genom en med donationsmedel tillkommen skola, den Ljungstedtska skolan. Det var således en helt könssegrerad utbildning i Linköpings folkskolor.

När Julia kom till Linköping efterträdde hon en mamsell Swedelius som sedan 1851 "med sällsynt skicklighet" svarat för undervisningen av omkring 150 flickor årligen. Den blott 16-åriga lärarinnan från Kalmar tog sin äldre syster Mathilda som biträde och de båda systrarna fördelade arbetet i folkskolan för flickor mellan sig. Lärarinnornas uppgift var enligt 13:e paragrafen i reglemente för Linköpings stads flickskolor 1867 att:

...sorgfälligt vaka öfver barnens seder och uppförande, med välvilligt nit meddela dem undervisning samt noga tillse, att snygghet och ordning råda bland dem; att hvar för sin klass föra terminsjournal, innehållande barnens namn och nummer i matrikeln, anteckningar om deras frånvaro med eller utan anmält förfall samt anmärkningar rörande deras uppförande och flit; att öfver klassens inventarier hålla ordentlig förteckning och sorgfällig vård; att noga tillse, att snygghet och frisk luft äro rådande på lärorummet; samt i allmänhet att noggrant ställa sig skolrådets föreskrifter till efterrättelse.²¹

1868 infördes klassundervisning och en årsrapport undertecknad av Julia Maria februari 1893 förtäljer att folkskolan för flickor i Linköping vid denna tidpunkt har 8 ordinarie lärarinnor, 3 biträdande lärare och 2 övingslärare i handaslöjd och sång. 492 flickor är fördelade på 4 årskurser med tre parallella avdelningar i de lägsta och två i den högsta årskursen. Undervisningsämnen är kristendomskunskap, modersmål, skrifning, räkning, geografi, historia, naturkunnighet, teckning, sång, gymnastik och handaslöjd. Av lärarförteckningen framgår att systemen Mathilda, som är biträdande lärarinna, avlagt småskol-

lärarexamen. Julias lön tycks ha varit 600 kronor enligt en uppgift 1882 till Folkskolelärarnes Pensions-Inrättning samt Enke och Pupillkassa.²²

På en bild av Linköpings lärarekår omkring sekelskiftet blickar Julia och Mathilda strängt och allvarstungt under ståtliga och fantasifulla hattskapelser.²³ För övrigt är det svårt att finna spår eller omdöme om deras personer och liv. Kommunionlängden i kyrkböckerna berättar att Maria, hennes mor och systrar två gånger om året följdes åt till nattvardsgång i Linköpings domkyrka. Husförhörsbetygen visar att mamman och systrarna inte var lika duktiga som Julia på att läsa och förstå katekes och bibelns böcker även om systemen Mathilda förbättrar sina betyg allteftersom hon också får läraruppgifter. Julias död vid 77 års ålder 1925 kungörs i en enkel dödsannons i Östgöta-korrespondenten med en syster som enda sörjande. En mer än 40-årig yrkesgärning har inte lämnat många officiella spår efter sig – som fallet ofta är med lärarinnor. Det är möjligt att privata familjealbum skulle visa betydligt mera spår, det är många generationer Linköpingsflickor som fostrats av de båda systrarna!

Lärarinneprofessionen i Kalmar

Berättelsema om Christina och Julia ovan visar att de tidiga lärarinnorna fick viktiga arbetsuppgifter. I Rostadprojektet imponerades forskarna av hur professionella 20-talslärarinnorna var i sin yrkesroll. Christina Florin har visat att kvinnorna inom folkskollärarkåren spelade en viktig – och förbisedd – roll i tidiga professionaliseringssträvanden.²⁴

Christina och Julia kom ut i yrkesverksamhet under en tid av stora förändringar. Rektor Dahm påpekade i olika utredningar

att den nya kommunalförfattningen, den nya riksdagsordningen, det nya allmänna hushållssystemet, alla dess i vårt folks djupt ingripande anordningar både förutsätta och påkalla en omsorgsfull offentlig folkuppfostran.²⁵

Det var inte bara skolan som förändrades, under 1860- och 1870-talet togs avgörande beslut om kommunikationer över sundet och inåt landet, om sjuk- och hälsovård. Ett nytt sjukhus stod färdigt i Kalmar 1874 och samma år invigdes ett sta-

tionshus med kunglig ståt och pompa när Kalmar-Emmaboda-linjen förbundits med södra stambanan. Aktiebolag bildades för att inrätta teater, för att främja industrin både i Kalmartrakten och på Öland.²⁶

Låt oss nu med hjälp av den kunskap vi hittills hämtat i Kalmararkiven se hur lärarinnorna medverkade i folkskolans uppbyggnad! År 1860, när folkmängden i stiftet var 134.429 personer fanns på landsbygden tvåhundra folkskolor, därav 77 fasta med tillsammans 118 examinerade lärare. I städerna i stiftet fanns 17 folkskolor varav 7 fasta med tillsammans 8 examinerade lärare. I Kalmar stad sköttes folkskoleundervisningen till att börja med av två manliga lärare. Den första folkskollärarinnan, Lydia Amanda Sandstedt som tillhörde en av de första kullarna, anställdes 1864 och förestod några år en av Kalmar stads folkskolor. I samband med att hon gifte sig med en lärare tog hon avsked från lärarinnebefattningen.

Ett av de svåraste problemen i 1860-talets skola var de ojämna förkunskaperna i läskunnighet. En tidig inspektörsrapport framhåller:

Det är alldeles nödvändigt att indela skolans barn i twenne hufvudclasser, af hvilka den högre innefattar dem, som förvärfwat, den lägre dem, som ännu icke förvärfwat erforderlig innanläsningskunskap. I denna lägre klass bör ingen annan underwisning förekomma, än uti innanläsning, skrifning och räkning.²⁷

En ny skolordning 1862 försökte komma tillrätta med problemet genom att sex småskolor inrättades i staden. En förteckning från 1863 visar hur småskoleundervisningen var spridd över staden.

Mamsell Sjöman förestår en stafskola i Gamla Staden i fru Lundbergs lokal;

Mamsell Karlström förestår en renläsningsskola i Gamla Staden i vaktmästare Anderssons lokal;

Mamsell Westin förestår en stafskola på Ängö

Mamsell Forsman förestår en stafskola på Malmen;

Mamsell Berggren förestår högre flickskolan (en folkskoleklass) i Thernströms lokal;

Mamsell Fröberg förestår en stafskola i Gamla Gästgifwaregården;

Mamsell Heyne förestår en renläsningsskola i handlanden Widerströms lokal.

I den här förteckningen återfinns inte mindre än fyra av de första kvinnliga seminaristerna. Förteckningen visar också att seminarielokalen, Gästgivaregården vid Norra Långgatan, också var småskolelokal. På grund av lärarbrist lät man de lägre småskolorna handledas ambulatoriskt av seminarieelever. När seminariet sedan upphörde 1866 utsågs en lärarinna att vara föreståndarinna för småskoleklasserna i seminarielokalen och samtidigt beslöt man mottaga ett begränsat antal elever från landet i den högsta klassen för att utbildas till småskollärarinnor. Därmed bildades stadens första småskoleseminarium som förestods av en av de seminariutbildade flickorna, Louise Sophia Widerström, som vid 15 års ålder börjat vid seminariet och examinerats 1864 med 7 A och 1 B i sitt betyg.

Widerström fick en viktig roll i organisationen av småskolläraryrket. Den 11 december 1869 uppdrog skolrådet åt henne att förestå öfverläraresbefattningen vid flickskolan å Gamla Gästgivaregården jämte den dermed förenade läroanstalten för utbildade av småskollärarinnor. Widerström blev alltså den första föreståndarinnan för stiftets småskoleseminarium, en befattning som hon innehade till 1888. Ett par år senare inrättades ett landstingsseminarium för utbildning av småskollärarinnor.

Den kalmaritiska skolhistorien visar att de första lärarinnorna i hög grad engagerades i det som uppfattades som den tidens folkskolas stora problem, läsundervisningen och utbildning av småskollärarinnor. Men de återfinns också som folkskollärarinnor. En bild på lärarpersonalen från 1883 vid Tullskolan, den centrala stadens skola som invigts 1878, visar en lärarkår bestående av fyra manliga folkskollärare, fem kvinnliga folkskollärarinnor samt åtta småskollärarinnor, två slöjd-lärarinnor och en manlig vaktmästare. Här finns alltså tidigt en klar kvinnodominans i lärarkåren. På denna bild återfinns fyra av de flickor som under perioden 1860–1866 skrevs in vid seminariet i Kalmar och vars livsöden vi nu håller på att rekonstruera.

Hur var då lärarinnornas ställning mätt i löner? Att det tidigt utvecklades skillnader mellan olika kategorier av lärare och inte minst mellan manliga och kvinnliga lärare framgår av den första protokollförda staten för folkskoleväsendet av år 1865.



Lärarpersonalen vid Tullskolan 1883. I rad nr 3 nerifrån återfinns Sofia Heijne, L Widerström och J Carlström som de tre första i raden. Sofia Westin sitter bland småskollärarinnorna (nr 2) i andra raden.

Enligt denna fanns en lärare för högre folkskolan med en lön på 1000 kronor (250 kronor i personlig lönetillökning), fem lärare i lägre folkskolor med löner mellan 750 och 500 kronor samt lärarinnor i åtta småskolor med 250 kronor i lön. I 1875 års skolbudget, när skolororganisationen hade vuxit att omfatta sammanlagt 15 lärare, hade lönehierarkin ytterligare utvecklats. Fem manliga skollärares löner varierade mellan 1.166 kronor och 916 kronor. En kvinnlig skollärare hade 816 kronor (Louise Widerström) medan lönen för fem biträdande lärarinnor varierade mellan 400 och 525 kronor. De som var examinerade från folkskoleseminariet hade högre löner men skillnaderna mellan kvinna och man fanns kvar. En manlig småbarnslärare hade 525 kronor och tre småbarnslärarinnor mellan 350 och 450 kronor.

Yrke eller familj

De kvinnliga Kalmarseminaristerna kallades i folkmun för nunnorna och många av dem förblev liksom Julia ogifta. Det finns också i 1860-årskullen exempel på seminarister som gifte sig och aldrig utövade lärarinneyrket. Christina fick lämna sitt lärarinneyrke när hon gift sig men återtog det när mannen farit till Amerika. Utbildningsvalet och yrkesvalet var, såsom våra 20-talslärarinnor uttryckte det, ett val av livsstil långt in på vårt sekel. Yrkesverksamma kvinnor var som regel ogifta vid seklets början. Julia Holmström levde större delen av sitt liv i en enkönad värld. Att vara "fröken" var på 1920-talet både yrkestitel och civilstånd. Tre tjugotalslärarinnor i Rostadprojektet berättade:

Ända tills dess vi tre kom ut som lärarinnor hade vi aldrig i någon skola haft kontakt med en gift lärarinna, vare sig i folkskola, realskola eller flickskola och inte heller ... på seminariet.

I Rostadprojektet fann vi att förvånansvärt många ur 20-talskullarna lyckades kombinera yrke och familj under en tid när det var regel att man lämnade sitt yrke som gift. I dessa kullar var ungefär en fjärdedel ogifta. De gifta 20-tals lärarinnorna möttes av föreställningen att gift kvinna skulle försörjas av sin man och att de tog brödet ur munnen på dem som bättre behövde det. 1920-talslärarinnorna tillhörde en kvinnogeneration som i hög grad var med om att bryta fördomar om gift kvinnas rätt att yrkesarbeta. Lärarinnornas berättelser om strategier för att möjliggöra kombinationen av yrke, familj och politisk aktivitet visade vilka viktiga aktörer lärarinnorna varit vad gäller att förändra familjemönster och påverka gift kvinnas rätt till yrkesarbete.²⁸ Vi fann att många av våra lärarinnor hjälpte till att realisera Alva Myrdals radikala idéer om jämlikhet och kamrattäktenskap.²⁹

Enkät svar och livshistorier insamlade inom Rostadprojektet återspeglade stora förändringar i förutsättningarna för yrkesarbete för kvinnor att behålla sin tjänst, att ta barnledigt, att ordna barnomsorg under den 50-årsperiod som undersöktes i projektet. Vi fann också en stor skillnad i giftermålsålder. 1920-lärarinnorna bildade familj i trettioårsåldern medan den genomsnittliga åldern för ingång av äktenskap var 23 år för dem

som gick sin utbildning under 1960-talet. Lärare, präster och tjänstemän av olika kategorier var vanliga partners för de äldre lärarinnorna medan de yngre inte sällan gifte sig med män med lägre utbildning än de själva hade.³⁰

Internationell utblick

Samspelet mellan kvinnors utbildning och demografiska förändringar har länge negligerats av utbildningsforskare framhåller den australiensiska forskaren Alison Mackinnon, som skrivit de första universitetsutbildade kvinnornas historia i Australien.³¹ De kvinnor som i slutet av förra seklet fick tillträde till professioner levde ofta i någon form av kvinnokollektiv, som påminner om Julia Holmströms berättelse. Mackinnon ser kvinnornas medvetna beslut att inte gifta sig som ett sätt att lösa en konflikt mellan olika diskurser, nämligen att vara kvinna och att vara en rationell tänkande varelse. De utbildade kvinnorna hade betydelse för hur könsrelationer och könsidentitet definierades och förändrades. Deras sätt att lösa komplexa konflikter mellan privat och offentligt liv hjälpte nästa generation kvinnor – t.ex. deras egna syster- och brorsdöttrar – att leva ett mera normalt liv i samhället.

Mackinnons australiensiska kollega *Majorie Theobald* har tagit forskning om de första lärarinnorna i 1800-talets Australien som utgångspunkt för analyser av hur könsroller överfördes från familj till skola.³² I den koloniala kulturen hade kvinnorna ingen plats utanför hemmet. När den australiensiska staten valde att anställa lärarfamiljer för undervisningsarbetet i tidiga elementary schools hamnade kvinnorna i svåra dilemmor. Regler för statsanställda förutsatte att de handlade som män samtidigt som det patriarkala mönstret i hemmet ställde kvinnor utan möjlighet till inflytande bl.a. över egna inkomster. De hade inte heller kontroll över sin egen reproduktivitet och några möjligheter till legal abort fanns naturligtvis inte. Theobald ger exempel på några grymma australiensiska lärarinneöden från 1800-talet. En lärarinna avled, 23 år gammal, efter ett misslyckat abortförsök och efter att ha tvingats av mannen att döende fortsätta sitt arbete. Den andra lärarinnan gjorde tillsammans med sin man en viss karriär i Melbournes skolor och innehade en befattning som föreståndare i en flick-

avdelning samtidigt som hon födde fem barn. När mannen avled 1876 och hon stod ensam med fyra barn blev hennes liv en ändlös räkka av förödmjukelser för att överleva och hon alkoholiserades. Hennes kvinnolön var aldrig ämnad för en familjeförsörjare och några pensioner för statstjänande kvinnor fanns inte vid denna tid. I den koloniala kulturen var det mycket svårt att vara både lärarinna och riktig kvinna påpekar Theobold och visar på de oförenliga förväntningar som ställdes på kvinnor och statsanställda. I en kultur där kvinnor ännu inte accepterades i det offentliga rummet uppstod identitetskriser i mötet mellan vad det då innebar att vara hustru, dotter och statens tjänare. Theobold hävdar att när den australiensiska staten använde sig av lärarfamiljer överfördes också könsrelationerna i familjen, såsom faderns patriarkala auktoritet, till skolan.

I jämförelse med de tidiga australiensiska lärarinnorna verkar de svenska folkskollärarinnorna ha haft en starkare och mer självständig ställning i samhället. Man kan här reflektera över vilken betydelse det nordiska äktenskapsmönstret med en sen giftermålsålder hade. Kvinnornas starka ställning som uppehållare av lästraditionen i det kyrkliga undervisningsprogrammet hade kanske också betydelse. Sist men inte minst kan man reflektera över betydelsen av att den svenska staten så tidigt erbjöd likvärdig statlig undervisning till såväl kvinnliga som manliga lärare i folkskolan. Hur som helst förefaller det finnas möjligheter till intressant jämförande forskning med utgångspunkt i lärarinnornas livsmönster!

Från stereotypier till helhetsbilder

Lärarinnor lyser med sin frånvaro i huvudfrågan av utbildningshistorisk forskning konstaterar Alison Prentice och Marjorie R. Theobold (1991) i antologin *Women who taught. Perspectives on the History of Women*. En stereotyp bild av kvinnor som undervisat visade sig vara vanlig i engelskspråkig litteratur och få studier gav kunskap om lärarinnors verkliga arbete och liv. Sökandet efter ursprunget till stereotypiska beskrivningar av lärarinnor och lärararbete har fört de båda forskarna tillbaka till arbetsfördelningen i undervisningsarbetet före den obligatoriska skolans införande. Alison Prentice's forskning

om skolväsendet i Ontario under mitten av 1800-talet har fått henne att problematisera och ifrågassätta många skildringar av den s.k. feminiseringsprocessen av lärararbetet. Bristfällig kunskap om tidiga skeden har lett till felaktiga slutsatser om efterföljande händelseförlopp hävdar Prentice. Att skriva lärarinnors historia är att konfronteras med ett centralt teoretiskt problem nämligen att avslöja förtryckande strukturer i samhället samtidigt som man visar att kvinnorna inte var passiva offer för detta förtryck, framhåller Prentice och Theobold.

Sociologen och lärarinneforskaren Sari Biklen hävdar att en orsak till stereotypa bilder är att lärarinnor varit offer för forskningsmodeller.³³ Dels har lärare länge ansetts tillhöra ett ointressant mellanskikt i utbildningsforskning, dels har lärarkåren ofta förknippats med reproducerande av kulturella värderingar. Men, framhåller Biklen, inte minst inflytelserika har sociologiska forskningsmodeller varit som kontrasterat offentligt och privat, produktion och reproduktion, yrke och familj. Kvinnliga lärare som kombinerat yrke och familj har inte passat in i det mönstret. I likhet med utbildningsfilosofen Jane Roland Martin³⁴ hävdar Biklen att reproduktiva arbetsuppgifter förbisetts av utbildningsforskare som koncentrerat sitt intresse på utbildningens relation till det produktiva arbetet. De kvinnliga lärarnas status kan höjas först när vi uppvärderar reproduktiva arbetsuppgifter och ger dem samma värde som produktiva, framhåller Biklen. Hennes uppfattning delas av Martin som knyter samman det bristande intresset för reproduktiva processer med kunskapsbegrepp och definitioner av bildning. Varför är kunskaper knutna till vård, omsorg och relationer hänvisade till utbildningar som leder till semiprofessioner, inte till toppprofessionerna i samhället frågar Martin. Hon hävdar att utbildningsforskare måste synliggöra de värderingsskillnader som finns ifråga om kunskap och se hur de ofta är könsrelaterade. Martin vill ersätta vad hon kallar för könsblindhet med ett könskänsligt utbildningsideal och hon hävdar att kunskaper knutna till omsorg och relationer måste få lika värde som andra baskunskaper. Kvinnor är ju i majoritet i den pedagogiska praktiken världen över, varför är de då osynliga både som subjekt och objekt i utbildningshistoriska texter, frågar Martin.

En växande grupp forskare som vill se lärarerna som subjekt och analysera läraryrket ur ett helhetsperspektiv har sett en livshistorieansats som en tillgång. Ivar Goodson påpekar att en sådan ansats blev aktuell när forskarna under slutet av 1970-talet började intressera sig för lärares svårigheter och därmed för hur läraren själv ser på sitt arbete.³⁵ Kollektiva biografier baserade på arkivmaterial blev ett redskap för australienska kvinno- och lärarforskare såsom Alison Mackinnon och Majorie Theobald. Den amerikanska forskaren Dee Ann Spencer³⁶ har funnit att livshistorier som anlägger ett helhetsperspektiv på läraren är ett sätt att återge läraren samma respekt som andra professioner.

Professionaliseringsforskare har länge tvekat att betrakta läraryrket som en profession, det betraktas av många som en "semiprofession". Hade yrket tidigare en tydligare professionell ställning? Det anser Jurgen Herbst som studerat amerikansk lärarutbildning från 1830 till 1920-talet och hävdar att amerikanska lärare förlorade sin professionella status i samband med att makten i klassrummet togs över av specialister av olika slag.³⁷

I Rostadprojektet, där en grupp äldre lärarinnor arbetade tillsammans med forskarna, använde vi ett livs- och generationsperspektiv. Det ökade våra kunskaper inte bara om hur svenska folkskollärarinnors professionella roll förändrats utan också om hur livs- och familjemönster förändrats i takt med utbildnings- och samhällsförändringar. Samspelet med social och kulturell utveckling framträdde tydligare. En slutsats av Rostadstudien blev att lärarinnorna var kulturbärare och förändringsagenter i kraft av sina kvinnliga erfarenheter i kombination med en gedigen professionell utbildning. Under arbetets gång blev det alltmer uppenbart att det inte gick att isolerat bedöma olika roller. Det var integrationen av deras arbete som lärarinna, kvinna och medborgare som var intressant. I samspelet mellan produktivt och reproduktivt arbete blev lärarinnorna kulturbärare.

I min egen forskning har Rostadprojektet varit ett utbildningshistoriskt titthål på en kvinnopedagogisk fråga som alltmer intresserat mig nämligen relationen mellan utbildningsplanering och kvinnors verklighet. Bland många projekt som

följt utbildade kvinnor blev det lärarinnorna som hjälpte mig att frigöra mig från forskningsmodeller som betraktade kvinnorna som problem, som grus i maskineriet i ett väloljat utbildningssystem till att se dem som viktiga aktörer, som själva navet i hjulet i viktiga samhällsprocesser.³⁸

Jag hoppas att denna artikel ger mersmak för de möjligheter som finns att ytterligare förlänga perspektivet bakåt i historien liksom att relatera den svenska folkskollärarinnans historia till medsystrars i andra kulturer och länder. Jag tror att sådana jämförelser högst väsentligt kan öka våra kunskaper om kön och könsroller i svensk skola som varit temat för detta utbildningshistoriska symposium.

Noter

1. I Rostadprojektet, som under perioden 1982–1985 finansierades av Riksbankens Jubileumsfond deltog, förutom de nämnda, Berit Askling och Annika Andræ-Thelin. Projektet har redovisats i nio arbetsrapporter utgivna i samarbete mellan Högskolan i Kalmar och Universitetet i Umeå. Slutrapportering av projektet föreligger i boken Elgqvist-Saltzman, I. 1993 *Lärarinna, Kvinna, Människa*. Carlssons förlag, Stockholm.
2. Egil Johannsson har länge hävdat att kvinnornas bidrag till läs- och skrivkunnighetens historia har varit undervärderade i utbildningshistorien. Jfr Johannsson, Egil 1992. *Women and the Reading Tradition around 1700* in W. Odora (ed) *Women and Literacy. Svenska Unescorådets skriftserie* 1992:1. Egil Johannsson och Daniel Lindmark har ställt till förfogande renskrivningar av original från projektet *Barnaundervisningen före folkskolan – 1812 års uppfostringskommittés enkät*. Jfr Lindmark, D. 1812 års uppfostringskommittés enkät. *Urkunden* nr 2–4. 1987 ISSN 0284-2734.
3. Projektet finansieras av HSFR. Det fullständiga projektnamnet är: *Kvinnliga aktörer i pedagogisk praktik Några nedslag i sydsvensk utbildningshistoria*. Jfr också artiklar i Nyckelen Tidskrift för Högskolan i Kalmar, årgång 2 nr 1, årgång 4 nr 1.
4. En internationell konferens om *Gender and Education – into the 21st Century* anordnades i juni 1995 i Umeå. Konferensbidrag återfinns bl.a. i *Lärarutbildning och Forskning* i Umeå. Nr 3–4 1995.
5. Jfr Yvonne Pettersson, Barnens undervisningssituation på landsbygden vid 1800-talets början, speglad i uppfostringskommitténs enkät år 1812 i de svenska stiftet: Härnösand, Uppsala och Kalmar. *C-uppsats vid pedagogiska institutionen i Umeå* 1995.

6. O.E.L. Dahm *Några drag ur Svenska Bildningsanstalternas Historia*. Tryckt i Kalmar 1846 som bilaga till Skolmästarkonst.
7. 1862 uppgavs att 400 barn av 1.200 i skolåldern i Kalmar undervisas i privata skolor eller i den lärda skolan. (Landshövdingeämbetets i Kalmar län 5-årsberättelse för 1860–1865).
8. 1842 års folkskolestadga § 5. mom l.
9. En förteckning över läroböcker av Oscar E.L. Dahm har uppgjorts av Kalmar Stadsbibliotek, avdelningen för Stifts- och gymnasiebiblioteket. G. Rooth, T. Olofsson 1995-11-02.
10. Denna berättelse finns att läsa i *Självbiografiskt omramade tidbilder från seminarie- och folkskolestridernas första tid* i ÅSU 1921.
11. I det s.k. Kape-projektet vid Högskolan i Kalmar har lärarutbildningens historiska arv aktualiserats i projektarbeten kring lärarrollen i ett historiskt och framåtblickande perspektiv. Jfr ÅSU 1995:181
12. Rostadarkivet, Landsarkivet i Vadstena.
13. Datasökning har gjorts i samarbete med Egil Johansson och SVAR, Ramsele.
Biografiska uppgifter har inhämtats med hjälp av bl.a. Christina Neiglick-Karlsson, Högskolan i Kalmar. Östra Eds Hembygdsförening samt Stadsarkivet, Linköpings kommun.
14. Jfr G. Engdahl i *Åkerbo hembygdsförenings årsskrift* 1947.
15. M. Hofrén, *S.G.M. Ströhm – en folkundervisningens märkesman*. I: Folkskolans Minnesskrift utgiven med anledning av den lagstadgade folkskolans 100 årsjubileum s 230–233.
16. Tordis Dahllöf 1987 *Rostadlärarinnan som kulturbärare – en etnologisk arbetsrapport*. Arbetsrapport nr 5 inom Rostadprojektet. Högskolan i Kalmar i samarbete med Universitetet i Umeå.
17. Annika Andræ-Thelin 1990 *Frökenliv. En folkskollärarinnas verklighet och vardag på den småländska landsbygden under 1920- och 1930-talen*. Arbetsrapport nr 9 inom Rostadprojektet.
18. Hanne Rikken Nielsen 1995 *Danish Female teachers, their Cultural Influence and Integration in the Local Community 1900–1950*. Paper insänt till konferens om Gender and Education, Umeå juni 1995.
19. Adda Hilden. 1993 *Fromme, stærke Kvinder. Læreruddannelse 1800–1950* i Dansk Læreruddannelse 1791–1991 Bind 3 Odense University Studies in History and Social Sciences vol 152.
20. Jfr Linköpings historia 4. Tiden 1863–1910, Linköping 1978 s 302–311.
21. Sunner, W. *Ur Linköpings folkskolors historia*, Linköping 1942, s.83
22. Enligt utdrag från Linköpings stadsarkiv.
23. Sunner, op cit s. 110.
24. Florin, Christina 1987, *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans läraryrke 1860–1906*. Acta Universitatis Umensis. Umeå: Almqvist & Wiksell.
25. Jfr Manne Hofrén *Kring Kalmar Läns Landsting 1863–1864* s 54.
26. Jfr Dahmska handlingar i Kalmars kommunarkiv samt Kalmar läns museum.
27. Allmän Promemoria rörande Folkskoleväsendet i Calmar stift. Oskarshamn 1864.
28. Jfr Rut Holm och I. Elgqvist-Saltzman, 1990, *Ruts bok*. Arbetsrapport nr 8 i Rostadsprojektet.
29. Myrdal, Alva och Gunnar 1934: *Kris i befolkningsfrågan*. Stockholm: Bonniers.
30. Rostadprojektets uppgifter kan kompletteras med statistik framtagen 1930 avseende 1.462 Rostadlärarinnor utexaminerade mellan 1878 och mitten av 1920-talet. En tredjedel hade ingått äktenskap. Giftermålsåldern var 29,5 år och det genomsnittliga barnantalet 1,55. Omkring 30 procent hade gift sig med lärare i folkskolans tjänst. Färre av dem som var gifta med lärare lämnade sin tjänst.
31. Jfr Mackinnon, Alison 1986 *The New Women. Adelaides early Women Graduates*. Adelaide: Wakefield Press. Jfr också artiklar "Male heads on female shoulders?" *History of Education Review* 19:2 "Nowhere to plant the sole of the foot" i L Yates, *Feminism and Education*, Melbourne Studies in Education 1993
32. Theobald, Majorie "Writing the Lives of Women Teachers: problems and possibilities" Yates, Lyn op cit. Jfr också Kajsa Ohrlander Recensionssä i *Utbildning och Demokrati* 1995, vol 4, nr 3, 100–110
33. Biklen, Sari Knopp 1993: "Feminism, Methodology and Point of View in the Study of Women who Teach" i Lyn Yates, *Feminism and Education*, Melbourne Studies in Education 1993.
34. Martin, Jane R. 1994: *Changing the educational Landscape*. Routledge.
35. Goodson, I, 1992 *Studying Teacher's Lives*.
36. Spencer *Contemporary Women teachers. Balancing School and Home*. 1986 New York and London: Longman
37. Herbst, J. "And Sadly Teach" in *Teacher Education and Professionalization in American Culture*, Madison: The University of Wisconsin Press.
38. Jfr Elgqvist-Saltzman, I: "Att vända på bilden" *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 1994:4.

Margaretha Mellberg:

Kvinnor, män och löner i den svenska folkskollärarkåren

Följande uppsats analyserar lönerna inom folkskollärarkåren från mitten av 1870-talet fram till 1920-talet. Till en början diskuteras lönens storlek och vad denna lön skulle räcka till. Huvudtemat är skillnaden mellan mäns och kvinnors löner och jag ställer frågan om skillnaden i lön berodde på könstillhörighet eller hade andra förklaringar. Slutligen följer en kort analys av de argument som användes för att motivera lönesättningen. Källmaterialet utgörs av officiellt tryck, s.s. officiell statistik, utredningsmaterial och riksdagstryck, kompletterat med lärarminnen.

Lön och konsumtion

Folkskollärarnas löner var fastställda i lag under 1800-talets senare hälft. Lagen fastställde en s.k. statligt garanterad minimilön. Det innebar att om kommunen betalade en bestämd lönesumma till ortens lärare fick kommunen statsbidrag. Om lönen var lägre än den bestämda summan utgick inget statsbidrag. På det sättet kunde kommunerna tjäna mera på att betala en högre än en lägre lön till sina folkskollärare.

Lönemässigt kan folkskollärarna indelas i två grupper, nämligen:

1. folkskollärare
2. småskollärare

Inom gruppen folkskollärare tillkom under den här undersökta perioden gruppen överlärare. Dessa hade högre lön. Ytterligare lönestratifieringar inom denna grupp var ålderstillägg.

Till den senare gruppen hörde också biträdande lärare i folkskolan (dvs. oexaminerade lärare), lärare i Mindre folksko-

lan (småskola + de lägre klasserna i folkskolan) och lärare i övningsämnen (t.ex. teckning och slöjd) i den mån man hade dessa ämnen på schemat och i fall man hade råd med särskilda lärare för sådant. Dessa kunde t.o.m. ha lägre betalt än småskollärarna. Det förekom således löneskillnader också inom de två ovannämnda kategorierna, men för tydlighetens skull är det lättast att föra resonemanget kring två stora grupper, benämnda efter den vanligaste lärartypen inom respektive kategori.

År 1911–12 gjordes en omfattande utredning av folkskollärarnas löner. Resultatet publicerades i fyra band år 1914¹, men världskriget hindrade en uppföljning av utredningens resultat. Efter kriget var undersökningen inte längre aktuell och folkskollärarna indelades därefter i det system med lönegrader och löneklasser som i sina huvuddrag är gällande idag. Utredningen innehåller även uppgifter om lönens storlek alltsedan minimilönerna infördes. De statligt garanterade minimilönerna och de år dessa löner höjdes framgår av nedanstående tabell.

Tabell 1. De statligt garanterade minimilönerna för folkskollärare och småskollärare de år dessa löner höjdes (kr/år).

År	Folkskollärare	Småskollärare
1876	500	200
1886	600	200
1898	600	300
1901	700	300
1905	700	350
1907	900	350
1909	900	500

Källa: LLNB 1:3, Stockholm 1914, s. 303, 363, 501 ff.

De statligt garanterade minimilönerna var inga feta årslöner. Ett par resårkängor för en kvinna kostade år 1875 13 kronor. Detta skall jämföras med en årslön på 500 kronor för en folkskollärarinna och 200 kronor för en småskollärarinna år 1876. En kostym år 1905 kostade från 20 kronor till ca 40 kronor, att jämföras med årslöner på 700 respektive 350 kronor samma år.²

Två ekonomiskt sinnade folkskollärare, vars hushållsböcker har bevarats till eftervärlden, kastar ytterligare ljus över folkskollärarnas ekonomiska situation. Så här beräknar dessa båda sina klädkonton:

Joh. Th. Söderberg. Klädkonto med priser gällande 1873-1880

"1 öfverrock à 40 kr. hvar 5 år, gör pr år	8:00
1 underrock à 25 kr. hvar annat år, gör pr år	12:00
1 väst à 5 kr. hvar annat år, gör pr år	2:50
1 par benkläder à 15 kr. årligen	15:00
1 par stöfflor à 15 kr. hvar annat år	7:50
2 par halfsulade à 1:50 årligen	3:00
1 Hatt eller mössa à 5:- hvar annat år	2:50
1 dussin skjortor à 18 kr. hvar 5 år	3:60
1 skålpund ull till strumpor à 1:50 årligen	1:50" 3

Summa: 56 kr. och 10 öre

Söderbergs uppgifter är i denna uträkning schablonkostnader. En noggrann lärare i en Mindre folkskola, J.A. Magnusson, har däremot månad för månad skrivit ner alla sina utlägg. Nedanstående är vad han har gett ut för kläder under 1876-1878. Något/några blad för 1876-1877 fattas dock.

J.A. Magnusson. Klädkonto 1876 t.o.m. 1878

Ytterrock	40:00
Byxor och väst	16:63
Sylön för rock och byxor	2:75
Knappar, spännen, foder	3:65
2 par kängor	19:00
Läder till kängor	1:50
Arbetslön för kängor	5:55
2 "halfsulor"	0:70
Sko- och känglagning	3:00
Kängsnoddar	0:43
2 hattar	8:50
3 mössor	7:75
3 halsdukar	3:95
1 långsjal	4:00
Garn till undertröja	2:62
1 par kalsonger	1:75
Näsdukar ("snytkläden")	1:88
Garn	12:50
1,5 aln (tyg) till förkläde	1:20
1 paraply	3:00

Summa: 140 kr och 39 öre. Dividerat med tre = 46 kr och 79 öre 4

Hushållsböckerna ger alltså följande uppgifter:

Söderbergs klädkonto: 56 kr., 10 öre

Magnussons klädkonto: 46 kr., 79 öre

Ytterligare en jämförelse mellan Söderberg och Magnusson ska här göras. Söderberg uppger att han år 1880 har lagt ut 200 kronor för "kaffe, socker, sirup, såpa, tvål och blanksmörja, ljus och lampolja, diverse specerier, tobak, 1 kanna konjak 0,5 ankar brännvin (1 ankare = 15 kannor, min anm.) m.m." 5 Magnussons motsvarande inköp för år 1878 ser ut på följande sätt:

Kaffe och socker	12:50
Tvål	0:50
Tvätt och strykning	0:25
Askar med blanksmörja	0:45
Fotogen	0:81
Diverse	10:27
Cigarrer och tobak	10:63
6 kannor brännvin, 1 och en åttondels kanna konjak	13:85
Vin och punsch	9:05

Summa: 58:41

Här har Magnusson inte lika stora utgifter, trots att han i motsats till Söderberg druckit både vin och punch. Svaret kanske ligger i att posterna "diverse" och "m.m." innehåller olika utgifter för respektive lärare. Magnusson – den lägre betalda av de två – har en budget som dock inte är den lägsta tänkbara. Många av hans utgifter, utöver det han tar upp i ovanstående kalkyl, omfattar även nödvändigheter som inte är direkt oundgängliga för livets uppehållande, t.ex. tidningar och kuvert, skjutspengar, almanack, "Ångbåtsbiljetten", "1 språklära á 1 krona och en annan bok", samt även direkt lyx, t.ex. karameller, hårolja, smultron, en diamant som kostade 8 kronor eller ett handklaver. 6

Först några kritiska kommentarer. Vi lever i dag i ett samhälle som präglas av konsumtion i långt högre grad än samhället för ca 100 år sedan. Med nutida mått verkar hushållsuppgifter från det sena 1800-talet vittna om avsevärd torftighet, för att inte säga fattigdom, men det behöver inte vara så om man betraktar siffrorna ur samtidens synvinkel. Man kan också förmoda att hushållsboken kanske inte alltid fördes helt

ärligt. Vissa uppgifter kanske slarvades bort. I andra fall kanske man inte fann det nödvändigt att bokföra sådant som tillfälliga inkomster eller möjligen plötsliga infall av överkonsumtion. Men även med dessa förbehåll visar uppgifterna entydigt att lönen helt enkelt inte räckte till. Summan av alla sina utgifter för år 1880 uppgår Söderberg vara 798 kronor⁷, att jämföras med en årslön på 500 kronor. Magnussons utgifter för 1878 slutar (enligt hans egen uppgift) på 493 kronor och 92 öre⁸, vilket skall jämföras med årslönen 200 kronor.

Den egentliga lönen

Den statligt garanterade minimilönen är emellertid inte den enda uppgift som finns om folkskollärarnas löner. Gösta Bagges m.fl.s stora arbete om priser och löner i Sverige⁹ tar också upp lönerna för folkskollärarkåren. Lönerna enligt Bagge m.fl. har tagits fram så, att man år för år har dividerat den summa löneutgifter, som skoldistriktet uppgav, med antalet lärare för respektive år.¹⁰ På det sättet har man fått fram en genomsnittlig lön för folkskollärarna. Enligt denna uträkning kommer författarna fram till följande siffror, som här anges för de år minimilönen höjdes.

Tabell 2 Genomsnittslön för folkskollärare enligt Bagge m. fl. jämförd med statligt garanterad minimilön för folkskollärare (1) och småskollärare (2) de år minimilönerna höjdes. Kr/år

År	Genomsnittslön	Minimilön 1	Minimilön 2
1876	530	500	200
1886	639	600	200
1898	723	600	300
1901	831	700	300
1905	887	700	350
1907	1.041	900	350
1909	1.155	900	500

National Income in Sweden 1860–1930, Volume II, Stockholm 1935, s. 335–335. Källa: G. Bagge, E. Lundberg, I. Svennilson, Wages, Cost of Living and LLNB 1:3, Stockholm 1914, s. 303, 363, 501, ff.

Om man nu multiplicerar antalet folkskollärare med den lön folkskolläraren var berättigad till enligt den statliga minimiga-

rantin får man fram summan av alla minimilöner i landet. Denna operation görs för varje år minimilönen höjdes. Likadant gör man med småskollärarna. På det sättet får man fram minsta tänkbara löneutbetalningar för de två folkskollärarkategorierna. Dessa lönesummor adderas, varefter slutsumman divideras med det sammanlagda antalet folkskollärare och småskollärare. Då har man fått fram en genomsnittslön för den statligt garanterade minimilönen. Den lönen jämförs sedan med den lön som i realiteten utbetalades. Skillnaden framgår av följande tabell.

Tabell 3 Genomsnittslön för folkskollärare enligt Bagge m.fl. (1) jämförd med statligt garanterad minimilön för folkskollärare och småskollärare tillsammans (2) de år minimilönerna höjdes fr.o.m. år 1886.

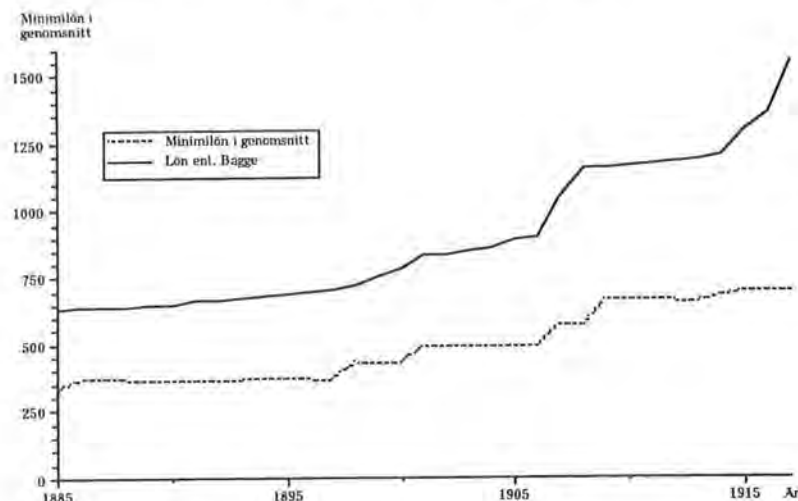
År	Genomsnittslön 1	Genomsnittslön 2
1886	639	370
1898	723	427
1901	831	493
1905	887	492
1907	1.041	573
1909	1.155	661

Källa: G. Bagge, E. Lundberg, I. Svennilson, Wages, Cost of Living and National Income in Sweden 1860–1930, Volume II, Stockholm 1935, s. 335–335, LLNB 1:3, Stockholm 1914, s. 303, 363, 501, ff.

Denna räkneoperation kan också göras för varje år och då blir resultatet som visas i diagrammet på nästa sida:

Det går alltså att bevisa att folkskollärarna de facto fick mera pengar i handen än den statligt garanterade minimilönen. Befintligt källmaterial ger dessutom möjlighet till två stickprovskontroller. Från år 1887 finns i Bidrag till Sveriges officiella statistik en tabell som redovisar alla folkskollärlöner i landet. Den digra lönetabellen omfattar alla folkskollärare och småskollärare fördelade på landets tolv skolstift samt i Stockholms stad (som vid denna tid hade ett speciellt lönesystem med olika lönegrader och utan naturaförmåner). Antalet folkskollärare detta år var 5.477. Genomsnittsårslönen för 3.003 folkskollärare fördelade på sju stift över landet ger 807 kronor

Diagram 1. Folkskollärarnas minimilön i genomsnitt jämförd med folkskollärarnas lön enligt Bagge m.fl. 1885–1917



Källa: Tabell 1, bil. 1

om året, exklusive eventuella ålderstillägg. Möjligen kan man tänka sig att det leder till ett felaktigt resultat att räkna ut ett medeltal som ska gälla för hela landet, eftersom folkskollärarna sannolikt var fattigare i norr än i söder. Så var det också, men inte i så hög grad som man kanske skulle kunna tro. Därför duger genomsnittslönen gott som riktmärke. Så här ser genomsnittsårlönen ut fördelad på de olika skolstiften:

Tabell 4. Genomsnittsårlönen för för folkskollärare i 7 skolstift i Sverige år 1887. Kr/år

Lunds stift	836
Kalmar stift	813
Visby stift	767
Göteborgs stift	862
Skara stift	798
Uppsala stift	714
Härnösands stift	802

Källa: BiSOS, Aflönings- och pensionsstatistik för år 1887, Stockholm 1891, tabell 9.

För år 1911, som är ett av undersökningsåren för den stora lärarlöneutredningen före Första världskriget, får den vanligast förekommande folkskollärartypen, nämligen gift, manlig folkskollärare på landet stå som uppgiftslämnare. Sveriges allmänna folkskolläraryörening har här tagit fram en löneuppgift baserad på hushållsuppgifter från 353 folkskollärare som tillhörde denna kategori. Dessa har en genomsnittslön på 1.383 kronor om året.¹¹ De ovannämnda lönerna jämförda med Bagges löneuppgifter ger nedanstående resultat:

År 1887: 807 kr/år, men 644 kr/år enligt Bagge

År 1911: 1.383 kr/år, men 1.158 kr/år enligt Bagge

Att medellönen enligt Bagge m.fl. är lägre beror på att denna lön utgör ett medeltal för folkskollärare och småskollärare. Eftersom folkskollärarna enligt stickprovskontrollerna hade högre lön, måste småskollärarnas faktiska löner ha understigit Bagges medelvärde, vilket inte är förvånande, med tanke på att grundlönen var lägre.

Varifrån kom då överskottet? Folkskollärarnas löner var från början uppdelade i två delar: en fast penningssumma och en del som motsvarade priset på råg. Ursprungligen fick man verkligen lönen i form av råg, men vid den här tiden rörde det sig om omräknade värden, utom i några absoluta undantagsfall. M.a.o. rågdelen ingick redan i den statligt garanterade minimilönen. Gränsen för när och hur denna övergång skedde är emellertid flytande. Resultatet blev i alla fall att kommunen ibland betalade ut högre lön än den statligt garanterade minimilönen, men vad som kom sig av att en lön fastställdes någon gång när rågpriserna var till löntagarnas fördel eller vad som hade andra skäl i botten går inte att avgöra. Man skall inte heller glömma bort att det inte fanns några hinder för att frivilligt betala mera än man behövde till en uppskattad lärare som man ville behålla på orten. De statistiska uppgifterna från år 1887 visar dock att lönens rågdelen och allmän välvilja från kommunens sida inte räcker till som förklaring till överskottet. Lönetabellen uppger spalt för spalt grundlön, arvode, lön för tjänst utöver lagstadgade 8 månader, ersättning för undervisning i fortsättningsskola (dvs. påbyggnad på folkskolan), ersättning för slöjdundervisning och ersättning för de i förekom-

mande fall uteblivna naturaförmånerna bostad och ko-foder och slutligen två ålderstillägg. Det var dessa tillägg som framför allt höjde lönen.

Utöver denna lön i pengar fanns således också naturaförmåner. Dessa var kofoder, planteringsland och bostad med fri uppvärmning. Förmånen ko-foder härstammade från en tid när klockaren hade rätt till gräset på kyrkogården. Denna förmån var något som folkskollärarna snarast möjligt ville ha omvandlad till pengar. Det är begripligt med tanke på att många lärare inte hade någon ko. Planteringsland och fri bostad var däremot förmåner som man gärna ville ha kvar, vilket man i regel också fick. Det var undantag snarare än regel att bostadsförmånen räknades om till pengar och det var vanligare att man gjorde så i städerna än på landet. Det kan således konstateras att lönen i alla fall räckte till den konsumtion som redovisades i de båda ovannämnda hushållsböckerna, även om det kanske inte blev så mycket över.

Kvinnor och män i folkskolan

En viktigare fråga än inkomstens storlek är hur denna lön var fördelad. Minimilönerna visar att det fanns en avsevärd löneskillnad mellan de olika lönekategorierna. Denna skillnad återfinns också när det gäller naturaförmånerna.

Ett mått på värdet av en folkskollärbostad får man med hjälp av Stockholmslönerna för år 1887. Detta år värderades en utebliven fri bostad för en manlig folkskollärare till 600 kr/år och för en kvinnlig dito till 500 kr/år. Den höga siffran i förhållande till lönen bekräftar betydelsen av denna förmån. Det bör också observeras att Stockholmssystemet skiljer mellan kvinnor och män.

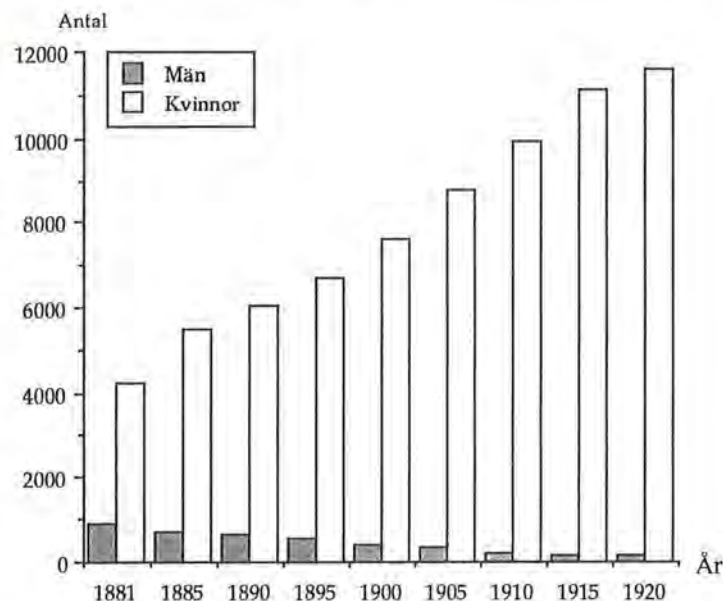
Den ovannämnda löneutredningen för åren 1911–12 visar att de flesta folkskollärare detta år bodde i två eller tre rum och kök och att majoriteten av småskollärarinnorna bodde i ett rum och kök. Ibland saknade dock småskollärarinnan kök, och ibland hade hon bara ett kök, men inget rum.¹² Eftersom löneutredningen anger kvadratmeterstorlek för varje bostad kan man räkna ut hur stora bostäderna var i genomsnitt. Resultatet framgår av nedanstående tabell:

Tabell 5 Bostädernas storlek uttryckt i m² för folkskollärares och småskollärares bostäder år 1912

Antal rum	m ² i medeltal
1 kök	16
1 rum	15
1 rum och kök	29
2 rum och kök	45
3 rum och kök	70
4 rum och kök	84
5 rum och kök	101
6 rum och kök	120
7 rum och kök (3 lärare)	116

Källa: LLNB 1:2, Stockholm 1914, tabell 40–49, a och b, tabell 69, 70–76, a och b

Diagram 2. Kvinnor och män i småskolan 1881–1920

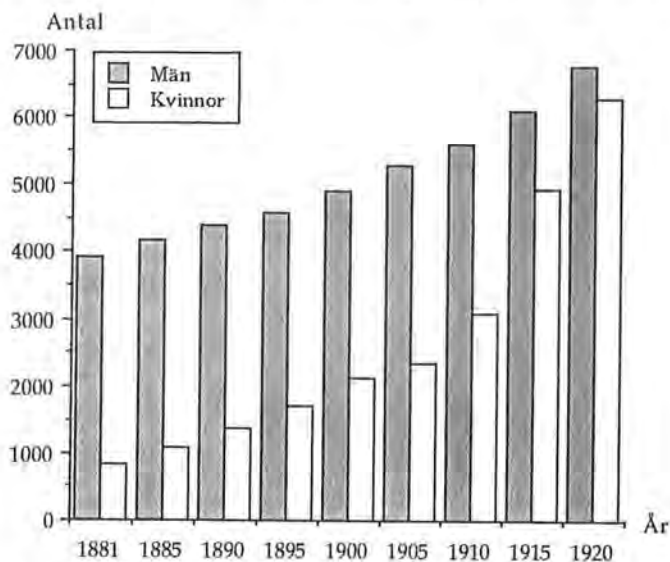


Källa: Tabell 2, bil 2

Bostäderna var alltså något mindre än moderna lägenheter, men inte mycket. Småskollärarna, som var lägre avlönade hade också mindre bostäder, och följaktligen lägre ersättning för utebliven bostadsförmån. Därmed infinner sig ganska självklart den hypotesen att småskollärarna var lågavlönade kvinnor och folkskollärarna var något bättre avlönade män. Så visar sig också vara fallet när det gäller gruppen småskollärare. Könsfördelningen inom gruppen framgår av diagram 2. Bilden förändras emellertid när man betraktar gruppen folkskollärare.

Majoriteten bland folkskollärarna var visserligen män, men det kvinnliga inslaget ökade snabbt och var år 1920 nästan lika stort som det manliga. Kvinnorna inom folkskollärarkåren var därför inte oundvikligt instängda i låglönegruppen. De hade en möjlighet att välja yrket som folkskollärarinna, med samma lön som den manlige kollegan. De gjorde också så, vilket framgår av ökningen. Å andra sidan hade en manlig slöjd-lärare sämre betalt än en folkskollärarinna. Lönens storlek berodde alltså inte på kön utan på lärarkategori. Undantaget är Stockholmslönerna från år 1887.

Diagram 3. Kvinnor och män i folkskolan 1881–1920



Källa: Tabell 2, bil. 2

Argument för och emot löneskillnader

Denna lönemässiga jämställdhet mellan män och kvinnor höll i sig ända fram till år 1907, då lagligt fastställda skillnader mellan mäns och kvinnors löner infördes bland folkskollärarna. Eftersom förändringen innebar ett steg tillbaka från ett tidigare helt jämställt förhållande bör argumentationen för denna förändring undersökas.

Skillnaden gällde inte minimilönen utan ålderstillägget och infördes i samband med en kraftig, generell höjning av folkskollärlönerna. Vad som hände med lärarinnornas löner år 1907 och de protester detta gav upphov till, var alltså inte en fråga om materiell nöd. Det var ett principiellt ställningstagande.

Alltsedan folkskollärarna på allvar började diskutera lönefrågor och ställa krav på höjda löner dominerades deras krav av behovsprincipen. Lönen räckte inte till, menade man. Argumentet lika lön för lika arbete lyser med sin frånvaro. Ingenstans i min undersökning av folkskollärarkårens löner har jag stött på den förklaringen, att småskollärarinnans lön var lägre därför att hennes kortare utbildningstid indikerade ett lägre kvalificerat arbete. Förklaringen var i stället att småskollärarinnan genom sin kortare utbildning ådragit sig lägre studielånen och följaktligen behövde mindre pengar. Men det allra vanligaste motivet till småskollärarinnans låga lön, var att hon inte var gift och inte heller ansågs böra vara det. Hon hade alltså ingen familj att sörja för, vilket däremot var fallet med den manlige folkskolläraren. Det var också motivet till förändringen av lärarinnornas lön år 1907. Att denna förändring dröjde ända till år 1907 visar inom parentes sagt hur unika folkskollärarinnornas lönevillkor egentligen var, jämfört med arbetsmarknadens övriga kvinnolöner. Kvinnans lön skulle räcka till henne själv. Mannens lön skulle räcka till att försörja en hel familj. Gift kvinna skulle inte arbeta, utan bidra till familjens fortlevnad genom sitt arbete i hemmet.

Det egendomliga är att argumenten *mot* en förändring av lönen faktiskt inte heller drev likalönsprincipen utan behovsprincipen. Tyngdpunkten i folkskollärarinnan Karolina Gren-Nilssons välformulerade protest¹³ mot förändringen 1907, var att de ogifta kvinnorna faktiskt också hade familj, fastän de

visserligen inte hade man och barn, men däremot gamla föräldrar eller någon bror som önskar studera. Också folkskollärarinnan Maria Jönsson hänvisar till behovsprincipen, när hon år 1924 reserverar sig mot ett lönebeslut till nackdel för kvinnorna:

Männens försörjningsplikt emot familj torde vara det enda stöd som åberopas till försvar för den nu tillämpade lönegrunden – lön efter kön. Men detta försvar är ohållbart, enär änka med barn att försörja räknas till icke-familjeförsörjare i det hon erhåller en lägre lön, och ogift man i samma tjänsteställning anses som familjeförsörjare och erhåller en högre lön.¹⁴

Moraliskt sett var argumenten naturligtvis helt riktiga. Aktörerna levde inte i ett utbyggt välfärdssamhälle och många familjemedlemmar var helt enkelt tvungna att förlita sig på varandra för sin överlevnad. Med facit i hand vet vi att likalönen till slut genomfördes. Men att det var behovsprincipen som dominerade debatten satte kvinnorna i en ohjälplig förlorarposition mot sina motdebattörer, vilket möjligen kan ha fördröjt likalönen.

Senare hälften av 1800-talet var en period i Sveriges historia när man hade problem med de många ogifta kvinnornas försörjningssvårigheter.¹⁵ Man såg gärna att dessa hittade ett sätt att försörja sig själva. Det är bl.a. en av förklaringarna till att statsmakterna så aktivt och helhjärtat stödde lärarinnorna i deras yrkesutövning. Men saken kom i ett helt annat läge efter Första världskriget. Både arbetsmarknaden och äktenskapsmarknaden hade drastiskt förändrats, i Sverige likaväl som i andra länder. Under mellankrigstiden visade kvinnorna i allt högre grad att de önskade både arbete och giftermål och att de ville behålla sitt arbete även efter det att de hade gift sig. Frågan om gift kvinnas rätt att inneha statstjänst¹⁶ var en angelägen politisk fråga under mellankrigstiden. I detta läge kom folk- och småskollärarinnorna och deras lönesystem i fokus.

Naturaförmåner kunde som sagt ersättas med pengar. Som visades ovan värderades bostadsförmånen till minst tredjedel av lönen, förmodligen t.o.m. mera. En folkskollärare som gifte sig med en folkskollärarinna eller en småskollärarinna och följaktligen inte behövde mera än en bostad, fick inte bara två inkomster i familjen, utan också ersättning för utbliven natura-

förmån, om hustrun stannade kvar i sitt arbete. En lågavlönad småskollärarinna hade plötsligt förvandlats till en ekonomiskt attraktiv äktenskapspartner. I en andrakammardebatt från år 1926 karakteriseras småskollärarinnans lönestatus på följande sätt:

En kvinna i allmän tjänst är ett i mycket hög grad begärligt objekt på äktenskapsmarknaden. Det är någon som har sagt att hon förräntar sig lika bra som ett stenhus i Stockholm - - -¹⁷

Mellankrigstiden var en period när två stora ekonomiska kriser inföll – efterkrigsdepressionen och trettiotalskrisen. Även under uppgången hade man situationen under krisen i färskt minne. Att vissa familjer hade möjlighet till inte bara två inkomster, utan dessutom också ersättning för en naturaförmån, som man inte hade behov av och som värderades till en tredjedel av lönen (minst), föranledde naturligt nog debatt. Förslagen gällde i regel olika sätt att stoppa gifta kvinnor på den statliga arbetsmarknaden, så att dessa skulle kunna lämna sina platser åt ogifta, nyutexaminerade kvinnor eller män med familjeförsörjaransvar, antingen nu detta skulle ske genom bonus- eller gratifikationssystem vid giftermål, eller genom direkta förbud. Följande exempel på misshushållning med tjänster anför en av debattörerna:

Eller för att ta ett exempel, som berättades för mig igår av en person, som är ledamot av denna kammare – när en lärare gifter sig med en småskollärarinna och bägge ha kvar sin tjänst och anställa en utexaminerad småskollärarinna som husassistent och för att sköta hemmet, måste man väl anse det förnuftigare och viktigare, om lärarinnan själv skötte hemmet och lät den utexaminerade taga platsen i stället för att vara husassistent.¹⁸

Retoriken kunde också ta sig mycket dramatiska former, vilket framgår nedanstående debattinlägg, som i betraktande av debattörens berättartalang förtjänar att citeras i sin helhet:

Jag läste en gång en berättelse om ett skeppsbrott. Det gällde en stor ångare och skeppsbrottet skedde under natten, och det uppstod panik. Var och en försökte rädda sig, och man visste, att det fanns ett begränsat antal livräddningsanordningar. En del skeppsbrutna skaffade sig ned i båtarna, men en del ryckte till sig livräddningsbojar, och då inträffade, att under denna panik var det en del, som oaktat de väl hade en känsla att man kunde flyta på

en livboj – ryckte till sig två livbojar. Då inskred skeppsbefälet och tvingade med revolvern i hand – jag har läst berättelsen och den gjorde ett visst starkt intryck på mig – dem, som ryckt till sig två livbojar, att lämna ifrån sig den ena, för att så många som möjligt av de skeppsbrutna skulle hålla sig flytande och inte sjunka till botten.¹⁹

Debattören understryker att att skeppsbefälet självklart gjorde rätt och att i den krissituation, som den gifta kvinnan på arbetsmarknaden innebar och som alltså kunde liknas vid ett skeppsbrott, borde det enskilda intressena vika för det allmänna bästa. Alla meningsfränder till ovanstående riksdagsledamot har inte samma katastrofsyn, men delar dock huvudtanken att individens rättigheter och förmåner bör vika för det som är bäst för alla. Att kvinnor inte skulle klara av ett kvalificerat yrkesarbete för att de är kvinnor hävdades däremot inte. Argumenten var desamma som vid löneförändringen till kvinnornas nackdel år 1907 – den manlige familjeförsörjarens ekonomiska ansvar och därmed följande ökade behov.

Intressantare är emellertid motargumenten från den andra sidan, dvs. den sida i den här citerade andrakammardebatten, som argumenterade för den gifta kvinnans rätt att inneha stats-tjänst, och som f.ö. var den sida som med knapp nöd tog hem segern. Man menade att inga formella hinder borde hindra de gifta kvinnornas rätt, men kvinnor borde dock rekommenderas att avstå från arbete i följande fall:

- om hemmet blev lidande
- om hon inte själv ville
- om hon hade ett tungt och ointressant arbete (mjölkerskans arbete nämns t.ex.)²⁰

Beträffande den sista punkten utgick man självklart från att kvinnor ur arbetarklassen med fysiskt nedbrytande arbeten helst ville slippa arbeta, sedan de fått barn och på den punkten resonerade man säkert helt riktigt. Likalönsprincipen nämns – t.o.m. mycket ofta – i denna debatt, men en princip saknas fortfarande, nämligen möjligheten till ekonomiskt oberoende, även för en gift kvinna. Detta blev ju ett av de viktigare skälen till att kvinnor i tunga och monotona arbeten kontinuerligt ökade, trots möjligheter till äktenskaplig försörjning. Men principiella argument hade överlag inte alltför stor dignitet,

ställda mot argument för att hindra eller förmildra ekonomisk kris. De angelägnaste frågorna under trettiotalskrisen gällde klassfrågor – de fattiga och de rika. Och när det i vardagslivet faktiskt kunde handla om den dagliga maten på bordet är det begripligt att folk- och småskollärarinnorna inte hade någon hjälp att vänta från arbetarklassens fackföreningar i sina strävanden att få behålla inkomster och naturaförmåner för principens skull.

Sammanfattning och slutsatser

Sammanfattningsvis kan sägas att kvinnor och män var olika avlönade inom folkskollärarkåren, men detta berodde huvudsakligen inte på kön utan på vilken lärarkategori man tillhörde. Det kan beläggas att lönerna inom folkskollärarkåren i realiteten var högre än vad som stadgades enligt lag, vilket innebar att fördelningen mellan lärarkategorierna var viktigare än lönens storlek över huvudtaget. Så länge behovsprincipen dominerade debatten hade de lågavlönade småskollärarinnorna svårt att formulera den diskriminering de skulle ha utsatts för i egenskap av kvinnor, för mot sig hade de i så fall inte bara de högre avlönade manliga folkskollärarna utan också folkskollärarinnorna, som till sitt antal var en betydande grupp. Debatten ur denna synvinkel var också ganska stum, tills en direkt könsdiskriminerande åtgärd också i *folkskollärarinnornas* lönesystem infördes år 1907.

Lönefrågan hängde ihop med civilstånd och försörjningsansvar. Ett lönesystem som grundade sig på ogifta kvinnor och gifta män med ekonomiskt ansvar för hustru och barn fick helt andra följder, när kvinnor efter Första världskriget i högre grad började stanna kvar i sina yrken efter giftermålet. Folkskollärarinnor och småskollärarinnor som fortsatte att yrkesarbeta också efter ingånget äktenskap tillförde sina familjer, inte endast en extra inkomst utan också avsevärd ersättning för uteblivna naturaförmåner. Detta stack i ögonen på sämre lot-tade, speciellt i kristider.

Av dessa historiska förhållanden kan man dra två slutsatser. För det första ser man att kön och social klass svårligen kan behandlas var för sig, utan är sammanflätade i varandra i ett inte alldeles okomplicerat mönster. Den andra slutsatsen är

den, att för att hävda kvinnors rätt till samma lön som män kan endast följande principer vara vägledande: individens rätt till ekonomiskt oberoende och lika lön för lika arbete.

Noter

1. *Lärarlönenämndens betänkande, LLNB 1-4*, Stockholm 1914
2. Lars O. Lagerqvist, Ernst Nathorst-Böös, *Vad kostade det? Priser och löner från medeltid till våra dagar*, Stockholm 1985, s. 99 och s. 102
3. Joh. Th. Söderberg, "En tarflig tjänstemans lefnadskostnader" i: *ÅSU vol. 53-55*, Lund 1938, s. 209
4. J.A. Magnussons minnen, *ÅSU, vol. 53-55*, Lund 1938 s. 216-220
5. Joh. Th. Söderberg, 1938, s. 211
6. J.A. Magnusson, 1938, s. 216-220
7. Joh. Th. Söderberg, 1938, s. 211
8. J.A. Magnusson, 1938, s. 216-220
9. Gösta Bagge, Erik Lundberg, Ingvar Svennilson, *Wages, Cost of Living and National Income in Sweden 1860-1930, Volume II*, Stockholm 1935
10. Dessa uppgifter finns i BiSOS och från år 1914 i Statistisk årsbok.
11. *LLNB 1:3*, s. 527
12. *LLNB 1:2*, tabell 39-44 a och b, tabell 64-66, a och b
13. Lina Gren Nilssons minnen, Sveriges allmänna folkskolläraryrkesförenings arkiv. Citatet finns återgivet Christina Florin, *Kampen om katedern*, 1987, s. 158
14. *SOU 1924:13*, s. 393
15. Sten Carlsson, *Fröknar, mamseller, jungfrur och pigor: ogifta kvinnor i det svenska ståndssamhället*, Stockholm 1977
16. Varför diskussionen begränsades till enbart stättjänst, berodde bl.a. på att man inte önskade och inte heller ansåg sig ha rätt att från statens sida ingripa i privata näringsidkares rätt att anställa vem de ville.
17. *AK. Protokoll 1926:24*, s. 48
18. *AK. Protokoll 1926:24*, s. 50
19. *AK. Protokoll 1926:24*, s. 56-57
20. *AK. Protokoll 1926:24*, s. 61

Referenser

Otryckt material

Sveriges allmänna folkskolläraryrkesförenings arkiv (SAFFA):
Lina Gren Nilssons minnen

Tryckta källor

AK Protokoll 1926:24

Bagge, Gösta, Lundberg Erik, Svennilson, Ingvar, *Wages, Cost of Living and National Income in Sweden 1860-1930, Volume II*, Stockholm 1935
BiSOS, 1881-1910

BiSOS, Aflönings- och pensionsstatistik för år 1887, Stockholm 1891
Lagerqvist, Lars O., Nathorst-Böös, Ernst, *Vad kostade det? Priser och löner från medeltid till våra dagar*, Stockholm 1985
Lärarlönenämndens betänkande, LLNB 1-4, Stockholm 1914
Magnussons, J.A., minnen i: *Årsböcker i svensk undervisningshistoria (ÅSU) vol. 53-55*, Lund 1938
Statens offentliga utredningar (SOU) 1924:13
Statistisk årsbok (SÅ), 1917
Statistisk årsbok (SÅ), 1919
Sveriges officiella statistik (SOS), 1915-1925
Söderberg, Joh. Th., "En tarflig tjänstemans lefnadskostnader" i: *ÅSU vol. 53-55*, Lund 1938

Litteratur

Carlsson, Sten, *Fröknar, mamseller, jungfrur och pigor: ogifta kvinnor i det svenska ståndssamhället*, Stockholm 1977
Florin, Christina, *Kampen om katedern*, 1987

Sixten Marklund:

Fördelningen manligt – kvinnligt av lärare och skolledare

i grundskola och gymnasieskola från 1960 till 1995
Statistik med kommentarer

1. Allmän bakgrund

När detta skrivs, mars 1995, hävdas det emellanåt, att läraryrket börjar bli en kvinnlig profession och att befattningarna som skolledare allt oftare besätts med kvinnliga lärare. Är detta sant eller fel? Och om det är sant: Gäller det för alla slag av lärar- och skolledarbefattningar eller för endast vissa sådana? Som kort belysning av frågan presenteras här ett antal statistiska uppgifter om fördelningen av lärare och skolledare på manliga och kvinnliga sådana från 1960 till 1995. Vi begränsar oss här, där annat inte anges, till grundskolan och gymnasiet och tidigare motsvarigheter till dessa.

Ändringar av andelarna manligt och kvinnligt i skolan tar förhållandevis lång tid. Lärare kan stå kvar i sin yrkesutövning ett 40-tal år. Antalet lärare och skolledare i grundskola och gymnasieskola är för närvarande (1995) omkring 114 000. Ändringar i könsfördelningen inom årliga nytilskott på normalt tre à fyra tusen ger effekt först efter tämligen lång tid. Inom den mindre gruppen skolledare, vars tjänsteinnehavare nästan undantagslöst först varit lärare och därmed har kortare tid som skolledare, ändras könsfördelningen på kortare tid.

Till detta kommer, att skolväsendet till sin yttre och inre struktur förändras och därmed även lärar- och skolledaryrkena. Den obligatoriska skolan var för en mansålder sedan endast sexårig, vartill kom att en icke ringa del av dess elever

hade halvtidsläsning och därmed relativt färre heltidsundervisande lärare. Från 1939 förändrades folkskolan till en allmänt minst sjuårig sådan. Denna förlängning hade knappt hunnit genomföras, förrän försök med nioårig enhetsskola inleddes 1949. Försöken utvidgades årligen till att omfatta allt fler kommuner fram till året 1962, då den nya obligatoriska nioåriga grundskolan började genomföras. År 1972 var den helt genomförd. Samtidigt avvecklades realskolorna och motsvarande slag av lägre sekundärskolor samt flickskolor och kommunala yrkesskolor.

Kännemärket för primärskolorna (i vårt land småskola, folkskola och fortsättningsskola) var det i praktiken allenarådande klassläraresystemet. Sekundärskolorna (realskola, flickskola och gymnasium) och yrkesskolorna hade ett lika entydigt ämnesläraresystem. Den högre sekundärskolan, gymnasieskolan, infördes 1970 genom en sammanläggning av tre separata skoltyper, gymnasium, fackskola och yrkesskola, till en integrerad högre sekundärskola med såväl allmän och högskoleförberedande utbildning som yrkesutbildning. Alla dessa organisatoriska förändringar åtföljdes av påtagliga förändringar av lärarutbildningen. Likartade effekter hade introducerandet av en utbyggd specialundervisning för elever med olika slag av inlärningssvårigheter och av en utbyggd studie- och arbetslivsorientering. Lärare med grundskol- och gymnasielärarutbildning anställdes från 1960-talet också i den kommunala vuxenutbildningen (KOMVUX) för studerande, ofta på kvällstid, som önskade förvärva grundskol- och gymnasieskolkompetens. Lärare och skolledare inom denna vuxenutbildning ingår i den statistik, som här presenteras, endast i tabell 3 (sid 143).

2. Lärar- och skolledarkategorier

En jämförande sammanställning av statistik för en längre tid av lärare och skolledare är svår eller rent av omöjlig, om man inte för samman olika kategorier, tidigare och nuvarande, med i det väsentliga likartad utbildning och tjänstgöring till ett översiktligt antal kategorier. Så har gjorts i de tabeller och de diagram, som här följer. Kategorierna och deras tidigare såväl som nuvarande motsvarigheter är följande:

Rektor
Studierektor
Biträdande skolledare/rektor
Lektor

Lärare i läroämnena: Adjunkter (fil mag plus provår), vidareutbildade folkskol-/mellanstadielärare (varav en del adjunkter), ämneslärare och grundskollärare (från 1991)

Lärare i övningsämnen (musik, idrott, bild etc), lärare i praktisk-estetiska ämnen

Lärare i yrkesämnen

Speciallärare

Lågstadielärare, tidigare småskollärare

Mellanstadielärare, tidigare folkskollärare

Övriga lärare (hemspråkslärare, timlärare).

En presentation av förändringarna från 1960 till 1995 i lärarnas och skolledarnas fördelning på kön kunde omfatta alla år under denna tid. Det torde likväl vara tillfyllest att, som här görs, ta endast vart femte år.

3. Fördelningen manligt-kvinnligt enligt Statistisk Årsbok

3.1 Lärare och skolledare i grundskola och gymnasieskola från 1960 till 1994. Kommentarer till tabell 1

Tabellens (s 139) sifferuppgifter är sammanställda av motsvarande uppgifter i Statistisk Årsbok för åren enligt tabellrubriceringen utom för året 1994, för vilket uppgifter lämnats direkt av Statistiska Centralbyråns avdelning för undervisningsstatistik i Örebro. Som konsekvens av det ovan nämnda kravet att göra lärar- och skolledarkategorierna jämförbara över tiden, är kategoribeteckningarna endast delvis desamma som i Statistisk Årsbok för respektive år.

Uppgift om antalet studierektorer och biträdande skolledare saknas fram till 1970 respektive 1980. Dessa tjänstekategorier fanns inte tidigare. Detsamma gäller för speciallärare och lärare i yrkesämnen fram till 1980 respektive 1970. Markeringen med två punkter betyder, att dessa lärare – i den mån de fanns – inräknats i andra lärarkategorier.

Andelen kvinnliga lärare och skolledare åren 1960, 1965, 1970 och 1975 anges som synes endast för det sammanlagda

Tabell 1. Skolledare och lärare i grundskola och gymnasium (motsv) åren 1960, 1970, 1980, 1985, 1990 och 1994 (Statistisk årsbok 1961–1995).

Kategori	1960	1970	1980	1985	1990		1994	
	S:a	S:a	S:a	S:a	S:a	Varav kvinnor	S:a	Varav kvinnor
Rektor	1 779	1 925	2 136	2 200	1 660	264	3 380	1 580
Studierektor	–	1 031	2 613	3 010	2 496	839	952	408
Bitr. skolledare	–	–	36	26	8	3	742	397
Lektor	1 086	1 506	1 710	1 620	1 381	329	897	160
Lär. i läroämne ¹	9 821	21 007	32 258	38 111	32 175	15 787	31 999	16 544
Lågstadielär.	14 410	18 157	23 024	23 256	20 113	19 870	19 274	18 882
Mellanstadielär.	22 037	17 161	21 898	22 301	19 399	12 969	17 577	12 263
Speciallärare	..	..	11 786	11 755	10 367	8 341	8 277	6 669
Lär. i övn.ämne ²	11 682	9 241	16 604	17 647	15 702	8 931	15 424	7 789
Lär. i yrkesämne	..	5 512	11 377	12 746	9 724	4 581	9 969	5 027
Övriga lärare ³	3 311	15 564	13 655	11 447	8 798	5 159	5 199	3 300
Summa	64 108	91 104	140 600	144 126	121 923	76 983	113 690	73 029
Varav kvinnor andel	37 182 58%	52 840 58%	83 560 59%	89 342 62%		63%		64%

1 Adjunkt, ämneslärare, vidareutbildade folkskollärare/mellanstadielärare och grundskollärare.

2 Inklusiva lärare i praktisk-estetiska ämnen.

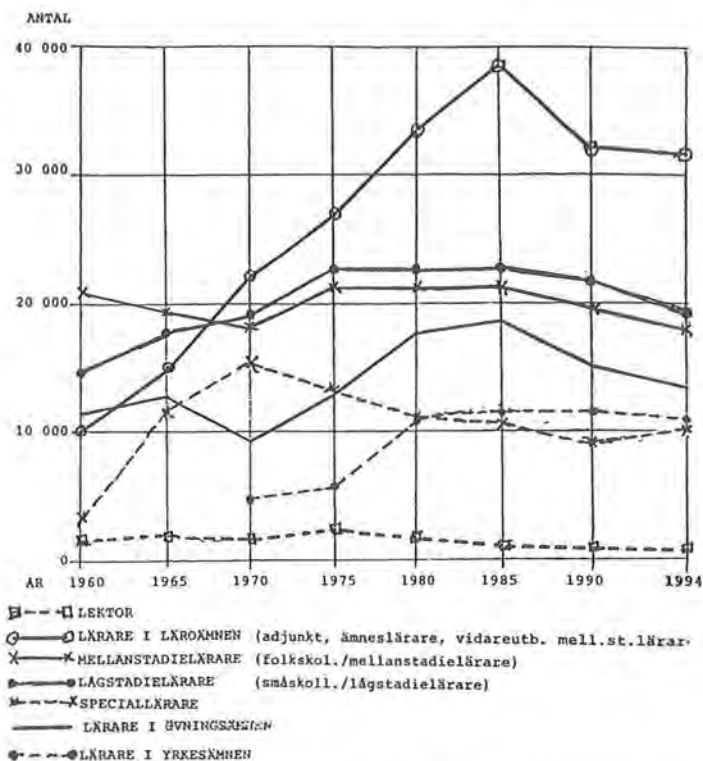
3 Hemspråkslärare, timlärare.

antalet skolledare och lärare, dvs i talen längst ned, där antalet kvinnor och detta antal i procent av samtliga skolledare och lärare anges. För därefter följande år, dvs 1980, 1985, 1990 och 1994, finns som synes därtill andelen kvinnor specificerade på olika skolledar- och lärarkategorier. För alla kategorier tillsammans stiger andelen kvinnor under tiden 1960–1994 från 58 till 64 procent. Ökningen inträder som synes efter 1980.

3.2 Antal lärare i grundskola och gymnasium 1960–1994.

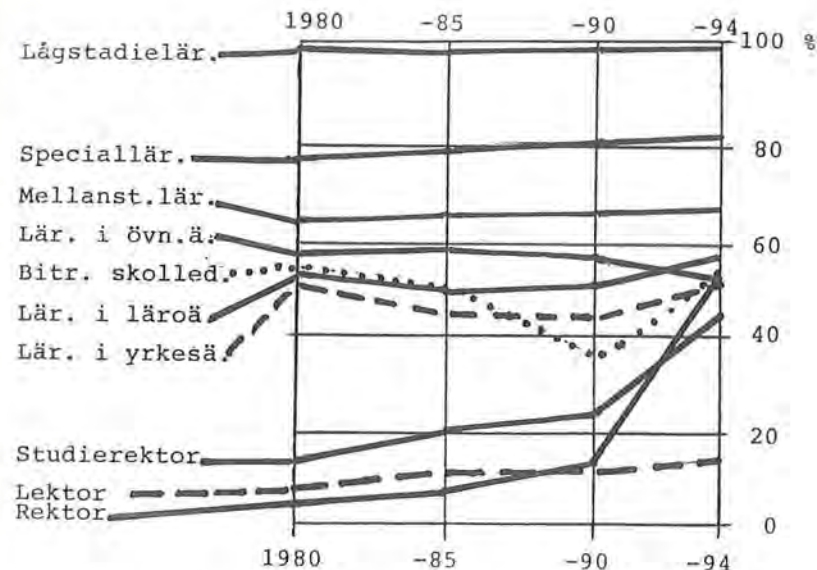
Kommentarer till figur 1

Figurens kurvor är en grafisk återgivning av av antalet lärare inom olika lärarkategorier åren 1960 till 1994 i tabell 1. Skol-



Figur 1 Antal lärare i grundskola och gymnasieskola (motsv) från 1960 till 1994

ledarna är här uteslutna. Den påtagligaste utvecklingen har lärarna i läroämnen. Från 1960 till 1985 är deras antal nära fyrfaldigat. Detta återspeglar de lärarinsatser som grundskolans och gymnasieskolans genomförande krävde. Efter 1985 vänder kurvan nedåt. Mot denna lärarkategori ter sig den jämförelsevis fåtaliga och därtill minskande gruppen lektorer närmast som en undantagsform inom läraryrket. Antalet lågstadielärare och mellanstadielärare är förhållandevis stabilt under perioden. Lärare i övningsämnen och yrkesämnen har en viss ökning liksom även – i periodens början – antalet hemspråkslärare och timplärare. Allmänt är trenden från 1985 till 1994 svagt nedåtgående.



Figur 2 Andel kvinnliga lärare och skolledare 1980–94

3.3 Andel kvinnliga lärare och skolledare i grundskola och gymnasium 1960–1994. Kommentarer till figur 2.

Figur 2 visar andelen kvinnliga lärare och skolledare under de senaste tjugofem åren. Mest kvinnligt är lågstadieläraryrket med omkring 98-procentig dominans under hela perioden. I allmänhetens ögon är detta ingenting överraskande. Det har snarare setts som en överraskning, att inte alla småskollärare och senare lågstadielärare varit eller ens i dag är kvinnor. Mer överraskande är det för många, att folkskollärar- och mellanstadieläraryrket inte delas lika mellan män och kvinnor. Här är kvinnorna ungefär dubbelt så många som männen. Även speciallärarna är och har varit mest kvinnor. Av fem lärare är där fyra kvinnliga. Den kvinnliga andelen av speciallärarna och mellanstadielärarna är dessutom i svagt stigande sedan 24 år. För lärare i läroämnen, övningsämnen och yrkesämnen är andelarna kvinnliga lägre, för hela perioden mellan 40 och 50 procent, och förhållandevis stabila.

Inom de sex lärarkategorierna har alltså könsfördelningen under den förflutna 24-årsperioden varit tämligen stabil. De påtagliga förändringarna har kommit bland skolledarna. Andelen kvinnliga rektorer har stigit från 8,7 till hela 46,7 procent. Andelen kvinnliga studierektorer har också stigit om än inte lika markant, från 9,3 till 42,9 procent. Den tredje skolledargruppen, biträdande skolledare, var åren 1980, 1985 och 1990 mycket liten (endast två- eller ensiffriga tal, se tabell 1) och ur könsfördelningssynpunkt därmed knappast av intresse. Från 1990 till 1994 steg emellertid antalet kvinnor påtaglig. Det senare året uppgick andelen kvinnliga biträdande skolledare till hela 53,5 procent. För rektorer, studierektorer och biträdande skolledare tillsammans steg andelen kvinnor under hela 24-årsperioden från 17,4 till 47,0 procent. Här är kvinnornas frammarsch uppenbar.

4. Förändringar under senare år enligt Statistiska centralbyrån

4.1. Skolledare i grundskolan. Kommentarer till tabell 2

Folkskolans kommunala skolledare kallades överlärare. I kommuner med mer än en sådan var en av dem distriktsöverlärare. Från 1958 ändrades deras tjänstetitel till rektor. I vissa kommuner fanns vid sidan av dem sk studieledare som ledare för den pedagogiska verksamheten i skolorna. De kallades från samma år studierektorer. Långt senare, efter 1990 års beslut om ökad kommunalisering av skolväsendet, inrättades ytterligare en skolledarkategori, kallad biträdande skolledare eller biträdande rektor. Grundskolorna har därmed tre slag av skolledare: rektor, studierektor och biträdande rektor.

Statistik över det sammanlagda antalet skolledare i grundskolan och fördelningen av dessa på manliga och kvinnliga för tiden från 1971/72–1994/95 presenteras i tabell 2 (Holmgren, 1995). Under denna tid på 24 år har antalet skolledare i grundskolan stigit från 1.162 till 2.796. Antalet kvinnliga skolledare har ökat från 47 till 1.389, i procent av skolledarna från endast 4 till 50. Detta är en markant ökning och den är påtagligast under de senaste åren, åren på 90-talet från 16 till 50 procent. Efter den ökade kommunaliseringen har rektorsområdenas

Tabell 2. Rektorer, studierektorer och biträdande skolledare i grundskolan 1971/72–1994/95.

Läsår	Totalt	Därav kvinnor	
		Antal	%
1971/72	1 162	47	4
1972/73	1 177	52	4
1973/74	1 188	56	5
1974/75	1 175	57	5
1975/76	1 164	59	5
1976/77	1 308	73	6
1977/78	1 371	79	6
1978/79	1 399	86	6
1979/80	1 474	110	7
1980/81	1 457	108	7
1981/82	1 503	126	8
1982/83	1 489	126	8
1983/84	1 456	130	9
1984/85	1 426	132	9
1985/86	1 416	138	10
1986/87	1 563	140	10
1987/88	1 331	158	12
1988/89	1 300	171	13
1989/90	1 266	182	14
1990/91	1 223	199	16
1991/92	1 545	373	24
1992/93	2 021	761	38
1993/94	2 704	1 257	47
1994/95	2 796	1 389	50

storlek minskats. Tjänsterna som rektor/platschef tycks ha attraherat kvinnor. I många kommuner har också barnomsorg och fritidsverksamhet knutits till skolan.

4.2. Kvinnor som skolledare regionalt och lokalt. Kommentarer till tabell 3

De största förändringarna i andelen män–kvinnor har, som vi här sett av föregående tabeller och figurer, inte skett bland lärarna utan bland skolledarna och detta under de senaste åren. Holmgren har i sin stencilerade rapport 1995 sammanställt regional statistik om detta för åren 1991, 1993/94 och 1994/95, som här presenteras i tabell 3 (s 143). Den avser kvinnliga skolledare i ungdomsskolan (grundskola och gymnasieskola) och här därtill kommunal vuxenutbildning liksom – i förekommande fall – till skolan knuten barnomsorg och fritidsverksamhet.

Tabell 3. Procenttal kvinnliga rektorer, studierektorer och biträdande skolledare i olika län 1991, 1993/94 och 1994/95.

	1991	1993/94	1994/95
Stockholms län	46	58	60
Södermanlands län	24	38	43
Uppsala län	28	43	47
Östergötlands län	38	49	54
Jönköpings län	20	35	36
Kronobergs län	26	32	34
Kalmar län	20	33	37
Gotlands län	38	46	46
Blekinge län	24	29	38
Kristianstads län	21	34	35
Malmöhus län	29	42	45
Hallands län	26	45	45
Göteborgs och Bohus län	30	42	45
Älvsborgs län	26	41	43
Skaraborgs län	21	29	33
Värmlands län	23	27	31
Örebro län	28	47	47
Västmanlands län	36	44	48
Kopparbergs län	21	33	39
Gävleborgs län	21	46	46
Västernorrlands län	33	41	45
Jämtlands län	27	42	47
Västerbottens län	28	39	42
Norrbottnens län	31	44	46
Samtliga län			46

Tabellen visar att andelen kvinnliga skolledare ökat i alla län från 1991 till 1994/95. Det mest "feminiserade" länet är som synes Stockholms län, där andelen ökat från 46 till 60 procent. Minst kvinnliga är skolledarna i Skaraborgs och Värmlands län med ökning från 21 till 33 respektive 23 till 31 procent. Holmgren konstaterar, att andelen kvinnor är korrelerad med befolkningstätheten. Likväl kan det konstateras, att de mest glesbebyggda länen, Norrbottens, Västerbottens och Jämtlands län, inte kommer sist. Liksom i tidigare förändringar inom skolväsendet är det även här Syd- och Mellansveriges mera typiska jordbruksregioner som kommer sist. Helhetsbilden är likväl, att inemot hälften av landets alla skolledare nu är kvinnor.

Följande citat ur Holmgrens rapport belyser ytterligare skillnaden mellan olika kommuner i Storstockholmsområdet:

"I Stockholms stad var c 57 procent av rektorerna kvinnor (73 kvinnor och 55 män). I Järfälla var andelen kvinnor som skolledare ännu högre." – "Kvinnorna var i majoritet bland rektorerna i Upplands Väsby, Vallentuna, Värmdö, Järfälla, Huddinge, Botkyrka, Täby, Danderyd, Stockholm, Södertälje, Nacka, Sundbyberg, Lidingö, Vaxholm, Norrtälje, och Sigtuna. Totalt fanns i Stockholms län 291 kvinnliga och 200 manliga rektorer." – "I närmare 30 kommuner finns inga kvinnor som rektorer (en minskning med 20 från föregående år) och i ett flertal kommuner är andelen kvinnor som rektorer mycket liten." – "Flertalet av de kommuner som helt saknar kvinnliga rektorer är på landsbygden."

5. Kort sammanfattning

Lågstadielärarna är, liksom tidigare, nästan enbart kvinnliga.

Mellanstadielärarna är till två tredjedelar kvinnliga, sedan 35 år med en svag men märkbar ökning.

Speciallärarna är till c 80 procent kvinnor, även de med en svag men över åren märkbar ökning.

Av lärarna i läroämnena har hälften varit kvinnor till 1990 och därefter ökat sin andel.

Lärarna i övningsämnen har varit nära 60 procent kvinnliga till 1980, därefter har andelen kvinnor minskat.

Lärarna i yrkesämnena är nu, liksom 1960, till hälften kvinnliga, under mellanliggande tid har andelen varit något lägre.

Antalet lektorer har sedan 1980 nästan halverats, medan dess andel av kvinnor stigit från c 14 till c 18 procent.

Andelen kvinnliga rektorer fördubblades från 1980 till 1990. Den har därefter tredubblats och är nu nära hälften.

Studierektorernas kvinnliga andel har sedan 1980 stigit påtagligt, från en fjärdedel till nära hälften.

Biträdande skolledare hade till 1990 få kvinnor. Deras andel steg därefter till hälften.

Slutsats: För lärarna och skolledarna som samlad yrkesgrupp är andelarna män–kvinnor sedan 1960 tämligen stabila med en svag tendens över hela tiden till ökad kvinnlig andel. – Skolledarna som grupp hade åren 1960–1980 påtagligt större andel

män än kvinnor. På 1980-talet ökade den kvinnliga andelen märkbart. Sedan 1990 är denna ökning kraftig, särskilt i tätorter. Läsåret 1994/95 är nära hälften av skolledarna kvinnor.

Källor

Statistisk Årsbok 1961, 1966, 1971, 1976, 1981, 1986, 1991 och 1995.

Statistiska Centralbyrån: Avdelningen för undervisningsstatistik. Örebro.

Holmgren, U. (1995). Allt fler kvinnliga skolledare i Sverige. Stencil. Stockholms Universitet. Institutionen för internationell pedagogik.

Bengt Westerberg:

Jämställdhet och utbildning – några reflektioner

Skolan har historiskt på många sätt medverkat till att bryta könsmonster – men på sätt och vis också till att bevara dem.

Ett exempel på det förstnämnda var folkskolereformen 1842 som innebar ett genombrott för tanken att flickor hade rätt till undervisning på samma villkor som pojkar. Ett annat är lärarrollen som länge var en av de få yrkesroller som stod öppna för kvinnor. Lärarinnorna blev på det sättet en viktig förebild för många uppväxande kvinnor.

Men skolan har också bidragit till att bevara könsmonster. Att lärarna på lågstadiet nästan undantagslöst har varit kvinnor har understrukit att ansvaret för barn är kvinnors. De skilda förväntningarna på flickor och pojkar har också följt ett traditionellt mönster – och tycks i många fall göra det än i dag.

Flickskolorna som växte fram under andra hälften av 1800-talet illustrerar hur skolan samtidigt kunde bidra till att både bryta och bevara könsmonster. Dessa skolor var ett radikalt inslag i samhällsbilden. De initierades av kraftfulla kvinnor. Samtidigt var de beroende av föräldraavgifter och måste därför – som Gunhild Kyle påpekat – ”arbeta inom det allmänt accepterade normsystemet för kvinnligt beteende”. Därigenom medverkade de till att detta normsystem reproducerades!

I dag är inte bara lågstadielärarna utan till stor – och ökande – del lärarna över huvud taget kvinnor. Den danske läraren och författaren Bertil Nordahl diskuterar i sin bok ”Hankön i skolan” konsekvenserna av detta. Han menar att det leder till att kvinnliga värderingar dominerar i skolan och att pojkar därför ofta inte känner sig särskilt väl tillfreds eller förstådda, medan flickor däremot blir väl mottagna, sedda och acceptera-

de i detta kvinnliga universum. Att pojkar bråkar mer i skolan skall ses som deras revolt mot det matriakat de växer upp i – före skolan är det mamma och dagisfröken som dominerar.

Väl utanför skolan ändras perspektiven. "[Flickornas] problem uppstår när de lämnar grundskolan och möter en värld som är uppbyggd på helt motsatta premisser, normer och värderingar. För många flickor blir det en chockartad upplevelse och erfarenhet." Och om pojkarna i skolan anses vara stökiga så får de sin revansch i denna värld där manliga normer råder. Kanske innebär också de normkonflikter som pojkar kan hamna i i skolan att de förbereder sig bättre för det tuffare klimatet utanför skolan.

Nordahls jungianskt inspirerade tolkning är inte okontroversiell. En mer traditionell bedömning är att pojkar snarare får mer uppmärksamhet och uppmuntran i skolan och att det håller tillbaka flickorna. Dessa uppfattas som hjälpfröknar som skall hjälpa till hålla ordning på pojkarna.

Att förväntningarna på pojkar skiljer sig åt visar sig på många sätt. Sålunda märks pojkar på ett annat sätt än tysta flickor. Tysta pojkar bryter mot ett förväntat beteende medan tysta flickor uppträder som många förväntar sig. Det har sagts att när flickorna talar mer än en tredjedel av tiden så upplevs de som dominerande. En lärare har berättat hur hon hade noterat att några pojkar i klasser var tysta och beslutade att föra protokoll över vilka som sa något. Protokollet bekräftade hennes iakttagelse, men visade också att det fanns några tysta flickor i klassen. De hade hon inte lagt märke till!

Jag kan tänka mig att den indelning av mänskligheten i människor och kvinnor som vi möter i olika sammanhang fortfarande är vanlig också i skolan. Männen dominerar i skildringen av mänsklig historia och kultur – och utan särskilda kommentarer. Gunilla Molloy nämner i sin lilla bok "Godmorgon Fröken!" en litteraturantologi, "Från Bibeln till Blanche", där det bland 53 utvalda författare finns tre kvinnor representerade. Vi kan inte utesluta att det är en riktig spegling av 2000 års litterära produktion, men förhållandet borde inbjuda till diskussion. Låt mig bara antyda några hypoteser och resonemang som det skulle kunna leda till.

En möjlig tolkning är att män är mer kreativa än kvinnor. Den görs t ex av den kontroversiella amerikanska författarinnan Camille Paglia som har sagt: "Det finns ingen kvinnlig Mozart eftersom det inte finns någon kvinnlig Jack the Ripper." (Dagens Nyheter 14/15 1995.)

Metoden att försöka finna biologiska förklaringar till sociala skillnader är inte ny. Det finns knappast någon svart Mozart heller. Om man skall tro Carlssons skolgeografi som användes flitigt i den svenska skolan mellan 1887 och 1949 är inte heller det så konstigt:

"... i andligt avseende står [negrerna] lågt, men uppfostrade tillsammans med europeiska barn visar de sig visserligen kunna tillgodogöra sig skolundervisningen lika bra som dessa till 14–15-årsåldern, men sedan är det slut med deras andliga utveckling och de äro som barn hela sitt liv."

Carlssons analys kan knappast göras i dag, men Paglias uttalande är alltså rykande färskt. Ändå motsägs bägge påståendena av de erfarenheter vi nu gör. Kvinnor – och svarta – visar sig i dag kunna skapa lika bra som män – och vita – när de får möjligheter härtill. Det sociala förtrycket framstår därför som en annan hypotes om varför det inte finns någon kvinnlig – eller någon svart – Mozart.

En intressant och historiskt ganska färsk bild av hur sociala förhållanden kan påverka män och kvinnor ges i Per Wästbergs bok "Alice och Hjärdis. Två systrar". Boken består huvudsakligen av dagboksanteckningar från systrarna Alice och Hjärdis Nordin, födda i slutet av 1800-talet. Bägge var konstnärligt begåvade. Den yngsta system Hjärdis var skulptris. Hon gifte sig så småningom med arkitekten Ivar Tengbom. Vid den tiden, alltså i början av seklet, var det självklart att det skulle ges utrymme för hans talang att utvecklas medan hon i stort sett fick ge upp sin för att sköta hem och barn och honom. Detta exempel antyder att den sociala könsordningen är en rimligare förklaring än den hormonella utrustningen till att färre kvinnor än män återfinns i vår kulturhistoria.

Kanske kan det också vara så att kvinnor har skapat men att det ofta göms undan? Bra Böcker håller på att ge ut en Nordisk kvinnolitteraturhistoria i fyra-fem band. Allt tyder på att det inte saknas stoff för den som söker.

Det blev en lång utläggning med utgångspunkt i den av Molloy nämnda litteraturantologin. Med den vill jag antyda ett sätt att föra in jämställdhetsperspektivet i skolans värld. Jag tror nämligen att det snarare bör ske på detta sätt, genom att problematisera fenomen som man stöter på än genom att direkt diskutera jämställdhet och relationer kvinnor-män. Min egen erfarenhet – om än begränsad – är att jämställdhet bland skolungdomar inte uppfattas som ett särskilt stort problem. De har i regel ännu inte upplevt det lika brutalt som sina föräldrar.

Ingen skall heller förneka att det har skett stora förändringar bara på ett par generationer. Kvinnor har successivt fått de privilegier som tidigare var förbehållna män. De formella skillnaderna är eliminerade i dag, men i praktiken kvarstår betydande skillnader i lön, makt och ansvar för hem och barn.

Förändringen mot ökad jämställdhet fortsätter med största sannolikhet men ändå tror jag inte bara att det är en tidsfråga. Det handlar också om makt om hur män i subtila former söker bevara sin makt över kvinnor i arbetslivet, och särskilt på chefsnivå, är det manliga normer som dominerar vilket ofta stänger ute kvinnor. Och i hemmen är det oftast kvinnorna som har huvudansvaret, vilket i sin tur blir en hämmande faktor i konkurrensen på arbetsmarknaden med män som inte på samma sätt tar ett sådant ansvar.

För skolan är ett mål att medverka till ökad jämställdhet. Ett sätt är att göra bristerna på jämställdhet i läromedel och verklighet synliga och att uppmuntra till diskussion om dem. Det har under ett par årtionden också funnits en ambition att genom t ex yrkesvägledning och otaritionell prao få flickor och pojkar att välja otaritionellt. De försök som har gjorts har visat hur svårt det är bryta sociala mönster. Det hindrar inte att de bör fortsätta, men de bör samtidigt kompletteras med nya grepp.

En av ambitionerna har varit att få flickor att välja tekniska utbildningar, vilket hittills inte har nått någon större framgång. Vissa erfarenheter tyder på att det kanske inte är teknikutbildningen i sig som stöter bort flickor utan snarare den "grabbiga" studiemiljön. Genom undervisning bara för flickor har man kunnat locka fler. Också undervisningens innehåll och uppläggning kan vara av stor betydelse. Även här finns erfa-

renheter som visar att en okonventionell inriktning kan medverka till att locka fler av det "andra" könet. Liknande grepp borde naturligtvis också prövas när vi vill locka pojkar till kvinnodominerade yrken, t ex inom omsorg och utbildning.

Man kan fråga sig varför det är så angeläget med både kvinnor och män i olika sammanhang. Är inte det viktiga att de som arbetar på ett område kan sin sak? Jo, det är självklart en förutsättning. Men jag känner mig också övertygad om att arbetsplatser och arbetslag där det finns både kvinnor och män fungerar bättre än enkönade. Viktiga erfarenheter och viktig kunskap saknas om det inte finns både kvinnor och män med. Jag uppfattar alltså mer jämställdhet i olika sammanhang som en viktig kompetensfråga!

Det gäller också skolans värld. Inte minst där, där de vuxna är viktiga förebilder för unga, är det angeläget med en jämnare könsrepresentation. Det förutsätter nog i sin tur en ändå attityd till läraryrket. Gunilla Moloy berättar i sin bok en liten historia som antyder att rådande värderingar kan vara ett problem.

Hon hamnar på en flygresa bredvid en man. Han undrar vad hon gör och hon svarar att

"tyngdpunkten i hennes arbete ligger i att vara arbetsledare för relativt stora grupper - - [hon] är själv ansvarig för organisationen och planeringen av gruppernas kreativa utvecklingsarbete. [Hon] föreläser ibland över breda fält, främst inom humaniora, men får också vara beredd att snabbt ge bakgrundteckningar till aktuella samhällsproblem. [Hennes] arbete innehåller dessutom personalvård och därmed arbete med konfliktlösningar och omflyttningar inom organisationen, som är en av Sveriges största arbetsplatser."

Mannen som tycker att det låter som en ovanligt ansvarsfullt jobb för en kvinna (!), börjar gissa var hon hör hemma. Personalchef på Volvo, hög chef i något departement ... Men, nej, han hittar inte rätt så strax före landning avslöjar hon att hon är lärare. "Lärare? Lärare?", svarar han. "Men ni sa ju personaladministratör ... kreativt utvecklingsarbete men ni har alltså hand om barn."

Hans reaktion speglar just hans syn, som jag dock är rädd att han inte är ensam om, på kvinnor, barn och läraryrket. Det är viktigt att förändra den synen. Kanske kan en offensiv från

lärarfackens sida där yrkesrollen beskrivs i sådana ordalag som Molloy's bidra till att skapa en ökad respekt och förståelse för vad det är fråga om. En ökad respekt för läraryrket är viktigt av många skäl i ett samhälle där utbildningen blir allt viktigare – också för att lärarkåren skall kunna bli mer av förebild i jämställdhetsarbetet.

II. Övriga bidrag

Artikeln är en utskrift och bearbetning av ett anförande som förf höll på FSUH:s konferens "Flitiga Lisa och bråkiga Benke" i Stockholm 1995-05-19.

Rudolf Dahlgren:

Bror Rudolf Hall

(Hans vanliga signatur: B. Rud. Hall)

Född på Hall 14/11 1876. Folkskoleseminariet i Uppsala 1895–99. Lärare i Helsingborg och Kalmar. Studier två år på Lunds privata elementar. Studentexamen 1904. Sedan Uppsala universitet: Fil. kand. 1906, fil. lic. 1909. Överlärare vid Engelbrekts folkskola i Stockholm 1909–1912. Fil. dr. i Lund 1912. 1913–14 var Hall seminarieadjunkt i Luleå och 1914–18 i Uppsala. Från 1920–41 var han lektor vid folkskoleseminariet i Lund. Sedan 1928 och till pensionsåldern dock tjänstledig på grund av offentliga uppdrag. Han gick ur tiden 1950. Gift med Karin Lindebäck, disponentdotter från Helsingfors.

När hustrun Anna i slutet på 1876 nedkom med ett välskapt gossebarn som nr 10 i barnaskaran, tyckte skolläraren Jacob Petter tydligen att måttet var rågat och han visade ingen större brådska att på familjesidan i Luthers huspostilla, som för övrigt var nästan fullteknad, införa den nyföddes namn. Slutligen bestämde han sig för "Anton". Men se det tyckte Mina – då 14 år – var fult, så hon dristade sig att sudda ut "Anton" (dock alltså fullt skönjbart) och påtade dit "Bror Rudolf". Hon visste nogsamman att det skulle bli hon som fick mesta arbetet med "lillsorken" och då ville hon ha ett ord med i laget. Och det fann sig pappan i! Namnet B Rud. Hall skulle bli ett namn som man lystrade till i många sammanhang.

Jag har några glimtar från uppväxttiden på Hall, de flesta hämtade från de tio brev som brodern Albert (9) skrev till Rudolf (10), när alla de övriga syskonen var döda, och påminte honom om händelser från barnaåren. Rudolf har själv skrivit ner någon hågkomst, som jag hittat bland hans papper.

Systemen Mina tog tydligen mest hand om lillebror och hon tyckes ha bibringat honom något av den bildningstörst hon själv led av, men som hon som flicka och därtill syster till många bröder, ej fick tillfredsställa. I en dikt till mor på hen-

nes 70-årsdag ger han henne sitt oförbehållsamma erkännande härför.

Bror Rudolf växte upp till en robust och sund pojke som på allt sätt fick göra rätt för sig med hårt utarbete. Hans hopp och håg låg dock till något större.

På ett papper bland sina minnen skildrar han äldste brodern veterinären Hjalmar hemkomst som lik. Det var djup sorg i familjen, men hos Rudolf var det förtvivlan. Det var nämligen avtalat att Hjalmar skulle hjälpa honom att få studera, när han blev färdig veterinär. Färdig blev han, men så helt oväntat dog han.

Rudolf, då knappt 11 år, var otröstlig. Framtiden syntes mörk, men "skam den som ger sig". Den tolv år äldre brodern Frithiof (4) hade via bleckslagarlärling – affärsbiträde i Visby – akademiska studier i Uppsala visat att en framkomlig väg genom flit och framåtanda var möjlig.

Hemma på Hall en sommar pluggade Frithiof latinsk grammatik med lillebror. En dag lämnade Rudolf boken i det fria och den blev blöt av regn, vilket medförde en örfil av storebror. Rudolf har nu tydligen ilsknat till och avlagt ett löfte att aldrig mera öppna en latingrammatik, ett löfte som blev en omöjlig börda i hans kommande arkivstudier. Tydligen har han senare talat förnuft med Vår Herre angående förhastade löften.

En händelse värd att anteckna är följande: Vid besök hos "faster Majen" (Margareta Maria, en yngre syster till fadern) gift med Oskar Pettersson vid Medebys i Hall, gungade lilla kusinen på gården Alma och den betydligt tyngre Rudolf. Repet höll för Alma men ej för Rudolf, som fick ett benbrott. Mor Anna spjälade själv benet och det läkte, hon kunde sådant! Missödet märktes knappt vid mogen ålder.

Arbetet på gården som alla pojkarna i synnerhet efter slutad skolgång och konfirmation fick sin beskärda del av, blev nog särskilt påkostande för Rudolf. Han var ju yngst och hade ingen efter sig. Enligt Albert (9) fick yngste brodern beröm av fadern: Han var duktig att plöja, han skodde hästar och plockade åkrar fria från sten.

En sentida medhjälpare, Dr Severin Solders från Älvdalen, skildrar hur Rudolf Hall, då akademiker, hade anslutit sig till

en organisation av studenter, som erbjudit svenska jordbrukare hjälp mot fritt vivre (en föregångare till maoismen!). Solders far hade fastnat för en annons och fått Hall som gästarbetare. Där kördes bl a sten till ett ladugårdsbygge och Hall tillfrågades om han förr sett så många stora stenrösen. Han berättade då till deras förvåning om åkrarna kring fädernegården och att han där fått plocka sten till leda.

Nu åter till Hall. Befrielsens timme randades för ynglingen. System Mina skulle gifta sig med Hjalmar Dahlgren från Vike i Östergarn och denne var villig att hjälpa fadern med åkerbruket. Så här planerade mor Anna en natt: Om Theodor och Otto i Amerika kunde låna Albert och Rudolf 500 kronor var, skulle det bli möjligt för dem att komma in på seminarium och få en folkskolelärarexamen. Och se! Det kom pengar från landet ut i väster.

Jag har Rudolf Petterssons motbok nr 191 med "Hangvar och Hall socknars sparbank" och 21 april 1894 insattes 500 kronor så det blev en kassabehållning på hela 604:85, varmed Rudolf startade sin karriär 1895, då han kom in på folkskoleseminariet i Uppsala.

Det är onödigt att framhålla att han måste vara och var ytterst sparsam med sina små tillgångar. En liten skrivbok har förärats titeln kassabok och där finnes mycket av intresse för sena tiders barn.

På ett ställe (1895) upptar kassaboken: Ångbåtsbiljett 6:- och tågbiljett 2:35 (det var tydligen första resan Visby–Uppsala). Han hade ordentligt med bagage: Stadsbud i två omgångar 50 + 38 öre, två kolly extra 20 öre. I Stockholm offrade han 10 öre på skoborstare (kan man tänka sig!) och njöt frukost för 60 öre och kaffe därtill 35 öre. Så hela resan kostade honom ca 10:50!

1896 finnes följande poster: En bibel 1,50, en stor skrivbok 25 öre. Inbindning av bok betingade en kostnad av 75 öre. Sen döljer sig innehållet i stenografi enligt Melin, som den flitige ynglingen tydligen höll på att inlära på "lediga stunder". På annat ställe har jag fiskat upp följande: Blyerts- o stålpenner 0:25, läkarintyg 2:- mössa 2:50, hatt 2:50. Och minnsann finnes ej cigarrer för 0:35 med!

Rudolf var ingen innesittande plugghäst utan var med i festliga sammanhang – hör bara: Rosett 0:75, kragar 1:25, man-

schetter 0:60. Och där finnes chemisetter å 90 öre (=lösa skjortbröst). Ja, jag vet att Rudolf ville vara med i alla sammanhang som kunde gynna hans utveckling.

Flitens lampa lyste tydligen sent på nätterna: Fotogenposterna äro legio. 18 öre var troligen literpriset, mer hade han inte råd till när kassan var skral. Men där kostades på bad å 25 öre. Den kroppsliga hygien och spänsten ingick redan då i hans program för ungdomens fostran.

Han har till värdinnan frk H Ohlsson, Börjegatan 7, (där han var inneboende i fyra år) utbetalat för en tid av fyra månader, kronor 148:- för *helinackordering*!

Jag har några av hans uppsatsböcker från de fyra seminarieåren och även med vetskap om att den unge mannen var van att alltid söka "ligga i topp", förvånar man sig över hur fort han utvecklats och mognat under dessa år. Examensuppsatsen "De svenska verbens konjugationer" är ett mästerverk till form och innehåll och ger en föräning om en lovande framtid.

Som först Hjalmar (1) och sen de andra studerande bröderna tog han namnet Hall (efter sin examen 1899). Efter vikariat-tjänst på S:t Jörgensskolan i Helsingborg några höstmånader samma år, fick han sen fast plats i Kalmar (Ängsöskola).

Han planerade nu för sin framtid. I hög grad litterärt intresserad (Sigbjörn Obstfelder, Ibsen, Rydberg och Fröding nämner han särskilt) funderar han på Schücks litteraturhistoriska föreläsningar i Uppsala men fordringarna att komma med var mycket stora. Naturvetenskaperna avstår han ifrån efter att en burkpropp flugit i taket under en kemilaboration i Ängsö. Han bestämmer sig slutgiltigt och skriver: "I mitt 26te år satt jag en stormig vinterkväll i min hyrda gungstol, 11/3 1902, fann tillvaron trist och okunnigheten över mäktig, slog handen i armstödet och sa halvhögt: Nu börjar jag!" Han förstod att han behövde klassisk bildning för vad nu väntade honom och gick samma dag till en kamrat och lånade en latinsk språklära. Han bröt därmed sitt löfte att aldrig mera öppna en latinsk grammatik!

Tog privatlektioner å 50 öre timmen för kunniga kamrater. Använde (alltjämt enligt egen utsago) varje minut av lektioner och raster att plugga latinska glosor och grammatik. Efter ungefär ett års studier "på lediga stunder" och nätterna ej en-

dast i latin utan även i grekiska med läxhjälp av sakkunniga lärare, förstod han emellertid att han ej skulle stå ut med detta liv i längden. Därför blev Rudolf åren 1903-04 elev i Lunds privata elementarskola (den s.k. Spyken), "och det var knappt lindrigare", skriver han.

Efter höstterminens slut 1904 gick han upp i studenten som privatist och klarade sig!

Nu gick färden till Uppsala och för en tid hängav han sig helt åt sina universitetsstudier där bl a även nordiska språk nu ingick i hans utbildning. Han hade tydligen fått klart för sig att en koncentration på kommande uppgifter gav bäst resultat.

Jag vet att han under denna tid även tog aktiv del i studentlivet. Det var troligen mest för att skaffa sig kontakter för sina kommande arbeten. Hall var skicklig att skaffa tillfälliga medarbetare som t ex kunde vara honom behjälplig vid tydande av ålderdomliga dokument på skilda språk. Vid sidan av sina studier kom han så småningom in på de arkivforskningar som skulle fordras för hans doktorsavhandling. Någon egentlig studentikos läggning hade Hall inte, därtill var han för "spartansk", men han älskade festliga tillställningar och litterära evenemang.

Hall tog fil. kand. 1906 och fil. lic. 1909. Efter sistnämnda examen var han under åren 1909-12 överlärare vid Engelbrekts folkskola i Stockholm. Det var säkert under denna tid han brottades med sin doktorsavhandling, vartill stoff insamlats under Uppsalatiden.

Han disputerade till fil. doktor 1912 i Lund på en avhandling om Västerås-biskopen Johannes Rudbeckius d.y. kallad en "vändig portalfigur". Avhandlingen "blev av grundläggande betydelse för den moderna Rudbeckiusforskningen" (enl. Dr Albert Wiberg). "Han har kastat nytt och rikt ljus på ämnet" och "bragt på fall hävdvunna uppfattningar" (enl. lektor Gunnar Bohlin).

Disputationen hölls i Lund. Förste opponent var fil. och teol. doktor Rurik Holm av den illustra syskonkrets, var och en med fyra förnamn i bokstavsordning, som var vida känd. Andre opponent var en komminister Bergius från Stockholm. Holm anade nog att något stort var i görningen och komplimenterade författaren i entusiastiska ordalag för det lyckade

arbetet och för de värderika upptäckterna (enl. ett tidningsreferat i "Gotlänningen" liksom följande), men han framhöll att avhandlingen var svåröverskådlig och Hall hade ej sovat sitt material tillräckligt. Denne medgav att detta till en del var förhållandet men framhöll att så mycket nytt hade framkommit och att han snart tänkte utkomma med ytterligare en del i samma ämne.

Hall fick "Icke utan beröm godkänd" på innehållet och "Med beröm godkänd" på försvaret av detta banbrytande verk, som sen öppnade väg för ytterligare fruktbärande forskning.

Ett uttryck för detta är ett brev från Carl Milles, Lidingö 14/2 1921, som vid försök att "sätta sig in i Rudbeckius liv och verksamhet" i och för utförandet av sitt Rudbeckiusmonument till jubiléet i Västerås 1923, ber om synpunkter på utförandet.

Han fortsatte och fullkomnade djupgående forskningar i 1600-talets kyrko- och kulturhistoria. Som sagt resulterade dessa i en helt ny syn på grundläggande fakta och resulterade i ett stort antal böcker berörande denna epok. Lektor i Gävle, Gunnar Bohlin framhåller i "Arbetarbladet" 14/11 1941 att den då nyligen bortgångne Carl Grimberg i sitt stora verk "Svenska folkets underbara öden" hade "öst ej minst ur lektor Halls ymnigt flödande källsamling" från Rudbeckius tid och senare. Det framhålles att Rud. Hall hade en sällsynt förmåga att i arkiv leta fram värdefullt källmaterial.

Det var känt och omvittnat och han hade en strid ström av blivande doktorer, som önskade ta del av hans arkivmaterial. Han klagade en gång för mig: "Jag uppmanade dem att forska på egen hand som jag själv fått göra."

Arkivens gömda skatter gav honom ett uppslag som skulle leda till hans andra stora, ja största livsverk och som Svenska Dagbladet 2/3 1941 utformade till en hyllning åt "vår svenska skolas Artur Hazelius". Han kunde vid sina arkivstudier ej undgå att märka hur värdefullt källmaterial rörande hela vart skolväsende hade förintats och att det var högst nödvändigt att snabbt inskrida. Hall skrev till Kungl. Maj:t och föreslog en räddningscentral 1919 och utgivande av en årsbok m.m. och fick så ett offentligt uppdrag att ut arbeta en plan för lämpliga åtgärder.

Hans förslag kom 1922 om inrättandet av ett centralt skolhistoriskt museum med tillhörande arkiv samt utgivandet av årsböcker, vilka för övrigt redan börjat utkomma 1921. Det var början på den långa raden "Årsböcker i svensk undervisningshistoria", vilka sedan ganska regelbundet utkom med ofta ett flertal nummer årligen.

Alltifrån början var Hall redaktör och en "allt i allo" för dessa. När han på grund av ohälsa måste lämna redaktörskapet hade 76 volymer med värdefullt källmaterial utkommit, hopsamlat med offervilja och energi.

Till Halls 70-årsdag 14/11 1946 hade "Föreningen för svensk undervisningshistoria" överräckt till "sin grundare och ledare med tillgivenhet och tacksam uppskattning av banbrytande forskargärning" en festskrift på 400 sidor: Där var allt av kulturelit, enskilda och organisationer på skolans område, även en del från grannländerna, representerade utom svenska universiteten och högskolorna.

I bokförlagens "granskningar och anmärkningar" ägnar Henrik Gladh mer än två sidor åt denna festskrift. Han skriver: "Man känner sig en aning förbryllad, och man kan ej underlåta att uttrycka sin förvåning över att Halls självupppoffrande och för skolans historia så värdefulla arbete ej rönt livligare uppskattning bland företrädare för pedagogisk forskning vid svenska universitet och högskolor." Det var utan tvekan Halls utredning av Enerothska professuren som var orsak. Jag återkommer härtill senare.

Efter promovering till fil. doktor i Lund 1912 var Hall seminarieadjunkt i Luleå 1913-14 och i Uppsala 1914-18 och från 1920-41 seminarieledare i Lund. Dock var han ledig för sina många offentliga uppdrag, däribland ordnandet av skolhistoriska museet (som var inrymt som en avdelning av skolmuseet) under i synnerhet senare delen av denna tid.

Under min tid som apotekare i Tollarp kände jag flera skollärare som varit hans elever i Lund. De betygade att han var högt uppskattad med förmåga att entusiasmera. Han var författare till flera läroböcker, som allmänt användes vid seminarier; bl a "Pedagogikens historia" och tillsammans med N Bang; "Uppfostrans och skolans historia" som utkom i sex

upplagor (5:e och 6:e till stor del nyskrivna av Hall). Hall och Olav Schulstad utgav "Psykologi".

Rudolf Hall lade mycken vikt vid sin lärargärning. Han avslöjade för mig att det var nersatt hörsel som bidrog till att han lade av undervisningen så pass tidigt och helt ägnade sig åt sina egna skolhistoriska intressen. Som resultat av flitiga kontakter med lärarkollegor och elever, fostrade i hans anda, tog han till vara och räddade från förgängelse, ofta i sista stund, värdefulla föremål och akter.

Det var mycket uppofterande arbete han där utförde och i ej ringa grad av egna medel. De statliga anslagen var löjligt små och räckte ej på långa vägar när, till det "centralarkiv", där samlingar av skilda slag från landets skolor och arkiv skulle vara tillgängliga för studerande och forskare. Sådan var hans dröm! Utrymmen i erforderlig omfattning fanns ej heller på skolmuséet och det mesta arkivmaterialet fick förvaras i trä-lärar på Maria skolas vind.

Någon gång före 7 september 1946 försvann lärarna. Dessa hade sannolikt på grund av missförstånd vid vindsröjning blivit uppbrända med sitt innehåll. Denna olycka var ett oerhört slag för Hall, bröt ned hans hälsa och han hämtade sig aldrig från detta. Många års arbete hade gått till spillo. Flera oersättliga akter försvann för alltid.

Angina pectoris var ett svårt handikapp som Hall lidit av ett antal år och sjukdomen förvärrades av detta slag. Hans sinne förmörkades av misstankar om att hans vedersakare och ovänner rövat bort hans samlingar. Det var säkerligen en mycket påfrestande tid för hans maka Karin och för hans många vänner. Karin tar honom med till Medevi brunn. Jag har ett papper skrivet klockan fem på morgonen 6/8 1950, där han ger ett gripande uttryck för sin förtvivlan över vad han trodde "de s.k. kulturherrarna" hade förstört för honom. Han dog ej långt därefter.

Vad som gjorde att B. Rud. Hall var "persona non grata" i universitetskretsar, var troligen den bakläxa som utredningen av statuterna för Enerothska professuren givits höga sakkunniga och vilken måste känts smärtsam, helst som den givits av en outsider, som visat sig väl insatt i frågan.

Olof Eneroth, författare och pomolog, god vän till Viktor Rydberg, var en stor idealist och ungdomens fostran låg honom varmt om hjärtat. 1876 donerade han sin förmögenhet till att, när i en framtid kapitalet var tillräckligt, skapa en professur "i läran om sambandet mellan naturlagarna och människans sedliga och fysiska natur, med särskild hänsyn till det uppväxande släktets uppfostran till andlig och kroppslig hälsa." Det blev Stockholms högskola som fick donationen, vilken ock omfattade Eneroths stora bibliotek. Det var först fram på 1930-talet kapitalet hade nått sådan storlek att professur blev aktuell.

Det märkliga är hur de högt lärde sakkunniga kunde ge ovanstående, visserligen värdigt ett Delfiorakel, så helt skiljaktlig innebörd. Hall angrep problemet på sitt eget sätt. Det hade visserligen gått lång tid sen donatorn dött, men hans intressen och livsgärning var väl kända och borde kunna ge en fingervisning om testamentets mening.

Hall påvisade Eneroths stora pedagogiska intressen med krav på att "dogmatiken" (=katekesplugget) skulle ersättas med "samvetets röst och naturkunskap". "Gå till Eneroths bibliotek (som donerats till Stockholms högskola). Där hittar ni de böcker, de förstrykningar och marginalanteckningar som visar var Eneroths intressen låg", sa Hall. De böcker i nämnda bibliotek utan förstrykningar och anteckningar voro noggrant katalogiserade, men ej de i pedagogik och psykologi, hans intresseområden. De voro ej ens upptagna i förteckningen!

Tablå! Det blev ej en professur i psykiatri eller fysiologi eller vad annat sakkunniga förslagit. Det blev en i pedagogik och psykologi! Rud. Hall hade nog hoppats på den, ej för egen "glans" men "hans ämnen" var alltid i skriande behov av pengar. Så blev det nu ej. Han hade lyckats trampa alltför många koryfärer på tårna och tjänsten gick till David Katz, då mest känd för psykologiska försök med schimpanser! Var det verkligen så Olof Eneroth hade tänkt sig sin professur? Trots allt tog Hall detta med ro. Det var förlusten av arkivlådorna som kom att verka nedbrytande på hans psyke och hälsa.

Hur helt Hall gick upp i sitt ämne framgår av en av hans nära medarbetare fil. dr. P Norberg när denne skriver: "Det besynnerliga var, att man aldrig kom Hall in på livet. Hela hans intresse blev så koncentrerat på hans arbete, att omgiv-

ningen trängde sig på honom endast i den man som den fick betydelse för hans livsverk. Han fäste sig vid sina vänner framför allt i den grad de gagnade hans arbete. Han var mycket humoristisk men kunde nog gå lite illa åt folk då han skämtade, framförallt då han fick den uppfattningen att någon stod hans idéella strävan emot."

Det är ett erkännande men samtidigt hård kritik och jag tror den är fullt berättigad. Han var hänsynslös, ej minst mot sig själv, när det gällde att fullborda sitt livsverk.

Det kunde vara en hel del ytterligare att dra fram men det får räcka. Jag har bemödat mig om att få sakkunskapens bedömningar eftersom mina egna ej täcker ämnet. Vill bara avsluta med några personliga minnen.

Jag minnes honom från 1915 på sommaren då han på semester från seminariet i Uppsala bodde hos syskonen Theodor och Alma i Visby. Som alltid utnyttjade han tiden väl. Gick dock varje dag en långpromenad med åtföljande bad. Han arbetade då på ett av sina bokverk "Hur skall jag uppfostra mina barn? Sanningsord ur skönlitteraturens och pedagogikens mästerverk." Jag var då 14 år men han sökte intressera mig och jag fick korrekturläsa. Fick sen ett exemplar tillägnat "min värderade medarbetare i detta epos", fast jag nog närmast kände mig som den där borde uppfostras!

Han kallade mig "Lillruan", själv var han ju "Storruan". Han glömde aldrig att min mor Mina hade tagit hand om honom som barn och givit honom visionen att han kunde bli "något stort". Kanske ville han få mig att fortsätta i hans fotspår.

Var det något morbror Rudolf ej gillade hos syskonbarnen, fick vi sannerligen veta av det. Min bror Karl, då studerande på veterinärinstitutet, besökte honom på Inedalsgatan 7 i Stockholm, lyckligt okunnig om att "Tidsfördrif" stack fram ur överrocksfickan. Det tog eld! Att slösa pengar på en veckotidning och därtill "Tidsfördrif". Kan man tänka sig – själv hade han aldrig fått tiden att räcka till! Så drömde han tidningen i huvudet på Karl, troligen halvt på skämt, men det hade Karl svårt att förlåta honom.

Under min tid som apotekare på Hjorten i Stockholm 1928–29, besökte jag ej sällan Rudolf Hall, då fullt sysselsatt med

inrättandet av skolhistoriska muséet. Med sin maka Karin, född Lindebäck, finlandssvenska från Helsingfors, hyrde han en liten lägenhet på Inedalsgatan, och på väg till och från min bostad passerade jag strax intill.

Karin var Rudolfs goda genius, alltid lojal och anspråkslös på alla sätt, gick hon in för att göra hans tillvaro så angenäm det nu var möjligt i hans högt uppdrivna arbetstempo. Hon fick honom att koppla av då och då, gå på bio och teater. På somrarna reste de nu till något pensionat eller utrikes och så hade Rudolf ej gjort förr.

Moster Karin berättade en gång följande belysande lustighet. När biobiljetter skulle beställas per telefon fick man alltid ett kontrollnummer. Rudolf briljerade med att läsa upp psalmen med samma nummer i svenska psalmboken till försäljerskans häpnad. Ett skämt, men det bevisar hans ypperliga minne och hur väl bevandrad han var i vår kyrkliga litteratur.

Mot Karin var han alltid rörande tacksam och uppvaktade med små dikter vid festliga tillfällen. Rudolf dog ju i slutet av 1950. Karin överlevde honom i 17 år och besökte mig studom. Vid hennes bortgång fick jag över ta en del efterlämnade papper i en blå, beslagen kista, ett "färdspann" från Älvdalen.

Jag har många gånger funderat på vad – utom impulserna från hemmet – som inspirerat honom att nå mesta möjliga effektivitet, dock med iakttagande av att hålla sig inom det möjligas ram. Hall var synnerligen förtrogen med filosofin, ej minst med den dåtida. Man kunde tro han tagit intryck av t ex William James med den anglosaxiska (kalvinistiska!) viljefanatismen och med alster som "Människans dolda krafter". Men kanske behöver man ej gå så långt för att finna inspirationskällan.

Morbror Rudolf har i en anteckningsbok, som innehåller något av det bästa av tidens litterära alster, tyvärr ofta i steno-grafi, för 4/10 1905 (Han låg då i Uppsala och läste på sin fil. kand.) gjort utdrag ur Verner von Heidenstams "Vallfarts- och vandringsår":

När kommer dagen, då jag ung och stark
Får hänryckt stiga fram och varmt försvara
Det lilla stora jag förmått bevare
Och offra lifvet för en helig sak?

Med tre streck i marginalen, förstår jag, att här är något av hans livsfilosofi förborgad.

Otroligt är ej att en värdigare penna än min en dag skall klarlägga ett livsverk som går långt utöver det vanliga. Han var av rent gotländsk härstamning så långt kyrkböckerna visar, och han var av vår släkt!

Not

Författaren, apotekaren Rudolf Dahlgren (1901–1994) var B Rud Halls systerson. Vid sidan av sin yrkesverksamhet var Dahlgren starkt intresserad av humaniora och under sina sista år nedteknade han minnen från sitt långa liv.

Berit Lindberg:

Honorine Hermelin Grönbech (1886 – 1977)

”En pedagog i tiden – en blå delfin”

”Att arbeta för ett bättre samhälle kan liknas vid att ute på havet kasta sig i en våg så väldig, att den skulle dränka den som försökte simmande ta sig i land, om inte en vänlig delfin kom till hjälp och tog den drunknande på sin rygg.”
(Honorine Hermelin Grönbech)

I Kvinnovetenskaplig tidskrift finns ofta en fångande rubrik ”Våra förmödrar”. Lena Eskilssons avhandling ”Drömmen om kamratsamhället” från 1991 beskriver flera av våra bemärkta förmödrar, bland annat en kvinnlig pedagog, vars främsta ambition var att arbeta för ett demokratiskt samhälle med såväl jämlikhet som jämställdhet, även om hon inte använde just dessa begrepp. En minirapport om en studie kring just denna kvinnliga pedagog har sitt berättigande vid detta symposium.

Några av er har träffat henne, flera känner till henne, men för flertalet är hon en tyst röst i vår utbildningshistoria. Hennes namn är Honorine Hermelin Grönbech!

Föreningens för svensk undervisningshistoria har gett ut två manliga forskares verk om kvinnliga pedagoger, Sven Grauers ”Anna Sandström” och Torbjörn Lengborn ”En studie i Ellen Keys pedagogiska tänkande”, men för övrigt finner jag inga större arbeten om kvinnliga enskilda pedagoger av kvinnliga forskare, vare sig inom eller utom FSUH.

Mitt projekts preliminära syfte är att med en s k pedagogikhistiografi göra en kartläggande beskrivning och tolkning av Honorine Hermelin Grönbechs livslinje och livsverk i relation till pedagogisk samhälls- utveckling.



Syftet är därmed också att försöka sätta in Honorine Hermelin Grönbech i ett större skeende, en pendelrörelse mellan del och helhet och att synliggöra henne som "En pedagog i tiden – en blå delfin". Studien tangerar flera forskningsdiscipliner och förutsätter som all forskning omfattande empiriska studier och tidskrävande detektivarbete i arkiv och privata samlingar. I en tidningsintervju fick Honorine Hermelin Grönbech frågan varför hon inte gjort sig gällande i större sammanhang, och svarar "Men vad *är* större sammanhang?" Hon framhåller

att hon aldrig har uppoffrat sig för någon, hon har bara "frivilligt valt det svåra". Därför är det inte heller möjligt att göra en kvantitativ bedömning av hennes insatser, men hennes pedagogiska idéer med dess speciella kultur har alltsedan 1910-talet varit och är i högsta grad aktuella. Hon var en central gestalt för vår skolas utveckling, en pionjär på olika sätt.

Hennes roll som lärare och skolledare, skribent och samhällsengagerad debattör ger också en bild av en kvinna bland våra bemärkta förmödrar, som rörde vägen för dagens kvinnorörelse. Den kunskap och de tankar hon förmedlat har spritt sig likt ringar på vattenytan. Hon kunde som få entusiasmera och få andra att tänka vidare. Honorine ville väcka, aldrig styra.

Hon går framför allt till historien som rektor för Kvinnliga Medborgarskolan vid Fogelstad (1925–1954). Där var hennes målmedvetenhet att kvinnor med sin nyvunna rösträtt genom Pestalozziorden "handens, hjärnans och hjärtats arbete" skulle ges medborgarbildning, vilket hon ansåg var "en formell rättighet som nu skulle bli verklighet i en värld byggd på kärlek, fred och frihet".

Hennes erfarenhet och djupa engagemang kretsade kring den reformpedagogiska traditionen, främst företrädd inom den svenska flickskolan med Anna Sandström som stor förebild lika väl som Deweys och Kerschensteiners tankar tillämpade vid olika skolor uppbyggda på progressiv pedagogik. Senare införlivade hon den grundtvigska folkhögskolans ideologi med romantisk nationalism, andlighet och kristen humanism som utgångspunkt för sin pedagogiska gärning.

Hon deltog emellertid också under och efter Fogelstادتiden flitigt i övrigt svenskt skolliv, bland annat som Sveriges första kvinnliga folkskolestyrelseförande (Julita socken 1932–1943) och som livlig föreläsare, författare och skolexpert kring bland annat enhetsskolefrågan. Vidare såg hon vidgade möjligheter till fristående skolor, vars finansiering skulle ske genom införandet av en skolpenning. Detta reformförslag väckte hon redan 1927 och var alltså långt före dagens reformivrare på området.

Skola och fostran ingick för henne i visionen om ett mänskligt samhälle i verklig demokrati med alla människors lika

värde. Hon påtalade tidigt, kanske var hon först i Sverige, att man skulle se även ungdomen som en speciell social kategori. Hon översatte 1935 Charlotte Bühlers bok "Ungdomens själsliv".

Sent i livet, 1947, gifte hon sig med vännen och förebilden sedan många år, den danske filosofen och professorn i religionshistoria Vilhelm Grönbech. Hon gjorde en stor kulturinsats genom att översätta flera av hans verk och därmed göra honom erkänd också i Sverige.

Biografisk skiss för Honorine Hermelin Grönbech (1886–1977)

- 1886 Född 19 oktober på Ulfåsa i Ekebyborna socken, Östergötland. Moder: Honorine Louise f von Koch (1858–1886) Fader: Joseph Hermelin (1857–1938), godsägare; riksdagsman, resetalare Sveriges blåbandsförenings ordförande 1900–1918 Broder: Gösta (1884–1977)
- 1897–1903 Elev vid Brummerska skolan i Stockholm
- 1899 Fadern omgift med Jane f von Koch (1877–1963); Sju halvsyskon: Barbro (1900–1988), Carin (1902–1975), Ingeborg (f 1904), Birgitta (1906–1932), Axel (1909–1975), Gunilla (f 1912), Carl (f 1918)
- 1905–1907 Lärarkandidat vid Anna Sandströms högre lärarinneseminarium i Stockholm
- 1907–1919 Lärare vid Brummerska skolan i Stockholm
- 1911 Lärarexamen med högre kompetens från Anna Sandströms högre lärarinneseminarium i Stockholm
- 1911–1914 Läste vid Kemikum, Stockholms högskola och Humanistisk fakultet, Uppsala universitet
- 1912 T f lärare vid Hampnäs folkhögskola
- 1914 Föreningen Frisinnade Kvinnor, FFK bildas
- 1916 Ledare för "koloni" på Fogelstad
- 1916–1924 Lärare vid Anna Sandströms högre lärarinneseminarium resp skola
- 1922 De fem första kvinnorna tar plats i Sveriges riksdag (1919–1921 års beslut)
- 1922 "Urkursen" på Fogelstad

- 1923–1936 Medarbetare i radikala veckotidningen *Tidevarvet*
- 1925–1954 Rektor för Kvinnliga Medborgarskolan vid Fogelstad
- 1925–1975 Ordförande i Fogelstadförbundet (1944–1974 *Tidningen Fogelstadförbundet*)
- 1927 Skriften *Den nya skolan och den gamla* ges ut
- 1930–1946 Ledamot av Kommunfullmäktige i Julita socken
- 1932–1943 Ordförande i Folkskolestyrelsen i Julita socken ("Sveriges första kvinnliga folkskolestyrelseordförande")
- 1935 Charlotte Bühlers *Ungdomens själsliv* i översättning ges ut
- 1936 Vilhelm Grönbechs *Jesus människosonen* i översättning ges ut
- 1940 Grönbechs *Kampen för en ny själ* i översättning ges ut
- 1941 Grönbechs *Paulus* i översättning ges ut
- 1943 *Har vi en världsåskådning?* ges ut
- 1944 Grönbechs *Dostojevski* i översättning ges ut
- 1945 Studierektor vid Nya skolan i Stockholm
- 1945 *Skolan har makt* ges ut
- 1946–1952 Ledamot av folkhögskoledelegationen i 1946 års skolkommission
- 1947–1948 Gift med danske religionshistorikern Vilhelm Grönbech (1873–1948)
- 1954 Tilldelas Illis quorum meruere labores
- 1962 Skriften *Visdomsåldern* ges ut
- 1964 *De hemliga rollerna* ges ut
- 1969 *Från Ulfåsa till Fogelstad* ges ut
- 1971 Tilldelas belöning ur Svenska Akademiens Allmänna fond
- 1977 Död 4 september i Stockholm

III. Recensioner

Thinkers on education. Volume 1–4. Editors: Zagloul Morsy, Juan Carlos Tedesco. Prospects, International Bureau of Education. UNESCO publishing. Paris 1994.

Mellan 6 och 14 år befinner sig, barnet i en period för grundläggande inläring. Då passar det att lära in den islamiska kulturens principer, som ska inhämtas från Koranen och arabisk lyrik. Till detta hör studier i kalligrafi och islamiska regler för gott uppförande. Barnet lär sig läsa och skriva och memorerar dikter med etiskt högtstående innehåll, för den moraliska uppfostran är viktigast i utbildningen och källan till individens lycka. Visst måste barnet få syssla med lek, sport och annan förströelse men sådana verksamheter bör minska i omfattning, mot periodens slut.

Det är *Ibn Sina* (980–1037) som yttrar sig, om utbildning. I Västerlandet kallas han Avicenna, och han har haft ett mycket stort inflytande där som filosof men kanske främst med sin medicinska uppslagsbok, som under ca 500 år var viktigaste handboken vid europeiska universitet. (Och näst efter Bibeln den mest tryckta boken kring 1500.) Han föddes i nuvarande Uzbekistan och växte upp som något av ett underbarn. Vid 16 års ålder hade han lärt sig allt som fanns att lära inom läkarevetenskapen, börjat undervisa och behandla patienter. Tidigare hade han studerat Koranen, den arabiska litteraturen och islamisk lag, gått över till geometri och indisk matematik samt visat en ovanligt stark böjelse för filosofi. Vid 21 års ålder gav han ut en bok där han sammanfattar det mänskliga vetandet inom alla kända vetenskaper – utom matematik.

Avicennas insatser visar att filosofen och pedagogen stöter på samma frågor och problem: sanningen, godheten, världens uppbyggnad, kunskapens mening, den mänskliga naturen och liknande. Avicenna sysslar mycket med pedagogiska ämnen. Han analyserar människans intellektuella och andra förutsättningar, han klargör hur viktig utbildningen är för samhället och han beskriver barnets utvecklingsstadier från födelsen. Han talar om modersmjölkens, trygghetens och hygienens betydelse under de första åren, att musiken och rytmerna redan då ska föras in, att leken och rörelserna är oerhört viktiga under barndomsperioden (3–5 år). Uppfostran och utbildning ska utveckla den unga människan allsidigt – fysiskt, intellektuellt och moraliskt. Detta kompletteras med en yrkesutbildning som ger tillträde till samhället.

Hundra pedagogiska tänkare i fyra volymer

UNESCOS pedagogiska tidskrift *Prospects* kommer ut med fyra nummer per år. Sedan början av 1980-talet har i varje nummer en pedagogisk tänkare presenterats, under rubriken "Profiles of educators". Dessa artiklar har nu samlats i ett verk och samtidigt kompletterats med nyskrivna artiklar om pedagogiska tänkare. Därför ingår i *Thinkers on education* (1600 sidor fördelade på fyra band) beskrivningar av 100 personer från världens alla hörn. Författarna av artiklarna är nästan lika många, men inte alltid av samma nationalitet som den omskrivna pedagogen. En fransman har exempelvis behandlat skotten Alexander Neill, en australiensare har skrivit om dansken Nikolai Frederik Grundtvig och Paulo Freire i Brasilien har skildrats av en tysk forskare.

Några formella riktlinjer förelades författarna. Därför innehåller varje artikel en notapparat och utförliga förteckningar över litteratur om och av den pedagogiska tänkaren. De kortaste artiklarna är ca 10 sidor, de längsta strax under 20 sidor. Ifråga om innehåll och uppläggning har författaren fått prägla sin artikel. Varje artikel speglar också den nuvarande inriktningen på pedagogisk forskning i författarens miljö.

Utgivarna har valt att presentera tänkarna i alfabetisk ordning. Med den stora spridningen över skilda kulturkretsar, religioner och geografiska områden har det bedömts omöjligt att gå fram kronologiskt eller att ordna tänkarna efter uppfostringsmodell (utbildningsmodell). Inte heller har det ansetts möjligt att samla dem efter nationalitet eller hemvist i idéströmning.

UNESCO ger ut verket på engelska, franska och spanska. Utgivarna hoppas att översättning ska ske till ytterligare språk – med eller utan medverkan av UNESCO.

Könsfördelningen bland de behandlade pedagogiska tänkarna är besvärande skev. Endast fyra (!) kvinnor har beretts plats: Maria Grzegorzewska (Polen), Ellen Key (Sverige), Nadezdha Krupskaya (Ryssland) och Maria Montessori (Italien). Bland artikelförfattarna ingår tolv kvinnor.

Utgivarna ger begreppet "pedagogisk tänkare" mycket vida ramar. De har tagit med pedagoger i traditionell mening som Freinet, Makarenko och Pestalozzi, filosofer som Platon, Locke, Kant och Dewey, psykologer som Blonsky och Skinner, läkare som Decroly, Korczak och Montessori, sociologer som

Durkheim, författare som Rousseau och Tolstoy, politiker som Gandhi, Mao Zedong och Nyerere samt några teologer, historiker och andra vetenskapsmän. Motiveringen är att de intresserat sig för och skrivit om uppfostran eller att de på olika sätt påverkat uppfostran och utbildning – nationellt och internationellt. Många "outsiders" har en vidare syn på pedagogiken, de går vid sidan av och bortom etablerade pedagogiska teorier.

Frågor kring uppfostran och utbildning har blivit allt mera transnationella under de sista årtiondena, något som särskilt UNESCO blivit varse. Samhällets ekonomi avgör ofta hur utbildningen ska utvecklas. Många gånger är det oklart vilken filosofi och vilka politiska ställningstaganden som ligger bakom förändringar i ett lands system för utbildning. Här behövs landmärken och riktlinjer menar utgivarna. Den pedagogiska vetenskapen utgör inte längre en isolerad ö. Ett pedagogiskt översiktsverk kan av dessa skäl inte kan se ut som tidigare.

De pedagogiska tänkarna hör hemma i olika kulturkretsar, religioner och geografiska områden – Europa inklusive Ryssland, Nord- och Sydamerika, Nordafrika, Främre Orienten, Indien, Kina och Japan. Möjligen saknas Australien och Oceanien. USA, Frankrike, Tyskland och Storbritannien representeras vardera av 8–9 tänkare. Sverige verkar gynnat efter att ha fått med fyra pedagoger: Ellen Key, Torsten Husén, Torsten Rudenschöld och Otto Salomon. Danmark representeras av Nicolai Frederik Grundtvig och Christen Mikkelsen Kold. Norge, Finland och Island har inte fått med någon.

Sju experter har hjälpt utgivarna att välja ut de pedagogiska tänkarna och finna de mest lämpliga uttolkarna/författarna. Bland dessa rådgivare finner vi en amerikan, en tysk, en schweizare, en fransman, en engelsman, en kines, en svensk (Torsten Husén) och – som enda kvinna – Nadia Jamal från Kairo.

Bland de pedagogiska tänkare som inte kommit med kan nämnas romaren Quintilianus, tyskarna Johann Bernhard Basedow, Karl Marx och Christian Gotthilf Salzmann, finländaren Uno Cygneus, ryssarna Anatole Vassilievitch Lunatjarskij och Viktor Della Voss, fransmannen Le Peletier, amerikanerna Benjamin Samuel Bloom, Jerome Bruner, William Heard Kilpatrick, Edward Lee Thorndike och Calvin Woodward. Ingen av gymnastikens pionjärer har fått plats, inte tysken Friedrich Ludwig Jahn och inte Pehr Henrik Ling.

Den kronologiska spridningen är lika stor som den geografiska. Konfucius (500-talet f.Kr.) och Sokrates (400-talet f.Kr.) är tidigast bland de behandlade tänkarna. Freire, Husén och Illich har tagits med från vår egen tid. *Thinkers on Education* är ett märkligt och mäktigt verk med mängder av välskrivna artiklar. Detta förvånar inte eftersom varje författare har valts för att han/hon är särskilt kunnig som uttolkare av tänkaren ifråga.

Politiker med pedagogiska planer

Okänd för de flesta är nog ungraren *Jozsef Eötvös* (1813–1871). Han var en intressant liberal politiker i den ungerska delen av den konservativt styrda dubbelmonarkien Österrike-Ungern. Vid två tillfällen hade han ministerposter med ansvar för utbildningen: 1848 och 1867–1871. Han reagerade mot det hierarkiskt styrda systemet med lärare som troddes undervisa helt enligt givna riktlinjer. Eötvös kopplade samman upphörandet av böndernas livegenskap, borttagandet av adelns privilegier och framväxten av en skola för folket. Han var starkt påverkad av franska borgerliga liberaler och föstes åt sidan efter revolutionerna kring 1850 och det samtida upprorsförsöket från ungrarnas sida. Vid återkomsten till makten drev han igenom en lag om förbättrad folkskola. Liksom i Sverige tog den årtionden att helt genomföra, men Eötvös insats bedöms som mycket väsentlig.

Eötvös ville ge lärarna större inflytande över sin undervisning – ett ansvar som de borde dela med kommunen. Undervisningens inriktning skulle bestämmas lokalt. Liknande tankar var centrala också för *Mohandas Gandhi* (1869–1948) vars indiska idealsamhälle bestod av små kommuner med förmåga att sköta sig själva. Gandhi ville frigöra lärarna från styrande läroböcker och läroplaner. Genom att eleverna tillverkade varor skulle skolorna göras så självförsörjande som möjligt. Problemet var dock att hantverk i Indien ansågs böra utföras av de lägsta kasterna – och Gandhis planer vände därmed upp och ner på tidigare synsätt ifråga om undervisning i Indien.

Både pedagog och politiker var kinesen *Mao Zedong* (1893–1976), ofta kallad "proletariatets uppfostrare". Åren 1914–1918 erhöll han periodvis systematisk lärarutbildning vid ett seminarium i Hunan. Därefter grundade han en aftonskola för ar-

betare och undervisade i historia. Några år senare blev han huvudlärare i kinesiska språket vid ett seminarium.

1921 var Mao Zedong pådrivande vid öppnandet av Öppna Universitetet i Hunan – och utnämndes i december till sekreterare i kommunistpartiets Hunanavdelning. Med sin intensiva kraft låg han bakom åtskilliga nya skolor och lärarinstitut för bönder och arbetare. När Folkrepubliken inrättades i slutet av 1940-talet utformade Mao Zedong en pedagogisk doktrin. Den byggde på hans egen praktiska erfarenhet som lärare och på hans övriga revolutionära verksamhet. Viktigaste underlag var en fast tilltro till marxismen och den marxistiska filosofin. Folkets massor skulle undervisas och Kinas eget kulturella arv skulle stå i centrum.

Mao Zedong gjorde uppfostran till ett verktyg vid byggan- det av vad han kallade "kinesisk demokrati". Uppfostran och utbildning knöts till politik och ekonomi. Eleverna undervisades i kommunistisk anda. En stark länk band samman teori och praktik. Utbildning och produktion skulle gå hand i hand. Undervisningen skulle främst anpassas till massorna och deras behov – något som kunde iakttas under kulturrevolutionen kring 1980.

Kämpar för folkundervisning

Domingo Faustino Sarmiento (1811–1888) från Argentina upprördes över förhållandena i Latinamerika med despotism och barbarism, med ligkiltighet, okunnighet, fattigdom och anarki. Han hade studerat Locke, Rousseau, Montesquieu, Toqueville med flera. Särskilt starkt intryck hade han tagit av Horace Mann och av Condorçets idéer om att staten ska erbjuda varje medborgare utbildning för att säkra full andlig, politisk, ekonomisk och social utveckling under jämställda förhållanden. Fler tankar från upplysningstiden och dess kölvatten hämtade Sarmiento från Guizot, fransk huvudtalesman för kravet att folkundervisningen skulle vara avgiftsfri och tillåta samvetsfrihet.

Sarmiento jämförde Syd- och Nordamerika. Orsakerna till skillnaderna i utveckling fann han delvis i Storbritannien och Spanien och menade att förhållandena i dessa länder reproducerats i kolonierna. Han såg också skillnader mellan protestantism och katolicism och deras syn på fritt tänkande och personlig värdighet – avgörande olikheter när fria institutioner och demokratiska system ska byggas upp.

Folkundervisning var för Sarmiento viktigare än den dittills gynnade högre utbildningen. Han ledde inrättandet av det första seminariet i Chile (och i hela Sydamerika) för folkskollärare (primary-school teachers) och han startade kurser för utbildning av lärare i Argentina. Han ordnade feriekurser, startade flera pedagogiska tidskrifter, inrättade ett antal sekundärskolor och tekniska skolor, fick igång några offentliga bibliotek med mera. Sarmiento fick hedersbenämningen "Schoolmaster of America" och hans bana som social, pedagogisk och politisk reformator ledde även fram till presidentskapet i Argentina.

I Uruguay verkade *José Pedro Varela* (1845–1879). Landet hade i mitten av 1800-talet ca 150 000 invånare av vilka en tredjedel var invandrare från Europa. Landet befann sig i ett långt krig, med grannländerna och flera europeiska stater inblandade. Under Varelas tid rådde ofta politisk och social oro i landet. Han var affärsman, journalist, politiker och pedagogisk reformator med ungefär samma förebilder och inriktning som Sarmiento. 1867–1868 besökte han Europa och sedan USA. Omedelbart efteråt startade han en tidningsdebatt i pedagogiska frågor för att åstadkomma en modernisering och demokratisering av sitt land. Han skisserade en plan för nationens utbildning i fyra stadier: en förskola för barn mellan 3 och 6 år, en obligatorisk primärskola för barn mellan 6 och 15 år, en sekundärskola och en lärarutbildning med inriktning på de olika stadierna. En del av planerna fick han se genomförda, annat blev verklighet under de följande årtionden.

Det kan vara intressant att veta att Argentina, Chile och Uruguay under perioden 1890–1910 hämtade idéer och praktiska lösningar från Sverige, främst när det gällde undervisning i slöjd och gymnastik. 10–15 svenska lärare reste ut för att undervisa i dessa länder.

Torsten Rudenschöld (1798–1859, skildrad av Gunnar Richardson) är troligen okänd utanför Norden. Tänka sig, en blåblodig (och ekonomiskt barskrapad) greve arbetade vid 1800-talets mitt som folkskollärare! Dock skedde detta i anslutning till Läckö slott som disponerades av en äldre bror till Torsten Rudenschöld. Den senare ville driva igenom ett pedagogiskt program för jämställdhet. Han drömde om en botten-skola gemensam för alla barn och förde fram en utopi om samarbete och tolerans mellan olika samhällsklasser. Verkligt

kontroversiell var hans idé om nedåtriktade klassresor – att mindre begåvade barn från överklassen skulle ägna sig åt grovt kroppsarbete.

Rudenschöld var en av de få folkskollärare som vid denna tid skrev artiklar och böcker om pedagogik. Han väckte uppmärksamhet, och hans skola blev ett ofta besökt studieobjekt. Han utsågs till kringresande skolinspektör. I ett längre perspektiv utövade han ett kraftfullt inflytande på folkskolans utveckling i Sverige. Han bidrog mycket aktivt till att få slut på Lancasterundervisningen – en massundervisning med mycket få kontakter mellan lärare och elev. Han verkade också för inrättandet av småskolor – gärna roteskolor som gav de små barnen kortare skolväg.

De skapade Sovjetunionens skolsystem

Det är slående hur mångsidiga de ledande pedagogerna ofta är. *Dimitry Nikolaevich Uznadze* (1886–1950) var en av de kända Sovjetpsykologerna. Han föddes i en georgisk bondfamilj, deltog i revolutionen 1905, relegerades därför och reste då till Schweiz och Tyskland. Han studerade psykologi hos Wilhelm Wundt och lyssnade också till föreläsningar av Eduard Spranger. Från 1909 verkade han i Georgien, undervisade på läroverk och startade en flickskola, för vilken han var rektor några år. 1917 flyttade han till Tbilisi och deltog i organiserandet av det första nationella georgiska universitet. Han inrättade och ledde institutionen (och laboratoriet) för psykologi och pedagogik samt ett Högre lärarinstitut. Han verkade för att georgiskan skulle bli undervisningsspråk och intresserade sig mycket för georgisk litteratur.

För Uznadze är meningen med livet att skapa en folklig kultur. Viljan är den starkaste kraften bakom kreativiten. Därför bör skolan rikta in sig på att utveckla en stark vilja hos barnet. I hans flickskola tränades eleverna att ta kraftfulla initiativ kring de egna studierna och att själva vara med och styra skolan. Underlag för den moraliska fostran hämtades ur litteraturen och historien. Fysisk fostran fick stort utrymme. Men viktigast var trots allt den estetiska inriktningen, grundad på teckning, musik och litteratur. Dessutom poängterades lekens betydelse för mänsklig samvaro och uppträdande. Prov skulle främst användas för att utveckla kritiskt tänkande och självständig utvärdering.

Med kritisk inställning studerade Uznadze de progressiva pedagogerna i andra länder. Men hur var det med kritiken mot den egna verksamheten? Och hur gick det med det självständiga tänkandet i Sovjetskolorna under Stalintiden? Kanske stod undervisningen något friare i Georgien – Stalins eget hemland.

Pavel Blonsky (1884–1941) från Kiev var psykolog och pedagog. Han inspirerades av Ushinsky, Tolstoy, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Dewey och några till. Särskilt uppmärksammade han drag som var nationellt utmärkande inom pedagogik och kultur. Inom vetenskaplig psykologi skapade han en marxistisk riktning och hans undersökningar uppmärksammades mycket under 1920-talet. Han skrev böcker om hur barns minne och tänkande utvecklas och om hur barn analyserar och drar slutsatser. Som många andra sovjetiska pedagoger stödde han polytekniskt utbildning – ett slags förening mellan tekniskt, industriellt arbete och naturvetenskap.

Blonsky stod upp till försvar för projektmetoden och Daltonplanen. Han förordade elevaktiva metoder, men ville helst koncentrera den integrerade undervisningen till primärskolan. I sekundärskolan önskade han tydligare uppdelning på ämnen. Han var hängiven marxist och samarbetade ofta med Lenins hustru, *Nadezhda Konstantinovna Krupskaya*.

Krupskaya hade enligt artikelns författare nästan samma pedagogiska förebilder som Blonsky. Hon hade under sina resor på plats studerat utbildningssystemen i Schweiz, Tyskland, Frankrike och Storbritannien. En ledande princip var för henne att idéernas substans och värde ändras allt efter det samhälle i vilket de tillämpas. Hon hade en stark position inom partiet och formade tillsammans med bl.a. Lunatjarskij ett radikalt nytt system för allmän utbildning.

I det sovjetiska systemet ingick först kampen mot analfabetismen. Vidare sa Krupskaya att barnen inte bara skulle lära sig tala, läsa och skriva. De skulle också få i sig rudimenten av vetenskaperna – i första hand naturvetenskaperna men också samhällsvetenskaperna. Hon tog åt sig äran av att ha utformat och infört den polytekniska undervisningen. Hon menade att teori och praktik genomgående skulle förenas mer än i andra skolsystem. Hon hävdade att den sovjetiska skolan ledde till personlighetens harmoniska utveckling, till varje skolas självstyrelse och till samverkan mellan skola och vardagsliv.

Under en period var den sovjetiska primärskolan mycket progressiv – med betygsfrihet, elevaktiva metoder och elevinflytande. Man hämtade idéer från sociologi och biologi. Man betonade arv och miljö samt tog hänsyn till "barnets natur". Under 1930-talet inleddes en förändring mot ökad stadga och fastare metoder. En ledande pedagog hette *Anton Semjonovitj Makarenko* (1888–1939), ibland kallad "Rysslands Pestalozzi", eftersom han var lärare på fältet, alltifrån sitt 17:e år. Inspirerad av Pestalozzi, Owen, Marx, Gorkij och Lenin ledde han under 8–10 år en uppfostringsanstalt i Ukraina och från 1928 en ny anstalt efter sitt eget system. Hans ledande idé var att kräva så mycket som möjligt av barn och ungdomar, samtidigt som de visades så mycket respekt som möjligt. Han såg uppfostran som en social process i bredaste mening. Barnets hela liv skulle organiseras som en pedagogisk process. Barnet uppfostrades i ett kollektiv där arbetet i skolsalen ingick tillsammans med alla sociala aktiviteter och fritidssysselsättningar – liksom praktiskt arbete och estetiska verksamheter. Kollektivet uppfostrade individen, och till denna uppfostran bidrog kollektivets alla yttre kontakter.

Artiklarna om kommunisttidens ledande pedagoger är alla skrivna under ganska tidigt 80-tal. En kritisk läsare undrar om dessa mycket positiva bedömningar sett något annorlunda ut ifall de skrivits idag.

Pedagogiska tungviktare

Finns det något nytt och intressant att framföra om *John Dewey* (1859–1952)? Robert Westbrook vid Rochesters universitet i delstaten New York betonar Deweys starka övertygelse om att "demokrati är frihet" och att teori och praktik ska förenas i utbildningen. Intressant är hur han skildrar framväxten av pedagogiska teorier mot bakgrund av väsentliga drag i Deweys eget liv. Vi får t.ex. veta att hustrun Alice var den av de båda som hade lärarerfarenhet och därmed fick stort inflytande på mannens pedagogiska idéer. John Dewey ägnade mycket tid åt att iakttä sina egna barn och kom fram till att det inte finns några skillnader mellan hur barn och vuxna bearbetar sina erfarenheter. Båda är aktiva varelser som lär sig genom att möta och lösa problem under aktiviteter som intresserar dem.

Åtskilligt annat lärde sig Dewey antingen från sin hustru eller genom iakttagelser i den "laboratory school" som knöts till den pedagogiska institutionen vid Chicagouniversitet. Barnet är intensivt aktivt när det första gången kommer till skolan, och frågan om utbildning handlar egentligen om att gripa tag i dessa aktiviteter och ge dem lämplig riktning. Dewey stod mellan traditionalisterna med deras disciplinerade lärogång och de radikala pedagoger som ville ha en helt barncentrerad utbildning (t.ex. Stanley Hall och många medlemmar i National Herbart Society). Modern forskning har visat att Deweys pedagogiska teorier var långt mindre centrerade kring barnet och mera kring läraren än vad som tidigare påståtts. Dewey förblev under hela livet en aktiv kritiker av amerikansk utbildning. Han attackerade t.ex. viss yrkesutbildning som bidrog till bibehållandet av ett odemokratiskt samhälle. Han avlägsnade sig allt mer från de romantiskt barncentrerade pedagoger som han på 20-talet kallade "really stupid". Hans kritik av andra amerikanska reformpedagoger hade dock liten effekt. I stället fick han större inflytande utomlands, i Japan, Mexico, Turkiet, Sovjetunionen och särskilt i Kina.

Ismail Al-Qabbani (1898–1963) har kallats "Egyptens John Dewey". När pragmatismens inflytande avtog starkt i USA på 1950-talet och president Eisenhower talade om "back to basics" (Sputnik-effekten), då var intresset för experimentskolor och barncentrerad undervisning som störst i Egypten. Det var en tid av nationellt uppvaknande och många intellektuella var medvetna om de stora bristerna i utbildningen. De ville modernisera skolväsendet – och de var påverkade av en mängd olika västerländska filosofer: Locke, Rousseau, Kant, Comte, Spencer och Darwin.

Al-Qabbani anses vara den första verkligt professionella pionjären bland egyptiska pedagoger med stora praktiska erfarenheter och god teoretisk utbildning. Deweys idéer lärde han känna under studier i London 1917–1918 och ett längre besök i USA 1949. Han ordnade så att flera progressiva pedagoger från Storbritannien och USA kom till Egypten för att föreläsa under 1930-talet och senare. Metoderna för undervisning lånade Al Qabbani in ganska oförändrade från Deweys pragmatism. Experimentskolor för barn och moderna institut för lärarutbildning inrättades under 30- och 40-talen. Han skrev eller lät översätta böcker om barnuppfostran, undervis-

ningsmetoder, lärarutbildning och professionalism för lärare. Eftersom han också var politiskt verksam verkade han för att nya lagar kring utbildning kunde drivas igenom. Han ville utveckla den arabiska nationalismen men samtidigt kunna hämta impulser från andra kulturer. Han ville blanda det religiösa och det sekulariserade. Flera andra arabländer tog efter Al-Qabbanis idéer och system. Vid hans död 1963 talade många av hans anhängare om de nya utbildningssystem som skapats och som skulle fortleva. Men hur gick det sedan – när den islamiska fundamentalismen växte sig starkare i många arabstater?

Belgaren *Jean-Ovide Decroly* (1871–1932) fick en klassisk uppfostran med mycket grekiska och latin på några internatskolor – som han avskydde. Han ville helst syssla med teckning, dans, musik och framför allt naturvetenskap. Sedan utbildade han sig till läkare och specialiserade sig på patologisk anatomi. Han utgör ett exempel på de många pedagoger som kommit från andra fält. Decroly ägnade sig mycket åt mentala sjukdomar och fick på en neurologiavdelning i Bryssel hand om abnorma barn, särskilt sådana med brister i talförmågan. Arbetet gav skakande erfarenheter av dessa barns liv i storstadens fattigområden med stor övergivenhet, mänskligt, socialt och ifråga om utbildning. Decroly förde i detta sammanhang fram kritik mot de offentliga skolorna, som borde kunna vara ett kraftfullt medel att förhindra lättja, fattigdom och brottslighet. Han ville skapa ett förändrat innehåll i studierna, där humanistisk bildning skulle förenas med studier i natur och teknik. Barnen skulle själva göra iakttagelser, experimentera, analysera och dra slutsatser.

1901 blev Decroly ledare för Institutet för specialundervisning, och där arbetade han under 31 år. Först tog man bara emot "abnorma barn", för vilka man i denna "laboratorieskola" kunde iaktta klara framsteg som tidigare inte ansetts vara möjliga. 1907 började Decroly ta emot helt normala barn och så tillkom det ryktbara Ermitaget.

Samma metoder användes vid undervisningen i de två avdelningarna och barn flyttades då och då mellan dem. Undervisningen byggde på psykologiska studier och slagordet "För livet genom livet" skapades. Decrolys avsikt var att försöka påverka och förändra hela det offentliga skolsystemet och han deltog aktivt i startandet av olika slags skolor med progressiv inriktning.

Några svenska pedagoger

Ellen Key (1849–1926, tolkad av Thorbjörn Lengborn) väcker intresse och nyfikenhet hos läsaren. Hon fick en stram och tämligen hårdhänt uppfostran. Hon utbildades i hemmet, av föräldrarna och av guvernanter. Som ung läste hon Rousseau och påverkades starkt av Goethe. Hennes självständiga läsning innehöll verk av Comte, Mill, Spencer och Nietzsche. Efterhand frigjorde hon sig från den kristna tro och liberala inställning som funnits i hemmet. Hon gav ut en mängd mycket uppmärksammade böcker i vilka hon diskuterade individualism kontra socialism, kvinnlig psykologi och kvinnans roll i samhälle och hem, smak- och stilfrågor i konst och heminredning m.m. Störst internationellt inflytande fick dock *Barnets århundrade* (1900) där Ellen Key utgår från en individualistisk syn på uppfostran och utbildning. Hon vill att varje barn ska utvecklas till en fri och oberoende individ samtidigt som han/hon lär sig ta hänsyn till andra. Barnet ska vänjas till frivillig lydnad men utan bestraffningar eller belöningar. Hemmets betydelse och moderns roll är mest väsentliga i barnets uppfostran.

Även *Otto Salomon* (1849–1907, behandlad av Hans Thorbjörnsson) var självlärd. Liksom exempelvis Ellen Key och Herbert Spencer stod han utanför universitetens kurser och debatt. Liksom de valde han själv sin läsning eller fick lästips av personer han mött och uppskattat. Comenius, Rousseau, Salzman, Pestalozzi och Fröbel var bara några av de förebilder som inspirerade honom. Med deras idéer och med egna erfarenheter och upplevelser byggde han sina teorier om hur praktiskt och teoretiskt arbete i skolan kan samverka för att barnet ska utvecklas allsidigt och harmoniskt.

Torsten Husén (f. 1916, skildrad av T. Neville Postlethwaite) är en traditionell akademiker med lysande karriär och vidsträckta internationella kontakter. Han disputerade 1944 och utnämndes 1953 till professor i pedagogik i Stockholm. 1971 fick han en personlig professur i internationell pedagogik, även den i Stockholm.

Husén utarbetade psykologiska tester för försvaret och gjorde långtidsstudier över studieresultat och sociala förutsättningar hos en stor grupp Malmöbarn. Hans tvillingstudier (1948–1952) väckte stor uppmärksamhet. För Skolkommisionen ledde han flera undersökningar. De gav underlag för

planeringen av grundskolan som infördes 1962. En lång period följde under vilken pedagogisk utvärdering användes i samband med den fortlöpande förändringen av skolväsendet i Sverige – hela tiden med Husén som ledande pedagog och inspiratör. Hans erfarenheter gav honom internationellt erkännande och en ledande roll vid de internationella jämförande undersökningar av studieresultat som utfördes från 1960-talet fram till omkring 1990.

Alla de övriga

Ett lysande föredöme för många är *Janusz Korczak* (pseudonym för Henryk Goldszmit, 1878–1942). Han var polsk läkare, pedagog och journalist, en man som ständigt ville förbättra den verklighet han såg omkring sig. Som ung läste han ivrigt verk av Pestalozzi, Spencer, Fröbel och Tolstoy.

Barn måste behandlas med respekt och kärlek. I barnet finns redan den vuxna människan. Den största skillnaden mellan barnet och den vuxna finns på känslolivets område. Korczak skapade trygga förhållanden för de anstaltsbarn han arbetade med. Äldre barn tog ansvar för de yngre, och barnen fick framför allt styra sig själva. Korczaks hem för föräldralösa barn i Warszawa blev ett föredöme i Polen och i grannländerna. I Treblinkas ugnar slutade hans liv – liksom barnens.

I *Thinkers on education* finns artiklarna om alla de ovanstående liksom om de andra kända pedagogerna t.ex. Aristoteles, Bruno Bettelheim, Alfred Binet, Martin Buber, Édouard Claparède, Jan Amos Comenius, Wilhelm Diesterweg, Erasmus, Adolphe Ferriere, Celestin Freinet, Sigmund Freud, Friedrich Fröbel, Fukuzawa Yukichi, Dimitri Glinos, Paul Goodman, Antonio Gramsci, Georg Hegel, Johann Friedrich Herbart, Ivan Illich, Karl Jaspers, Georg Kerschensteiner, John Locke, Maria Montessori, Robert Owen, Johann Heinrich Pestalozzi, Jean Piaget, Platon, Herbert Read, Carl Rogers, Jean Jacques Rousseau, Burrhus Fredric Skinner, Herbert Spencer, Rudolf Steiner, Juan Luis Vives och många fler.

Hans Thorbjörnsson

Maria Sundkvist. *De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903–1925.* (Akad. avh.). Linköping Studies in Arts and Science. No 112. Hjelms Förlag, 1994.

”Det måste finnas en plan” säger sig barnen som samhället har omsorgen om i Peter Høegs *De kanske lämpade* och försöker mödosamt och med stora risker att komma underfund med den. Det är den planen Maria Sundkvists avhandling *De vanartade barnen* handlar om, men i ett tidigare skede och i Sverige, inte Danmark. Avhandlingen undersöker hur 1902 års barnavårdslag tillämpades med Norrköping som exempel, från början 1903 tills den ersattes 1926. Sundkvist fokuserar särskilt mötet mellan barnen och föräldrarna å ena sidan och barnavårdsnämnden å andra sidan. Avhandlingen ingår i projektet *Rädda Barnen!* vid Tema Barn i Linköping. Sundkvist placerar in sitt arbete i den tradition av de obemärktas och förtrycktas historia som Birgitta Odén inledde i Sverige på 1960-talet. Konkret och livfullt återberättar Sundkvist fattigbarnens öden, så som de framstår i bevarade protokoll och redovisningar. De enskilda barnens historier analyseras så i en teoretisk kontext där Foucaults analyser av makt och kontroll kanske är det mest centrala. I sin form anknyter avhandlingen till den gamla goda berättande historiska traditionen, med det viktiga tillägget av en modern form för det analytiska resonemanget.

Rädda barn var vad 1902 års *Lag angående sedligt försummade och vanartade barn* syftade till. Sundkvist visar hur en bestämd uppfattning om vad en god barndom borde innehålla – och inte innehålla – hade etablerats, samtidigt som verkligheten för stora grupper långt ifrån motsvarade den bilden. Den goda barndomen förutsatte mycket. För det första förutsatte den en klar hierarkisk ordning mellan vuxna och barn. De vuxna – föräldrarna – måste ta ansvar för barnen, försörja dem, hålla ordning på dem, se till att de var där de skulle vara, vilket betydde antingen hemma eller i skolan. Barnen skulle inte vara ute på gator och torg på egen hand, eller ens i arbete. Utelivet i staden bar nämligen på alltför många frestelser – film, cirkus, kaféer, eller kort sagt ett sedeslöst tidsfördriv som både kostade pengar och var omoraliskt. Kostnaderna lockade till stölder, eller till arbete som inte heller ansågs bra, eftersom det gjorde barnen självständiga och självsvåldiga. Och ett

självständigt barn utvecklades bara alltför lätt till ett vanartigt barn.

Den goda barndomen förutsatte för det andra ett gott hem. Det betydde att både mor och far borde finnas där, far för försörjning och mor för vård och omsorg och båda för uppföstran. Ensamstående föräldrar av båda könen hade svårt att hålla ihop hemmet och barnen, men, visar Sundkvist, fattiga ensamstående mödrar kunde trots allt lyckas med att hålla samman sin familj, men det kunde knappast ensamstående fattiga fäder. Och inte hjälpte det stort, verkar det, om den ensamstående modern bodde tillsammans med till exempel syskon och sin mor. Sådana familjer betraktades med stor misstro, liksom sådana som hade inneboende. Barnavårdsnämnden misstänkte skörlevnad och dåliga exempel för barnen.

En urban miljö ansågs i sig olämplig. Den goda barndomen borde framlevas på landet, och helst i hem där arbetet kunde användas fostrande. Fosterhem på landet med lantbruksarbete (i måttlig mängd) skulle vara räddningen för stadsbarn från fattiga industriarbetarfamiljer.

Till diskursen om den goda barndomen hörde också skolgång. Vid tiden för barnavårdslagen var som bekant folkskolan etablerad sedan länge, men skolsystemet var starkt segregerat. ”Bättre bemedlades” barn gick inte i folkskolan utan fick sin undervisning på annat sätt. Skulle folkskolan bli den bottenskola för alla som skolmän som Fridtjuv Berg önskade, måste den kunna sortera bort de där vissa, som gjorde att de som kunde välja valde en annan skolform. Sundkvist lyfter fram kopplingen mellan folkskola och barnavårdslag och paradoxen i att likhetssträvanden och tanken om en normalitet (i barns utveckling och uppväxtvillkor) leder till sortering och utgallring. De värsta måste sorteras ut för att de bästa inte skulle stötas bort och de många bli lidande – ungefär så tycks man ha resonerat. Det var Fridtjuv Bergs motion om åtgärder för ”minderåriga förbrytare samt vanartade och i sedligt avseende försummade barn” som initierade Tvångsuppfostringskommittén (där han själv ingick), vilken ledde till lagen 1902. Att koppla ihop frågan med den allmänna skolan var uppenbarligen lyckosamt och folkskollärarna engagerade sig livligt. De hade naturligtvis alla skäl i världen för att arbeta för att folkskolan skulle bli en skola som attraherade också de mera välbeställda och enligt Bergs argumentation var folkskollärar-

na de verkliga experterna på barn och vanart. Sundkvist belyser deras entusiasm med väl valda citat.

När lagen kom och började tillämpas i kommunerna var sambandet med folkskolan tydligt. I de allra flesta kommunerna i landet var det skolråden som blev verkställande. Norrköping, som var en av de största industristäderna, hörde till dem som tidigt inrättade en särskild barnavårdsnämnd (1907). Personsammansättningen var delvis densamma som skolrådets, och folkskoleinspektören Johan Bager-Sjögren var dess aktive sekreterare under hela den period Sundkvist undersöker. Bland ledamöterna fanns oftast någon folkskollärare, och lärarna i folkskolan hörde till dem som hade anmälningsrätt (obs! inte -plikt) till Barnavårdsnämnden. Sundkvist menar att det var folkskollärarnas syn på "vanart" som de facto kom att definiera det – det gjorde nämligen inte lagen.

De barn som anmäldes och blev föremål för Barnavårdsnämndens undersökningar och åtgärder var till största delen folkskolebarn. 13-åriga pojkar var vanligast, och man förstår att kollisionen kunde bli hård mellan å ena sidan de här pojkarna, som uppenbarligen ville få ut mer roligheter i tillvaron än deras klass och ålder ansågs berättiga dem till och tog saken i egna händer genom att stjäla, skolk och delta i nöjeslivet, och å andra sidan folkskolan, som hade till uppgift att lära ut flit, förnöjsamhet och inordning i samhällsstrukturen. Det gällde ju att rädda vad som räddas kunde, innan pojken blev vuxen och utanför kontroll. Flickor uppmärksammades oftare för sin sexualitet, eller rättare sagt den sexualitet som tillskrevs dem med anledning av övergrepp mot dem. Barnmisshandel, som grannar ibland anmälde till nämnden, ledde inte till större ingripanden än att förhållandena i familjen undersöktes vid något hembesök. Toleransen mot aga var stor, och vem avgör när aga går över gränsen till misshandel? Uppenbarligen inte Barnavårdsnämnden, som för övrigt hade aga som en av sina egna sanktionsmöjligheter.

Sundkvist visar mycket tydligt genom att hon följer varje enskilt öde, att barnavårdslagen var en klasslag. Praktiskt taget enbart barn från arbetarklassen anmäldes och åtgärdades. Kontrasten var stor mellan den barndom som fattiga och ofta ofullständiga familjer i Norrköpings arbetarklass kunde erbjuda och den som skol- och barnavårdsfolket ansåg lämplig. Hon visar också hur hemmen efterhand – och utan stöd i lagen – kom att bedömas och eventuellt fördömas. Egentligen

var det enbart barnens eget beteende som skulle vara orsak till Barnavårdsnämndens ingripande, men Sundkvist demonstrerar mekanismen i nämndens arbete. När väl ett barn genom skolk, snatterier eller annat fäst nämndens uppmärksamhet på familjen kunde denna i allmänhet klassificeras som dålig, vilket ledde till slutsatsen att också syskonens våldart hotades, varför ingripanden ofta kom att gälla också dem. Praxis gick därmed ifrån lagen (som senare anpassades till detta mer preventiva synsätt). En jämförelse med medelklasspojkar görs med hjälp av de disciplinärenden som läroverkskollegiet behandlade. Den visar att synen på hur barndomen borde vara var densamma där som i Barnavårdsnämnden, men kollegiet diskuterade aldrig hemmet i sig. Dåliga hem var arbetarhem, men vanartade barn kunde i och för sig också komma från bra familjer.

Att familjen och hemmet kom att fokuseras tidigt i just Norrköpings barnavårdsnämnd härleder Sundkvist till ett inflytande från Maria Moberg. Hon förde in ett annat perspektiv än skolfolkets i Barnavårdsnämnden genom sina erfarenheter från mindre barn och barnomsorg. Hon kände genom sin (och systemens, Ellen Moberg) folkbarträdgård ensamma mödrar och deras problem och även om hon inte verkar ha haft några höga tankar om deras möjlighet att ordna ett gott hem för sina barn så var hon i varje fall inställd på att man kunde skapa komplement som så att säga lappade över de värsta bristerna. Därigenom fick Norrköpings barnavårdsnämnd en bredare och mera förebyggande åtgärdsarsenal än vad lagen föreskrev, även om det mesta som hon föreslog inte genomfördes förrän senare.

Hur blev då mötet mellan de arma barnen och föräldrarna och Barnavårdsnämnden? Ja, det varierade förstås. Föräldrarna reagerade kraftigast och mest negativt när det var just de som ansågs brista i förmåga eller lämplighet, men för barnen var det mera påföljden än orsaken som blev problem. Övervakning i föräldrahemmet eller "allvarlig förmaning och varning" som egentligen borde provas före ett avskiljande var vanliga åtgärder, liksom omplacering. Aga förekom mycket sällan. De lantliga hemmen eller, mindre vanligt, anstalter som barnen skickades till om de skiljdes från föräldrarna skulle, enligt kontraktet med Barnavårdsnämnden, innebära ett brott med den skadliga miljö som de kom ifrån och erbjuda "en barndom med lek och lärande utan ansträngande arbete." Det låter

idylliskt, men ofta nog rymde barnen och sökte sig tillbaka hem till stan eller bort och iväg. Ibland kunde också förhållandena hemma ha ändrats till det bättre så att de verkligen ansågs kunna återvända till föräldrarna med Barnavårdsnämndens godkännande och ibland avslöjade inspektionerna att fosterhemmen inte höll måttet. Men det motstånd som fanns mot de här nya kraven på hur barn skulle skötas och fostras formulerades sällan formellt och Sundkvist visar hur överväldigande kraven var. Få tycks ha förmått protestera på annat sätt än genom att obstruera. Hur ifrågasätter man en så genomtänkt och välorganiserad plan som den för de vanartade barnen, om man ens får syn på den? Sundkvist gör det, och hon hyser stor sympati för barnen som inte ville stängas in i den dominerande barndomdiskursens disciplin, men att de skulle kunnat forma någon alternativ diskurs kan man inte se.

Ingeborg Moqvist

Lena Fejan Ljunghill, *En skola för alla – vad blev det av visionerna?* Lärarförlaget 1995, 212 sid.

Vi alla som trott att skolan i vårt land efter de stora reformerna på 1960-talet i stora drag funnit sin form har nog fått tänka om. Det är svårt att finna någon annan 5-årsperiod i skolans historia som uppvisar så genomgripande förändringar som 1990-talets första hälft: kommunaliseringen och avvecklingen av både skolöverstyrelsen och den regionala skolförvaltningen, helt nya styrsystem och en ny modell för anslagsfördelning, ett genombrott för privatskolor, nya läroplaner och ett helt nytt betygssystem. Tillsammans taget innebär dessa förändringar onekligen något av ett systemskifte på skolans område. Och allt detta – i skarp kontrast till gammal svensk reformstrategi – med ett minimum av utredningar och andra förberedelser! Och därmed i rasande fart!

Om dessa de senaste årens reformer har Lena Fejan Ljunghill – erfaren skoljournalist på Lärarnas Tidning – skrivit en populärt hållen bok, rikt illustrerad och typografiskt tilltalande. Efter ett kort avsnitt om grundskolans framväxt följer en skildring av framför allt de förändringar som den moderatledda skolpolitiken 1991–1994 inneburit. Författaren

döljer förvisso inte sin ovilja gentemot den nya ideologin. Konkurrens, marknadsstyrning och privatisering i sant nyliberalistisk anda går på tvärs mot den strävan mot en gemensam "skola för alla" som varit ledstjärnan i det tidigare reformarbetet och som hon helhjärtat sluter upp kring. "Kanske är framställningen personligt färgad i vissa stycken", heter det i förordet. Det är bra att redan från början få veta att boken är något av en stridsskrift.

Intressanta och upplysande inslag i denna bok utgöres vidare av intervjuer med framträdande aktörer på skolpolitikens och forskningens områden och därtill reportage från några aktuella problemskolor. De tre "veteranerna" Stellan Arvidson, Torsten Husén och Åke Isling är heller inte nöjda med utvecklingen på senare år. Att ha konkurrens som drivmedel i skolan framstår för dem alla som främmande. Det är systemet med skolpeng som utgör den främsta drivkraften i en utveckling mot en segregerad skola.

Detta är ett hot som de tre skolministrarna Lena Hjelm-Wallén, Britt Mogård och Birgit Rodhe också upplever – något överraskande med tanke på de borgerliga partiernas hållning. Risken för segregation är uppenbar, inte minst när det gäller etniska och religiösa skolor, menar Birgit Rodhe och får medhåll även av Britt Mogård som anser att det nuvarande systemet bör modifieras, kanske med återinförande av specialdestinerade anslag.

Skolforskningen representeras av Karl-Georg Ahlström, Sverker Lindblad och Erik Wallin, som alla är ytterst kritiska till den valfrihetsrevolution som genomförts. Och detta av många skäl. Skolan kan aldrig fungera som en riktig varumarknad menar Lindblad, som bl.a. pekar på risken av att den välutbildade medel- och överklassen kommer att medverka till att en traditionell skola – med "läxor, betyg, prov, ordning och reda" – kommer att konserveras. Ahlström påtalar risken med att samarbetet skolorna emellan kommer att ersättas av konkurrens och kanske rent av ett slags "industrispionage".

I ett sammanhang som detta är det naturligt att särskilt uppmärksamma det historiska perspektiv mot vilket dagens problem tecknas. Den bild av grundskolans framväxt som tecknas är den traditionella med framhävande av 1946 års skolkommissions betydelse – dock utan att den främste skolpolitikern vid denna tid nämns, ecklesiastikministern Josef Weijne. Utan att förringa skolutredningarnas betydelse måste

man dock konstatera att det var andra krafter som drev fram utvecklingen. Den gamla drömmen om en för alla gemensam barndomsskola förblev en dröm ända tills realiteternas tryck blev så starkt att något radikalt måste göras.

Det var den enorma överströmningen av elever från folkskolan till realskolan – ”föräldrarnas egen skolreform” enligt Tage Erlander – och den mycket besvärande bristen på läroverkslärare som tvingade fram en reform. Eller som det hette i 1950 års skolproposition: *”Vi ställas genom utvecklingens egen gång inför nödvändigheten att söka de organisatoriska formerna för en ny fas i folkundervisningens historia.”* När landets föräldrar med växande otålighet krävde plats för sina barn i högre skolor blev skolan en politisk fråga av stor vikt. Och när den krävande realskolan höll på att sprängas och när bortåt hälften av eleverna misslyckades var det dags för nya tag. I den nödvändiga omstruktureringen gick inte sällan kommunerna i spetsen.

En annan fråga som kan behöva diskuteras är innebörden i begreppet ”en skola för alla”. Bottenskoleprogrammet innebar ju att man ville se folkskolan – helt eller i varje fall de lägsta klasserna – som den naturliga grunden för de högre skolorna; dock inte att dessa senare skulle avskaffas. Enhetsskoleprogrammet innebar att alla skolor på det obligatoriska skolstadiet skulle antingen förenas under en gemensam ledning eller slås samman till en skola (1940 års skolutrednings resp. 1946 års skolkommissions program). Och vad är en skola för alla gymnasieelever? Hur pass enhetlig ska den vara för att kunna ges denna benämning? Och hur ska de enskilda elevernas rätt till ”egen profil” kunna förenas med önskemål om en gemensam referensram?

Det är värdefullt att skildringen av skolans historia går fram ända till dagsläget och att den aktuella problematiken presenteras så tydlig som är fallet. På en punkt har dock författaren huggit i sten. Det gäller påståendet att den gamla kunskapsrörelsen skulle vara ute ur debatten: ”Verkligheten sprang ifrån den med många hästlängder och den har självdött på vägen.” Hur det förhåller sig med ”Föreningen för kunskaper i skolan” vet jag inte men nog har den pedagogiska och skolpolitiska strömkantringen varit påtaglig. Det må vara nog med att peka på de namn som gavs en skolproposition 1991 och ett utredningsförslag 1992: *Växa med kunskap* resp. *Skola för bildning*. Båda var för övrigt initierade av en socialdemokra-

tisk regering, som också markerat betydelsen av kunskap i samband med kraven på utvärdering av arbetet i skolan. Nej, om det är något som ”självdött på vägen” så är det de luftiga idéer som Nils Christie och Ivan Illich och deras supportrar förde fram i skoldebatten på 1970-talet.

Det är bra att ”valfrihetsrevolutionens” effekter tas upp till granskning och debatt. Lena Fejan Ljunghill har bidragit med ett välskrivet och temperamentsfullt inlägg i den debatten. Det vore värdefullt om också skolforskare engagerade sig i debatten om skolpengen och om friskolorna. Alla bör dock komma ihåg att bakgrunden till friskolornas snabba tillväxt främst är de internationella konventioner om föräldrarnas rätt att välja skola för sina barn som Sverige anslutit sig till. Men det innebär självfallet inte att vi behöver tillämpa just den ”skolpengsmodell” som införts i vårt land.

Gunnar Richardson

Caravolas, Jean-Antoine, *Précis d'histoire I. 1450–1700. Anthologie I. A l'ombre de Quintilien. (La didactique des langues)*. Éducation et formation & Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Montréal, Presses de l'Université & Tübingen, Gunter Narr, 1994.

När någon talar eller skriver om språkinläringens historia, händer det alltför ofta att man kastar en hastig blick bakåt och verkar tro att det är en fråga om ett femtiotal år, högst kanske hundra, och att den försiggått i ett enda land, nämligen det som författaren kommer från. Lika ofta finns en tendens att upprepa vissa fasta, mycket enkla föreställningar, särskilt om de sammanfaller med en helt förståelig önskan att peka på de framsteg som gjorts inom området, för att kunna säga att vi har kommit längre än våra förfäder. Det är inte med förhoppningen att detta sätt att närma sig frågan nu hör till det förgångna – sådana ”missuppfattningar” är segslitna – som jag nu kan tala om att det i alla fall hädanefter kommer att vara svårare att låtsas som om denna historia går att berätta på en kafferast och att den är skäligen okomplicerad, detta tack vare det arbete som kanadensaren Jean-Antoine Caravolas påbör-

jat, vars första del kommit ut, åtföljd av en antologi av de texter som han stöder sig på.

Arbete kommer att bli långvarigt. Författaren stannar denna gång år 1700 och det gör han efter 373 sidor, plus antologiens 258. Han säger att han börjar 250 år tidigare, år 1450, men han är för anspråkslös, eftersom han ägnar de 30 första sidorna åt tiden före 1450. Vad beträffar den geografiska täckningen, koncentrerar han sig visserligen på Europa, men före 1450 behandlar han Kina, Egypten och Mesopotamien innan han vänder blickarna mot Antiken; när han talar om Medeltiden tar han med Bysans. Dessutom begränsar han sig inte till studiet av de moderna språkens didaktik, vilket skulle vara förståeligt med tanke på skillnaden i metodik mellan dem och de klassiska språken, en skillnad som inte tar lång tid att upptäcka om man ägnar sig åt det här området. Han berör t.o.m., även om det är i förbigående, hur man lär sig modersmålet och vilka teorier man hade om det.

Hur sätter man igång och strukturerar en så långsiktig studie? Ambitionen är således stor: presentera en översikt för att bibringa kunskaper och inringa problemställningar inom ett vidsträckt historiskt område och, om möjligt, förse dagens lärare med inspirationsmaterial. Caravolas uttrycker klart och tydligt denna senare ambition i introduktionen till sin *Anthologie*.

Denna översikt över vårt kunskapsarv borde ge läsaren möjlighet att själv bedöma vad som förevarit, ge honom idéer som svarar på hans frågor, så att han kan pröva gamla lockande infallsvinklar och, varför inte, anpassa några "recept" efter egna behov, så att hans undervisning blir mer varierad, attraktiv och fruktbringande. [Min övers.] (*Anthologie* 1, s XII)

Caravolas varnar oss för svårigheterna redan i sin inledning till *Précis* och säger: "Det är svårt att tänka sig en språkdidaktikens världshistoria skriven av bara en person. En sådan kommer högst troligen skrivas av ett forskarlag med representanter från många länder och olika kontinenter" [min övers.] (s XX). Han vill dock ändå göra detta försök till en första global analys, baserad på en ständigt ökande forskning inom området. För att göra det hela klarare och mer tillgängligt har han valt att behandla länderna i tur och ordning (Italien, England, Tyskland, Frankrike, Nederländerna, Spanien/Portugal och de övriga europeiska länderna), även om ett sådant tillvägagångs-

sätt medför vissa upprepningar. Denna disposition hindrar honom inte från att ägna de två sista kapitlen åt två företeelser som sträcker sig längre än nationella gränser: det ena handlar om jesuiternas utbildningsgärning, den andra åt den man som han kallar den första språkdidaktiska teoretikern, tjecken Jan Amos Comenius, som förresten var inblandad i vår egen pedagogiska historia. Dessa båda kapitel kompletterar varandra väl: det ena behandlar en konkret tvåhundraårig undervisning som givits litet varstans över jordklotet från mitten av 1500-talet; den andra är den imponerande berättelsen om en väl genomtänkt teori beträffande språkinläring och språkundervisning, som utarbetades för ungefär 350 år sedan, men som egenligen aldrig kom att praktiskt tillämpas. När det gäller jesuiterna redovisar Caravolas senare bedömningar av deras gärning och diskuterar skälen för deras odiskutabla framgångar, medan Comenius verk behandlas med en enkelhet som får dennes klarsynhet och utomordentligt betydelsefulla insats att framstå i en nästan ännu klarare dager än om han ställt det i samband med nutida idéer. Två tillvägagångssätt som båda är effektiva på sitt sätt.

Förmodligen på grund av brist på material, tar även i kapitlen som behandlar olika länder en speciell personlighet ofta huvudparten av uppmärksamheten, oftast en läroboksförfattare, även det en smidighet i dispositionen som för det mesta är en fördel. I Spaniens fall är det kanske mer diskutabelt, eftersom nästan hela kapitlet till slut blir en biografi över Juan Luis Vives, som även om han var född spanjor egentligen inte hade någonting att göra med situationen i Spanien.

Det är dock när det gäller redogörelserna för vad som hänt i de olika länderna som jag vill framföra en del kritik, med all respekt för den jättelika uppgiften. Det framgår nämligen inte klart varifrån författaren fått sina uppgifter och han presenterar inte heller en inledande överblick över vilket material som hittills framletats och behandlats i landet i fråga. En sådan inledning skulle ha givit mer trovärdighet åt vad som senare framförs och skulle dessutom bespara författaren en del av ansvaret för olika påståenden. En allmän historisk översikt kan göras utan att man anger källorna, men en översikt över skolorganisationen i ett land, över privatskolorna, lärarna eller läroboksproduktionen, är hittills ett så pass okänt kapitel att det kräver att man anger den tidigare forskningen.

Sådana uteblivna uppgifter medför också att intresserade forskare inte finner vad de söker. Jag personligen skulle till exempel velat få olika uppgifter om Italien. De enda hänvisningar som författaren ger mig blir då, för de klassiska språken, Woodward, W H, *Vittorino da Feltre and Other Humanist Educators* (1897), Garin, E, *L'Éducation de l'homme moderne* (1400–1600). (1957) och Escher, E, *The Direct Method of Studying Languages* (1928); och för de moderna språken, utom Brunot och, för några citat som lika gärna kunde vara tagna direkt ut läroböckerna, Pellandra, C, "Enseigner en français en Italie aux XVIIe et XVIII siècles" (1988) och *Grammatiche, Grammatici, Grammatisti* (1989), enbart författare som främst verkar intressera sig (eller som jag själv vet gör det) för tryckta läroböcker: Padley, G A, *Grammatical Theory in western Europe 1500–1700. Trends in Vernacular Grammar II*, (1988), Swiggers & Vanvolsem, "Les premiers grammaires vernaculaires de l'italien, de l'espagnol et du portugais" (1987), Mormile, M, *L'italiano in Francia, il francese in Italia* (1989), Gallina, A, *Contributi alla storia della Lessicografia italo-espagnola del secoli XVI e XVII* (1959) och Bingen, N, *Le maître italien (1510-1660). Bibliographie [...]*. (1987). Var har författaren hittat resten av vad han berättar om Italien, om situationen inom uppfostrans område, lärarna, frågan om nationalspråket, skolan och de italienska språklärarnas modersmål och t.o.m. annat som berättas om läroböckerna? Om man letar i bibliografien, kan man spåra upp ytterligare tre verk som skulle kunna ha givit upplysningarna – men det vet man således inte, nämligen Grendler, P, "The teaching of Latin in Sixteenth-Century Venetian Schools" (1985), Kukenheim, L, *Contributions à l'histoire de la grammaire italienne, espagnol et française à l'époque de la Renaissance* (1932) et Simonini, R C, *Italian Scholarship in Renaissance England* (1952).

Efter att på så sätt ha gått igenom allt som tycks ha kunnat vara källor till kunskapen om situationen i Italien, uppstår oundvikligen en annan fråga: i en redogörelse för språkundervisningen i Italien, där man främst grundar sig på läroböckerna i fråga, förefaller det mig egendomligt att den ambitiösa läroboksförteckningen utgiven av Minerva/Pellandra, *Insegnare il francese in Italia. Repertoria de manuali pubblicati dal 1625 al 1860* (1991), inte finns med i bibliografien.

Denna brist på upplysningar om de använda källorna verkar ännu mer förvirrande när det visar sig att det enda land där dessa redovisas klart och tydligt är för Sverige, då författaren praktiskt taget helt och hållet baserar sin framställning på en av mina böcker. Jag kan således inte med hjälp av ett område jag själv känner till förstå hans hänvisningssystem eller snarare brist på hänvisningar. Även när det gäller detaljer hittar man en hel del felaktigheter och oklarheter och det känns besvärande att varken veta varför Caravolas valt ut de böcker som han går närmare in på eller ens vara säker på om han verkligen sett dessa själv eller bara citerar vad andra har sagt.

Det ser inte heller så bra ut att Caravolas litet för lätt både citerar andras och själv drar litet snabba slutsatser. Han citerar till exempel ett påstående som han inte ifrågasätter, nämligen att det är "i Tyskland som dialogerna för skolbruk först uppkommer som ett oundgängligt bihang till grammatikböckerna" (*Précis* s 129). Detta påstående är ju fortfarande idag omöjligt att kontrollera, på grund av brist på forskning, och var det ju ännu mindre då, eftersom citatet är taget ur en källa från 1800-talet. Beträffande Sverige drar han själv slutsatsen (*Précis* s 298) att de flesta läroboksförfattare var utlänningar bosatta i Sverige och tar som exempel bland andra Johan Hambræus och Trotti de La Chetardie. Den senare blev enbart utgiven i Sverige och har mig veterligen inte satt sin fot här och Johan Hambræus var ju inte mindre svensk för att han en tid fungerade som professor vid universitetet i Paris.

Komplementet till *Précis historique*, antologien av texter som ordnats efter teman, som "Minnets roll", "Grammatikproblemet", "Rättning av fel" och "Lära sig läsa/skriva/tala/uttala det främmande språket", och inom dessa teman de citerade författarna i bokstavsordning (varför inte i kronologisk ordning?) lämnar oss också osäkra om vilka kriterier som använts för urvalet. Allt som sägs är: "De valda utdragen är gjorda från berömda, misskända eller okända författare, som förefaller ha bidragit mest till språkdidaktikens utveckling" (*Anthologie* s XIV). Men mycket görs för att tillfredsställa vetgiriga läsare. Ett stort antal texter har översatts till franska och Caravolas inleder volymen med att ge korta biografier över alla citerade författare.

Den framförda kritiken, som förmodligen är ointressant för många läsare, tar inte bort mycket från Caravolas imponerande satsning. Bara att samla ihop alla dessa data, att belysa

dessa oräkneliga språklärares tålmodiga arbete och att måla en mer nyanserad och brokig, och därmed mer rättvisande, tavla av språkundervisningen och språkinläringen förr, är en bedrift som förtjänar all vår beundran.

Elisabet Hammar

Sven G. Hartman, *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. (Linköpings universitet).

Henning Öberg, *En skola i förändring. Minnen och intryck från utbyggnaden av det svenska skolväsendet 1936–1979*. (Sober förlag).

”Den Gud hatar gör han till pedagog”, skrev en gång den polske barnläkaren och pedagogen Janusz Korczak. Långt före honom gav Seneca uttryck för samma syn: ”Det är när gudarna omfattar en man med ovanligt stor avsky som de driver honom in i läraryrket.”

Vore detta sant skulle de 120.000 lärarna i ungdomsskolan ha ett rent helvete. Så illa är det dessbättre inte. Visserligen söker sig del bort från ”oket” medan andra ser enda trösten i de tre skäl som enligt en sliten lärarhumor avgjort yrkesvalet, nämligen juni, juli och augusti. Men de flesta stannar och trivs nog rätt bra. De som flyr gör det bl a för att de förnedras och trakasseras och därmed hindras i vad som rimligen är den centrala uppgiften för en lärare, den att bibringa kunskap.

Kunskap är emellertid ett vitt begrepp, som också bör omfatta kunskapen om hur man gör sig hörd i klassen. Dock är det inte detta som dryftas i Sven G. Hartmans *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. (Linköpings universitet.) Inte heller var det väl s k disciplinproblem som låg bakom de dystra utsagorna ovan, som Hartman återger i sitt inledningskapitel. Författaren är biträdande professor i pedagogik vid universitetet i Linköping och det han ger sig i kast med är något betydligt mindre handgripligt än hur man håller elever i styr, nämligen en idé- och undervisningshistorisk studie av läraryrkets ursprung och utveckling – med ett finare ord dess professionshistoria.

Det är främst två undervisningstraditioner i pedagogikhistorien som Hartman koncentrerar sig på, lärdomsskolans och folkskolans. Visst finns det likheter dem emellan och mellan

de lärarkategorier som fostrats inom dem. Men mer ändå av olikheter. Det är en skicklig och stimulerande beskrivning och analys Hartman ger av de skilda läro- och kunskapsideal som odlats och utvecklats inom universitet respektive seminarium. I över hundra år har dessa traditioner präglat skola och lärare idémässigt, pedagogiskt och socialt. Och gör det väl till viss del fortfarande, fastän seminarierna fått högskolestatus, stadiindelningen i grundskolan slopats och en ny lärarutbildning utan tydliga gränser är på gång.

Mera kortfattat skildras de ”praktiskt–esteiska” lärarprofessionerna. De i musik, teckning och gymnastik hörde först enbart lärdomsskolan till. De omgavs av en ”finkulturell referensram”, ty för musik och konst fanns kungliga akademier och bakom gymnastiken stod det militära och patriotiska etablissemangen. Lägst rang i den här gruppen hade lärarna i trädgårdsskötsel, skolkök och slöjd. Men i fråga om internationell ryktbarhet kunde inget ämne tävla med just slöjden, detta tack vare den store pedagogen Otto Salomon på Nääs (död 1907).

Självva termen lärarkunskap kan väcka undran. Finns det något som kan kallas så? Kan begreppet definieras och ges ett någorlunda entydigt innehåll? Några enkla svar ger inte Hartman. Säkert har han inte heller haft den ambitionen. För att reda ut begreppet använder han sig av tre perspektiv som han anser konstituera lärarkunskapen. Det första är praktikerperspektivet, vilket är det äldsta och här beskrivet som ”pedagogik i praktiken, i liv och handling”. Det andra är värderingsperspektivet, den ideologiska grundvalen, som ursprungligen var religiös men som genomgått olika faser, t ex en på det nyhumanistiska bildningsidealet fotad personlighetsdaning och senare en med borgarfostran till demokrati. Det tredje är det vetenskapliga perspektivet som tillfördes lärarutbildningen först genom tillkomsten av universitetsämnet pedagogik 1909, sedan genom att seminarierna omvandlades till lärarhögskolor och slutligen genom reformen 1977, som slog fast att all högskoleutbildning, och därmed även lärarnas, skulle vila på vetenskaplig grund. Helt lätt att i allt följa och acceptera Hartmans perspektiv och kategorier är det inte. Likafullt väcker hans uppsplätning och genomlysning intresse och bör inte minst bland lärare och lärarutbildare stimulera till den reflexion över lärarprofessionen, som numera ofta efterfrågas. Att

den är ett värdefullt bidrag till undervisningens idéhistoria är ställt utom tvivel.

Så forskare han är röjer Hartman viss skepsis mot den pedagogiska forskningens anspråk på att ha varit den verkligt pådrivande faktorn i skolreformverksamheten och vill också betona den roll som spelats av den praktiska lärarerfarenheten, även om den inte alltid är så väl artikulerad. För att höja lärarutbildningens kvalitet förordar han en starkare anknytning mellan praktiker och forskare, "aktörer och auktorer".

I kapitlet *Om bildning* ges en översikt av bildningsbegreppet, dess historiska rötter och skilda tolkningar, t ex i läroverk, folkskola och folkhögskola. Här finns också en kritisk granskning av Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* 1992. Detta var ett digert dokument som blir riktningsgivande för åtskilliga år framåt, såvida inte nya pedagogiska reformstrategier snart framträder och intalar någon handfast skolminister att åter ändra färdriktning – nu kanske mot en något större enhetlighet och kvalitetsmässig jämnhet i skolsystemet.

Hartman anser att utredningens delar hänger dåligt samman, inte minst vad gäller bildningsbegreppet. I stället för att tolka detta med utgångspunkt i den historiska skolutvecklingen i Sverige grundar sig kommittén – och det med hjälp av en tidigare och i annat sammanhang publicerad artikel – i mycket på den tyska nyhumanismen och den franska lärdomsaristokratin i College de France. Detta är för oss främmande lärdomsmiljöer som dessutom ser bildningen som ett socialt särskiljande fenomen och fördunklar demokratiaspekten. Hartman hävdar också att läroplanskommittén inte rätt förstått den amerikanske filosofen John Dewey, "utbildningsreformernas gudfader". – Hartmans kritik är värd att beakta. Bra vore om den kunde bidra till en ordentlig pedagogisk idédebatt. Någon sådan ägde knappast rum, när betänkandet lades fram – om man nu inte dit räknar dragkampen mellan olika ämnesföreträdare om schematimmar och den lätt hysteriska fejden om religionskunskapens målformulering.

Lärares kunskap är inte alldeles lätt att ta sig igenom. Bra kan därför vara att börja med de fint tecknade porträtten av diverse pedagogiska förgrundsgestalter. Ett gäller Fridtjuf Berg, en av de stora i folkskolans historia, bottenskoleprogrammets främste förkämpe och den som mer än någon annan bidrog till folkskollärarkårens professionalisering med förbättrad social status och utbildning. Två gånger blev denne folk-

skollärare och liberale politiker ecklesiastikminister – till många prästers och biskopars fasa och obefogade rädsla. Stundom kallades han av belackarna överhovjägmästaren. Varför – jo, han var chef för alla Chronschougar. Sådan kunde stämningen vara!

Ett annat porträtt är det Hartman ger av sin småskollärarinna Lisa Eriksson i Siguna. Han mötte henne en vårväll 1960 som nybakad student och trodde de skulle få en trevlig pratstund om vad som varit och om hans framtidsplaner. Därav blev intet. Hon niade honom och sa: "Jag ber att få lyckönska Er till examen." Deras olika bildningsvägar hade skapat en klyfta mellan dem. Hartmans undran över varför det blev så, säger han avslutningsvis, är kanske den yttersta orsaken till att Lärares kunskap blev skriven. – Bilden han ger av sin småskollärarinna är ömsint och kunde gälla många i denna lärargrupp. Tros sin ringa ställning var hon en god pedagog och blev t o m anlitad för att hjälpa kronprinsen att få ordning på bångstyriga bokstäver och stavelser. Hon skulle säkert inte ha delat Senecas uppfattning att gudarnas vrede vilar över lärares värv.

Är Hartmans studie följden av en forskares mångåriga fundrande speglar en annan ny "skolbok" en praktikers livslånga erfarenhet. Boken heter *En skola i förändring. Minnen och intryck från utbyggnaden av det svenska skolväsendet 1936–1979*. (Sober förlag). Författare är förrföre skoldirektören i Stockholm Henning Öberg, som nu i 80-årsåldern ser tillbaka på sin karriär.

Han kallar sig själv en klassresenär som trots medlemskap i "kända klubbar, ordnar och samfund" och "flera hedersuppdrag och hederstitlar" alltfört känner sig kluven i kretsar han ej är infödd i. Han ger ingen direkt förklaring till sin känsla av utanförskap. Men har man just läst Hartmans bok om professionsklyftorna tror man lätt, att den kan bero på ett kvardröjande "folkskollärarkomplex". Ty det var till folkskollärare Öberg utbildade sig som ung. Troligare är dock att känslan emanerar från det som just var hans "egen krets", en enkel arbetarmiljö i Luleå. Detta så mycket mer som han snart kom att skaffa sig även akademisk färdkost i den pedagogiska ränsel han bar med sig på klättringen upp genom hierarkin från den ringa början som extralärare till landets främsta skoleddarbefattning.

Fadern, aktiv socialdemokrat, var maskinist vid lasarettet i Luleå och något av dess allt i allo – bl a rakade han de manliga patienterna två gånger i veckan! Modern var sjukhussömmerska och förankrad i lågkyrkligheten. Någon partiman blev det – till faderns besvikelse – inte av Henning Öberg, som karriären igenom uppenbarligen satt en heder i att vara den politiskt obundne tjänstemannen. I Stockholm hann han tjäna sex borgarråd från tre olika partier!

Som memoarbok är En skola i förändring litet för mycket av redogörelse och för litet av idéreflexion för att riktigt fångsla. Bäst är avsnitten om barn- och ungdomsåren i Luleå. Men läsvärd är den likafullt, då den ger en på egna upplevelser och egen medverkan baserad skildring av ett dynamiskt utvecklingsskede inom skolan.

Mångsidigheten i Öbergs karriär imponerar. En av hans tjänster gällde den av SÖ ledda gigantiska försöksverksamhet som föregick införandet av grundskolan. Riksdagens principbeslut 1950 om 9-årig skolplikt var luddigt och föranledde många tolkningar och tvister, bl a mellan en enhetsskole- och en läroverksfalang – även det en påminnelse om vår skolas skilda bildningstraditioner. Ett av Öbergs minnen gäller den sk Enskedesmållen. Till ett par gymnasieklasser där hade sammanförts elever från både real- och enhetsskola. Vid höstterminens slut ansågs de senare ha sämre resultat. Stämningen var hätsk mellan skoldebattörerna. Öberg anser t o m att enhetsskoleeleverna mobbades av en del av sina lärare. En grundlig utredning senare visade att jämförelsen var orättvis och gjord utan hänsyn till att så väl ingångsvärden som ålder varit olika mellan grupperna.

Nästa etapp för Öberg blev Linköping, som han medverkade till att göra till "en skolstad i tiden" med en omfattande utbyggnad av hela skolväsendet. Ett exempel bland många där han hade sitt finger med är Statens försöksskola, som bl a hade att brottas med den intrikata frågan om sammanhållna klasser ger lika bra utfall som differentierade. Man kan hos Öberg ana en viss skepsis till generaliserbarheten av de positiva resultat som noterades i denna laboratoriemässiga miljö.

I Stockholm verkade Öberg först som skolinspektör och sedan i tio år som skoldirektör. Det han där har att berätta, i bokens längsta avsnitt, belyser och belägger vilken allomfattande och ansvarsfull roll skolväsendet har att spela i samhället och vilka krav som ställs på dem som har ledningsupp-

draget. Det handlar om bygghet, ekonomi, pedagogisk planering, alkohol- och narkotikamissbruk bland ungdomen, vuxenutbildning och invandrarundervisning och mängder av andra ting. För dem som lätt brister ut i den indignerade frågan "Vad gör egentligen skolan", när något går snett, kan en sådan här verksamhetskatalog vara en läsning som stämmer till eftertanke. Av intresse är boken rimligen också för skolans egen personal i olika funktioner, då den ger en god föreställning om i vilket stort och betydelsefullt sammanhang de som "skolarbetare" verkar i.

I boken förekommer mängder av namn liksom en del karakteristiker, bl a av SÖ:s forne generaldirektör Jonas Orring och lektor Bengt Cullert, av Torsten Husén omnämnd som grundskolearkitekten. (Cullert förekommer f ö även i Hartmans bok.) För den personintresserade är det därför bra att det finns ett personregister. Med tanke på mängden av skolaktiviteter som nämns hade även ett sakregister fyllt en uppgift.

Som hos många som ser tillbaka kan man hos Henning Öberg ana vemod över att yrkesgärningen är avslutad. Men med sin skildring av denna gärning har han lämnat ett substantiellt och bestående bidrag till kunskapen om vår skolas samtidshistoria.

Bengt Thelin

Not: Bengt Thelins recensioner av Hartmans och Öbergs böcker har varit införda som understreckare i SvD den 20 nov 1995.

Kenneth Abrahamsson, Ingemar Fägerlind, Torsten Husén, Erland Ringborg: *Europaskolan. Svensk utbildning och det nya Europa*. 215 s. Publica.

Var det bara iver att lansera en – som man trodde – slagkraftig paroll som låg bakom förklaringen 1991 att Sverige skulle få "Europas bästa skola"? Fanns där inget av insikt i den komparativa pedagogikens komplexitet? Hursomhelst så måste dåvarande skolministern vid det här laget till leda fått äta upp detta slagord. Historiska, kulturella och sociala olikheter länderna emellan gör det svårt att med någon säkerhet mäta och jämföra skolsystemen. Trots alla studier saknas tillräckliga kri-

terier för att bestämma vad som konstituerar "den goda skolan". Och något bra "kvalitetssäkringssystem" finns inte. Men vad gäller läsning ligger svenska elever bra till enligt en färsk rapport.

Kvantitativa jämförelser är enklare. Några exempel. Vår nioåriga skolplikt är kort internationellt sett och skolstarten sen, jämfört med Europas 4 miljoner lärare har de vara få elever i sina klasser, det svenska utbildningsväsendet är ett av de mest kostnadskrävande inom OECD-länderna. Detta och mycket annat får man veta i Europaskolan av författarkvartetten Abrahamsson, Fägerlind, Husén och Ringborg, tre forskare och en praktiker med eminenta kunskaper i den internationella och jämförande pedagogikens teori och praktik. Boken ger aktuell orientering om den europeiska utbildningskarta, som vi nu i internationaliseringens tid måste utnyttja bättre. Fast alldeles ny är den inte. Det är en karta som vi avsidet belägna alltsen medeltiden sökt förtrogenhet med genom begåvade studenters vistande i Bologna, Paris och Wittenberg, genom förnåmna ynglingars bildningsresor och tilltagsna lärlingars gesällvandringar. Det vi nu ser är en starkt växande våg av internationellt utbyte i olika former inom utbildningssektorn. Att årligen 20.000 svenska studenter finns vid utländska högskolor och 3.000 gymnasister läser utomlands är sannolikt blott en ringa början.

"Europaskolan" är en deskriptiv, analyserande och faktabemängd bok. Värderande omdömen finns få om ens några. För utbildningspolitiker, skolledare, lärare och studerande blir den en tillgång. Likaså ett memento både för dem som ensidigt prisar och dem som ensidigt fördömer svensk utbildning. Bra är att det här och där framhålls att den globala aspekten i undervisningen inte får glömmas. I Europaentusiasmen har det funnit risk för det. Vad man saknar är någon belysning av det som alltid framhålls som Europaidéns yttersta motiv, nämligen freden. Ett komplement till det sannolikt fredsbefrämjande i att ungdomar från Europas länder träffas, reser, studerar och arbetar tillsammans borde vara en fredens pedagogik med reflektion över varför så mycket blod sköljt över denna flikiga halvö på Euroasiens västkust.

Bengt Thelin

Not: Bengt Thelins recension har varit publicerad i SvD den 3 jan 1996.

Arne Palmqvist, *Fjellstedtska skolans historia*. (Kamratföreningen Gamla fjellstedtare. Uppsala 1994)

I svensk skol- och undervisningshistoria intar Fjellstedtska skolan i Uppsala en särställning. I 120 år, från 1862 till 1982, var den en utbildningsanstalt för blivande präster, missionärer och kristendoms lärare med en klassiskt humanistisk studentexamen som slutmål. Löftestvånget att i någon form tjäna kyrka och kristendom – med åtföljande återbetalningskrav i händelse av annat yrkesval – uppmjukades gradvis och försvann så småningom helt. Likväl behöll skolan under hela sin existens sin kristna och kyrkliga prägel.

Om Fjellstedtska skolan har under åren åtskilligt skrivits i böcker, broschyrer och artiklar av lärare, elever och andra som på något sätt varit knutna till den. Med Arne Palmqvists bok har den fått en modern och sammanhängande historik, mäktig och massiv och baserad på ett mycket ingående och omsorgsfullt penetrerat källmaterial.

Ämnets art och författarens egenskap av eminent kyrkohistorisk forskare – efter många biskopsår återbördad till vetenskapen – har gjort att tyngdpunkten i denna skolhistoria är teologi och inte pedagogik. Av de utbildningsideologiska och pedagogiska idébrytningar, som präglat i synnerhet tiden efter första världskriget i vårt land, och av metodisk och didaktisk debatt finns föga eller inga spår. Däremot åtskilligt om den teologiska och kristna idélinje skolan och dess ledare sökt utstaka och följa för att så väl som möjligt tjäna kyrkan och förse den med goda funktionärer in spe – en kyrka vilken som bekant genom åren varken saknat spänningar eller sprängningar.

Skolan var ett barn av den religiösa väckelsen vid 1800-talets mitt och har sitt namn efter Peter Fjellstedt. Denne, som var född 1802, kom från enkla förhållanden i Värmland och lyckades trots sin fattigdom studera och avlägga prästexamen. Han var något av ett språkgeni och förtjänar förvisso epitetet internationalist. Efter flera år som missionär i utländsk tjänst återvände han hem vid seklets mitt och lade den första ringa början till skolan. Som officiellt grundläggningsår räknas 1862, då skolan flyttades till Uppsala.

Föreståndare och portalgestalt under 50 år (!), från 1870 till 1920, var den lågkyrkliga prästen Johannes Kerfsted, Kärven

kallad. Han värnade starkt om skolans protestantiskt kyrkliga förankring medan hans efterträdare som rektor, Gustaf Norrman, representerade en mer humanistisk kristendomssyn. I och med historikern Georg Landberg, rektor 1937 till 1963, breddades och utvecklades denna linje. Kristen humanism, av belackare stundom kallad förvärldsligad kristendom, blev ett begrepp förknippat med såväl Landberg som skolan.

Efter Landbergs avgång 1963 blev Allan Parkman, erfaren lärare och skolledare, rektor. Han fortsatte idémässigt på Landbergs kulturöppna linje. Men trots hårt arbete och goda uppslag för att förnya och vidga det pedagogiska utbudet, t ex u-landsinriktning, kyrkomusikalisk linje, kvinnliga elever, blev han Fjellstedtskas siste rektor. Bl a vikande elevunderlag, ekonomiska svårigheter, sekulariseringen och skolväsendets allmänna utveckling med ökade skolmöjligheter för alla samverkade till att skolan måste läggas ned 1982. Fjellstedtska lever kvar som en stiftelse med viss fond- och kapitalförvaltning samt fortbildningsverksamhet. Till dess traditionsrika lokaler har också förlagts Svenska kyrkans pastoralinstitut, där blivande präster efter avslutade teologiska studier får sin mer praktiskt inriktade yrkesutbildning.

Man kan gott tänka sig att Palmqvists bok blir något av en bästsäljare – om den inte redan är det – bland skolans forna elever, lärare och övriga vänner. Utöver den teologiska inramningen och elevernas vardags- och andaktsliv, föreningar och idémässiga grupperingar behandlar den även åtskilligt av materiella ting såsom ekonomi, byggnader, lokaler och utrustning. Det märks att det är en insider som talar – författaren har själv varit elev vid skolan.

Genom sin kartläggning av elevernas geografiska, sociala och andliga bakgrund är boken rimligtvis också av religions-sociologiskt intresse. Här finns mängder av siffror och tabeller. Ingen med minsta anknytning till skolan tycks ha undgått författarens spårsinne. Personförteckningen upptar mer än 800 namn och ändå är många i löpande text och noter s a s nämnda blott anonymt. Av person- och tidshistoriskt intresse är naturligtvis de ansökningar eleverna hade att sända in med motiveringar till varför de ville bli elever. Här finns bl a många kända författarnamn som t ex Lars Alin, Rune Pär Olofsson och Göran Tunström. En andra del av verket kommer enligt uppgift att bestå av en biografisk matrikel över alla som tagit studenten vid skolan.

Av den anekdotflora och det skämtlynn som uppenbarligen florerat på skolan finns inte mycket med i den här boken. Inte heller av musiklivet. Förhoppningsvis kommer sådant stoff, som i och för sig redan finns i en del äldre Fjellstedts-material, att flyta in någon kommande publikation och med bidrag från forna elever.

När Fjellstedtska firade sitt 100-årsjubileum 1962 höll den vittberömda H S Nyberg, skolans inspektör under många år, ett tal i vilket han betecknade skolan som "den sista representeranten i vårt land för ett klassiskt bildnings- och utbildnings-idéal med stolta anor i den europeiska kulturens historia". Även om man inte helt delar denna pessimistiska syn – Nyberg blev tydligen heller inte oemotsagd vid tillfället – är det givetvis beklagligt att den gamla anrika kristna kulturbärare, som skolan vid Fyrisån var, inte kunde få leva vidare. Tröstrikt är dock att dess levnad nu blivit fullödigt dokumenterad. Det är en kulturgärning i sig.

Bengt Thelin

Pennan, plikten, prestige och plogen

Nya perspektiv på folkundervisningen före 1842

Daniel Lindmark, *"Sann kristendom och medborgerlig dygd". Studier i den svenska katekesundervisningens historia.* (Alphabeta varia, Album Religionum Umense 2., 1993)

Daniel Lindmark, *Pennan, plikten, prestige och plogen. Den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan.* Album Religionum Umense 4, 1994.)

Daniel Lindmark, *Uppfostran, undervisning, upplysning. Linjer i svensk folkundervisning före folkskolan.* (Alphabeta varia. Album Religionum Umense 5, 1995.)

Svensk skolhistorisk forskning avseende tiden före 1840-talet har så gott som enbart ägnats åt de lärda skolorna med sina mer eller mindre praktiskt inriktade sidolinjer. Det är kanske naturligt med tanke på att skolorna inom denna s.k. läroverks-tradition härstammar från medeltiden, att de varit statliga och att de varit tämligen detaljreglerade. Härigenom har deras

verksamhet genererat ett mycket omfattande källmaterial att ösa ur för intresserade forskare.

Annorlunda är det med folkskoletraditionen före folkskolestadgans utfärdande 1842. Särskilt gäller detta den undervisning som sedan 1600-talet ägde rum för barn och ungdom i kyrkans hägn utan någon nämnvärd detaljreglering. Dess roll för läs- och skrivkunnighetens utveckling och därmed dess stora betydelse för de breda lagrens politiska mognad, för ståndssamhällets uppluckring och för samhällets utveckling i allmänhet har fram till de senaste årtiondena varit relativt outforskad.

Men genom främst Egil Johanssons insatser har högentressanta fakta hämtats fram och nya metoder utvecklats för forskning på detta problemområde. Inte minst gäller detta användningen av husförhörlängder och andra kyrkoarkivalia som källor.

I denna forskningstradition har Daniel Lindmark verkat bl.a. som anställd i HSFR-projektet Barnaundervisningen före folkskolan. Projektet har haft just Egil Johansson som ledare. Det har för Lindmarks del resulterat i ett flertal uppsatser som nu givits ut i en trilogi volymer av vilka några utgör stommen i hans s.k. sammanläggningsavhandling 1995.

Som licentiatavhandling i historia presenterade Lindmark 1993 den första volymen under titeln *"Sann kristendom och medborgerlig dygd"*. *Studier i den svenska katekesundervisningens historia*. Uppsatserna där handlar bl.a. om den s.k. hustavlan (det tillägg till katekesen som innehöll förmaningar om rättigheter och skyldigheter i relationerna mellan de högre och de lägre stånden och för människorna inom dessa) och dess betydelse för utvecklingen av 1600- och 1700-talens dominerande patriarkaliska samhällssyn. De behandlar också läskultur och neologisk kulturkonflikt i Norrland vid 1800-talets början, kunskapskraven i den för kommunerna obligatoriska folkskolan 1843–1871 samt om kampen mellan den gamla kyrkliga undervisningstraditionen och en ny mera medborgerligt inriktad tradition.

I en både inledande och sammanfattande översikt redogör Lindmark för forskningsläget och forskningsfältets utveckling, för sin metod och för sina resultat. Översikten äger relevans för även de övriga delarna av trilogin. Andra nutida forskare på området, framhåller författaren, har behandlat frågorna om

folkundervisningen före och omedelbart efter folkskolestadgans tillkomst i olika perspektiv, men antingen i ett uppifrånperspektiv eller ett nedifrånperspektiv, antingen i ett förändringsperspektiv eller ett kontinuitetsperspektiv eller i perspektivet "sann kristendom" – "medborgerlig dygd".

Själv har Lindmark prövat att penetrera frågorna under samtidigt beaktande av de tre dubbla perspektiven. Prästerskapet framstår i uppsatserna som en nyckelgrupp, en förmedlande länk mellan staten och lokalsamhället. Det har fått författaren att avge nutidssynpunkten att undervisningshistorien genom att problematisera kyrkans och prästernas roll kan bidra till den pågående diskussionen om prästens ställning i lokalsamhället.

Socialt sett, konstaterar författaren, har undervisningen i katekesen och särskilt hustavlan ingått i en patriarkalismens renässans som hängde samman med tidens övergång från traditionsstyrning genom yttre restriktion till inifrånstyrning genom internaliserade normer, en övergång som hade påtagliga sociala samhällsförändringar som omedelbar grund. Katekesläsningens betydelse för kyrkans och statens ideologiska kontroll av folket minskade därigenom, och nya medborgarideal och en fortgående sekularisering kom staten att till slut avföra katekesen som lärobok. Men det var först 1919.

Nyss nämnda perspektiv präglar också de två följande volymer som samtidigt utgör Lindmarks doktorsavhandling. De inrymmer en del av materialet i licentiatavhandlingen men utgår också från nytt källmaterial och ny forskning. Medan den första volymen fokuserade på läskunnighetens och katekesläsningens omfattning, innehåll och funktion, står skrivundervisningen i centrum för volymen *Pennan, plikten, prestige och plögen. Den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan*. Den behandlar huvudsakligen skrivförmågan i den officiella retorikens tjänst och den folkliga skrivförmågas funktion. Nya intressanta slag av källor är bl.a. elevförteckningar, husförhörlängder och giftomannasamtynken, förskrifter vid skrivövningar, signaturer och dagböcker.

Med åtskilliga belägg som grund konstaterar författaren att även material av detta slag har använts av staten och kyrkan för att förmedla en patriarkalisk samhällssyn på relationerna mellan olika samhällsgrupper och samhällsklasser. Samtidigt konstaterar han att skrivförmågan har utvecklats snabbare

bland städernas borgare och även bland bönder som sysslade med handel och företagsamhet. Därigenom, framhåller han i ett komparativt avsnitt, påminner mönstret för läs- och skrivkunnighetens utveckling i Sverige i högre grad än vad man tidigare ansett om det på kontinenten vanliga.

Författarens slutsatser och resonemang är mycket väldokumenterade med fylliga citat och referat. Det gäller även på mikroplanet, t.ex. i redogörelserna för genomgången av skrivkunnigheten i Härnösands stift och i Husie socken, båda både roande och intressanta.

Lindmarks förmåga att anlägga nya perspektiv och hans sätt att avlocka tidigare känt och okänt källmaterial ny kunskap kommer väl till uttryck i den tredje och sista volymen av trilogin med titeln *Uppfostran, undervisning, upplysning. Linjer i svensk folkundervisning före folkskolan*. Med hjälp av egen och andras forskning studerar han där bl.a. den tidigare väckelserörelsens s.k. fromma berättelser och biografier i relation till äldre och samtida litteratur och sätter in dem i ett genetiskt och funktionellt sammanhang. Han undersöker också till genren hörande romaner och noveller samt bibliska allegorier av typen John Bunyans Kristens resa och P.P. Waldenströms Brukspatron Adamsson. Ursprunget finner han i det tidiga 1800-talets engelska och svenska evangeliska traktatlitteratur, i vilken omvändelsemotivet var det centrala temat.

Vid sidan av omvändelsemotivet finner Lindmark emellertid också ett tydligt uppfostringsmotiv. Litteraturens syfte var nämligen också att uppfostra barn och ungdom till ett kristligt leverne och att ge dem tillfälle att identifiera sig med goda förebilder. På samma sätt som Guds och föräldrarnas auktoritet smälte samman i den pietistiska pedagogiken likställdes ofta husbondens befallningar med Guds bud. Den vördnad och lydnad som tillkom andlig och världslig överhet liksom husbonde och make legitimerades ytterst i Guds faderliga omsorg och makt. I detta patriarkala system kunde därför, påpekar författaren, fadern uppträda som den överordnade i alla relationer.

Med sin fokusering på omvändelsemotivet uppvisar väckelsens litterära genrer en förskjutning från livets yttre gestaltning till det inre livets utformning, fortsätter författaren. Deras funktion blev därmed både bekräftande, sammanhållande, identitetsskapande och socialiserande. Den religiösa litteraturen bidrog därmed till att bygga upp och vidmakthålla de kristnas

självbild och den förenklade och polariserade världsbild som väckelsekristendomen byggde på.

I den tredje volymen, som får anses vara kärnan i avhandlingsarbetet, ger författaren en sammanhängande om än väl komprimerad sammanfattning av de linjer i utvecklingen han uppehållit sig vid. Hans avsikt har varit, förklarar han, att visa hur skrivkunnigheten, upplysningsbegreppet, den religiösa exempelberättelsen och hustavlan hänger ihop. Det har han velat göra genom att anlägga några övergripande perspektiv på den undervisningshistoriska utvecklingen under det behandlade brytningsskedet.

Inledningsvis erinrar han då om att hans framställning representerar flera olika ansatser som vetter mot olika forskningsdiscipliner beträffande teori och metod: historisk läskunnighetsforskning, idehistoriska frågeställningar och språkliga angreppssätt, litteraturvetenskaplig teori, kyrkohistoria och – ifråga om hustavlan – också en mentalhistorisk diskussion om den folkliga mentaliteten i det tidigmoderna Sverige.

Som förut nämnts har han starkare än tidigare skolhistoriska forskare poängterat betydelsen av att se utvecklingen i det dubbla perspektivet att statens satsning på folkundervisningen var ett utflöde av välvilja för att ge befolkningen kvalifikationer för de uppgifter som samhällsutvecklingen skapade och att satsningen samtidigt var ett uttryck för samhällets då upplevda behov av fysisk och ideologisk kontroll av den unga generationen. Han försöker också systematiskt sätta folkundervisningens utveckling i samband med parallella sociala, pedagogiska och ideologiska faktorer.

I sammanfattningen för Lindmark vidare ett intressant resonemang om folkundervisningens betydelse för civiliseringsprocessen i det gamla bondesamhället. Särskilt uppehåller han sig vid den del av processen som han kallar individualisering och disciplinering. Ökad skrivkunnighet bidrog till att utveckla eller i varje fall markera böndernas status och självkänsla, hävdar han. I bondedagböckerna träder skrivarna fram som självreflekterande och självmedvetna individer och aktörer, samtidigt som utvecklingen förborgerligar dem.

Min avhandling handlar om några av rötterna till den sammansatta moderna människan, där yttre frihet, självständighet och autonomi ständigt bryts mot det inre tvång som tar sig uttryck i ansvar, plikt och beroende, förklarar Lindmark till sist.

Det är, tillägger han, i perspektiv av den fria och självkontrollerande människans utveckling som det motsägelsefulla i de mångskiftande undervisningsinsatserna kring sekelskiftet bör beaktas.

Lindmark har genom sin forskning givit oss nya intressanta perspektiv på och kunskaper om folkundervisningens betydelse för samhällets och individernas utveckling under det behandlade brytningsskedet. Möjligen kan man tycka, att han i sin sammanfattning drar något för stora växlar från genomgången av det för skolhistoriker tidigare sällan eller aldrig utnyttjad material. Och motsägelsefullheten i tidens utbildningsinsatser kan väl alltid diskuteras.

Författaren har också visat att forskning som skär tvärs över många närbesläktade discipliner kan vara mycket fruktbar både teoretiskt och metodiskt. Som statsvetare hade man kanske önskat att han hade utförligare renodlat idé- och intresseperspektivet och sökt besvara frågan om vilka företrädare för vilka idéer och intressen som varit pådrivande respektive återhållande krafter i processen. Kanske kunde han också ha mer betonat sambandet mellan folkundervisningens utveckling och tidens förändring av synen på statsmakten och statsapparaten, maktindelningen och upplösningen av det gamla fyrståndssamhället.

Olof Wennås

Meddelanden från föreningen

Föreningen för svensk undervisningshistoria

Adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

Medlemskap erhålles genom att årsavgiften 150:- inbetalas på föreningens postgiro 58001-9.

Styrelse:

Ordförande: Gunnar Richardson, Alandersgatan 11, 532 30 Skara

Vice ordförande: Bengt Thelin, Sommarvägen 24, 183 62 Täby

Sekreterare: Elisabet Hammar, Marknadsvägen 123, 183 34 Täby

Årsboksredaktör och kassaförvaltare:

Stig G Nordström, Box 2056, 750 02 Uppsala

Övriga ledamöter:

Solveig Paulsson, Skattegårdsvägen 334, 162 45 Vällingby

Helena Friman, Margaretavägen 60, 122 32 Enskede

Suppleanter:

Egil Johansson, Paradisgränd 2, 903 63 Umeå

Sven-Åke Selander, V Häggviksvägen 17, 236 32 Höllviken

Olle Österling, Södra Parkvägen 25, 756 45 Uppsala

Revisorer:

Agneta Linné och Lennart Tegborg (suppleant: Gösta Berglund)

Valnämnd:

Erik Wallin, Sixten Marklund och Eva Trotzig.

Årsmötet 1995

Föreningen höll sitt årsmöte dagen den 18 maj i Lärarnas hus, Stora Essingen, Stockholm.

Årsmötesförhandlingarna omfattade de stadgeenliga, årliga punkterna. Styrelsen beviljades ansvarsfrihet. I enlighet med valberedningens förslag omvaldes styrelsen och suppleanter. Revisorerna omvaldes. Till ny suppleant valdes Gösta Berglund efter Erik Wallin, som nyvaldes till valnämnden tillsammans med Eva Trotzig. I valnämnden omvaldes Sixten Marklund.

Årsavgiften beslöts höjd till 150:- fr o m 1996.

Eftersom föreningen fyllde 75 år följde på årsmötet en subskriberad festmiddag. Efter måltiden tecknade Gunnar Richardson ett porträtt av föreningen grundare B. Rud. Hall och redogjorde för hans stora insatser för dokumentationen av skolans historia. Förutvarande ordföranden Alf Uddholm berättade om sin verksamhet i föreningen. Sist bland talarna var statsrådet och landshövdingen Britt Mogård som berättade om sin tid som skolflicka, lärare och skolminister. Föreningens vice ordförande Bengt Thelin underhöll med sång till gitarr.